



**Universidade de Brasília – UnB**

**Instituto de Psicologia – IP**

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**Deficiência Intelectual e Imaginação: Fundamentos Histórico-Culturais para a  
Compreensão do Desenvolvimento Humano - uma Análise Teórico-Conceitual**

Dinalva Agripino de Oliveira

Brasília, 2025



**Universidade de Brasília – UnB**

**Instituto de Psicologia – IP**

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Dinalva Agripino de Oliveira

**Deficiência Intelectual e Imaginação: Fundamentos Histórico-Culturais para a  
Compreensão do Desenvolvimento Humano - uma Análise Teórico-Conceitual**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Daniele Nunes Henrique Silva

**Coorientador:** Prof. Dr<sup>o</sup>. Fabrício Santos Dias de Abreu

Brasília, 2025

**Universidade de Brasília – UnB**

**Instituto de Psicologia – IP**

Dissertação de Mestrado aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

---

**Prof(a). Dr(a). Daniele Nunes Henrique Silva (PGPDE/UnB)**

---

**Prof(a). Dr(a) Ana Paula de Freitas (USF/SP) – membro externo**

---

**Prof(a). Dr(a). Jane Farias Chagas-Ferreira (PGPDE/UnB) – membro interno**

---

**Prof(a). Dr(a). Fabiana Luzia de Rezende Mendonça (suplente, SEE-DF)**

Brasília, 2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AO48d      Agripino de Oliveira, Dinalva  
Deficiência Intelectual e Imaginação: Fundamentos Histórico-Culturais para a Compreensão do Desenvolvimento Humano - uma Análise Teórico-Conceitual / Dinalva Agripino de Oliveira; orientador Daniele Nunes Henrique Silva; co-orientador Fabrício Santos Dias de Abreu. Brasília, 2025.  
146 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) Universidade de Brasília, 2025.

1. Deficiência Intelectual. 2. Imaginação. 3. Desenvolvimento Humano. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Revisão de Escopo. I. Nunes Henrique Silva, Daniele, orient. II. Santos Dias de Abreu, Fabrício, co-orient. III. Título.

## **Agradecimentos**

Agradeço antes de tudo ao Criador e ao sopro de vida; que me foi dado a conhecer por meio da Palavra e do Pão repartido e compartilhado em comunhão com os irmãos e irmãs em comunidade.

Agradeço ao meu pai, Francisco Agripino de Oliveira (*in memoriam*), e à minha mãe, Margarida José Nóbrega de Oliveira. Pela vida e por tantos ensinamentos.

À minha orientadora, professora Dra. Daniele Nunes Henrique Silva, expresso minha gratidão pela sua presteza, pela generosidade em compartilhar um conhecimento sólido e pelo compromisso constante com a aprendizagem de seus alunos e orientandos. Sigo confiante de que aprendi com o seu exemplo de responsabilidade docente e com sua dedicação à formação humana por meio do ensino e da pesquisa.

Ao meu coorientador, professor Dr. Fabrício Santos Dias de Abreu, obrigada por sua paciência e assertividade na indicação de textos e correções.

Ao meu esposo Antônio Carlos Sousa de Saboia, obrigada por escutar tantas vezes sobre o que eu estudava. Seu apoio e incentivo foram fundamentais para concluir esse percurso.

Agradeço à Gerência de Educação Inclusiva, em especial à querida gestora, amiga e incentivadora Liane Paixão. Obrigada por tantas trocas e pelos sonhos compartilhados de transformar e contribuir com a educação do município de Águas Lindas de Goiás.

Ao grupo de professoras de recursos itinerantes (Cleude, Dani, Do Céu, Edlane, Fátima, Herta, Joice e Gil) e às professoras do polo bilíngue (Mariazinha e Vanete), por confiar e compartilhar comigo alegrias e angústias sobre o que é trabalhar com a Educação Básica, especialmente com a Educação Especial Inclusiva. O trabalho de vocês é fundamental para a consolidação do AEE. Agradeço, ainda, à equipe multiprofissional da Gerência de

Educação Inclusiva, especialmente à querida psicóloga Selma Borges da Nóbrega (*in memorian*), pela parceria, e às queridas amigas e profissionais do CEMEI, Teresinha e Nety.

Ao grupo de estudo e pesquisa GEPHISC (Marina, Simone, Fabiana, Flávia, Raquel, Luana, Matheus, Daniela, Maria Carolina, Ofélia e Rebeca) pelos encontros, amizades e trocas necessárias para ampliação do meu repertório de conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural.

## Resumo

Esta dissertação teve como objetivo examinar as relações entre imaginação, deficiência intelectual e desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural. Com base nos princípios do materialismo histórico-dialético e guiada pelo questionamento: o que os textos pedológicos e defectológicos de Vigotski revelam sobre a relação entre imaginação e deficiência intelectual? E, em um desdobramento, o que as recentes investigações da Teoria Histórico-Cultural e os estudos brasileiros produzidos nos últimos vinte anos nos dizem sobre essa temática? Foi realizada uma revisão de escopo da literatura por meio de um levantamento e análise de estudos dos últimos vinte anos no campo da Psicologia e da Educação que investigam o papel da imaginação no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual em contextos educacionais. A análise foi estruturada em duas partes, sendo a primeira relacionada à Imaginação e Deficiência Intelectual nas obras de Vigotski e a segunda aos estudos sobre Imaginação e Deficiência Intelectual em autores contemporâneos brasileiros. Os resultados da primeira parte indicaram que a imaginação constitui um núcleo organizador das funções psicológicas superiores, articulando-se à linguagem, à emoção e à atividade criadora. Práticas mediadas, como o brincar, a arte, a narrativa e a criação coletiva, aparecem como vias essenciais para o desenvolvimento intelecto-afetivo e para a formação de conceitos científicos, favorecendo a autonomia e a superação das limitações impostas pela deficiência intelectual. Nos estudos contemporâneos analisados, observou-se que a imaginação, integrada à linguagem, à emoção e à colaboração, atua como força motriz para a reorganização do pensamento e a ampliação da consciência de si e do outro. Práticas mediadas possibilitam à pessoa com deficiência intelectual superar barreiras biológicas e sociais, desenvolvendo liberdade criadora, abstração e plasticidade cognitiva. Conclui-se que o meio social e educativo é decisivo como espaço de mediação simbólica e transformação, reafirmando a

imaginação como potência criadora e fundamento ontológico da experiência humana. Este estudo contribui para consolidar a imaginação como categoria central da psicologia histórico-cultural, especialmente em contextos inclusivos, destacando sua relevância teórica e prática para o campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação.

*Palavras-chave:* Deficiência Intelectual, Imaginação, Desenvolvimento Humano, Psicologia Histórico-Cultural, Revisão de Escopo

### **Abstract**

This dissertation aimed to examine the relationships between imagination, intellectual disability, and human development in light of Historical-Cultural Theory. Based on the principles of historical-dialectical materialism and guided by the question: what do Vigotski's pedagogical and defectological texts reveal about the relationship between imagination and intellectual disability? And, as a further development, what do recent investigations of Historical-Cultural Theory and Brazilian studies produced over the last twenty years tell us about this theme? A scoping review of the literature was conducted through a survey and analysis of studies from the last twenty years in the field of Psychology and Education that investigate the role of imagination in the development of people with intellectual disabilities in educational contexts. The analysis was structured in two parts, the first related to Imagination and Intellectual Disability in the works of Vigotski and the second to studies on Imagination and Intellectual Disability in contemporary Brazilian authors. The results of the first part indicated that imagination constitutes an organizing core of higher psychological functions, articulating with language, emotion, and creative activity. Mediated practices, such as play, art, narrative, and collective creation, appear as essential pathways for intellectual-affective development and the formation of scientific concepts, favoring autonomy and overcoming the limitations imposed by intellectual disability. In the contemporary studies analyzed, it was observed that imagination, integrated with language, emotion, and collaboration, acts as a driving force for the reorganization of thought and the expansion of awareness of oneself and others. Mediated practices enable people with intellectual disabilities to overcome biological and social barriers, developing creative freedom, abstraction, and cognitive plasticity. It is concluded that the social and educational environment plays a decisive role as a space for symbolic mediation and transformation, reaffirming imagination as a creative power and an ontological foundation of human

experience. This study thus contributes to consolidating imagination as a central category within Cultural-Historical Psychology, especially in inclusive contexts, emphasizing its theoretical, epistemological, and practical relevance to the field of Developmental and Educational Psychology.

*Keywords:* Intellectual Disability, Imagination, Human Development, Cultural-Historical Psychology, Scoping Review

## Índice de Ilustrações

### Figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Fluxograma de Revisão de Estudos</i> .....	85
<b>Figura 2.</b> <i>Destaque para Regiões Geográficas Brasileiras em que Ocorreram Investigações Sobre o Tema</i> .....	105
<b>Figura 3.</b> <i>Idade dos Participantes Apresentados nos Estudos</i> .....	107
<b>Figura 4.</b> <i>Publicação dos Últimos 20 Anos que Abordam o Tema Referenciando os Conceitos de Vigotski</i> .....	108
<b>Figura 5.</b> <i>Demonstração por meio de Nuvem de Palavras dos Conceitos Abordados nos Textos</i> .....	110

### Tabelas

<b>Tabela 1.</b> <i>Relação dos Objetivos Específicos com os Temas e Categorias Analisadas</i> .....	80
<b>Tabela 2.</b> <i>Relação dos Manuscritos Selecionados e suas Principais Características</i> .....	86

### Lista de Siglas

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
C&T	Ciência e Tecnologia
DBR	Design-Based Research
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HQs	Histórias em Quadrinhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JBI	Instituto Joanna Briggs
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
QI	Quociente de Inteligência
RPG	<i>Role Playing Game</i>
SAF	Síndrome Alcoólica Fetal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## Sumário

<b>Resumo.....</b>	<b>7</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1 – Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.....</b>	<b>19</b>
1.1. A Constituição da Consciência Humana por meio de Instrumentos e Signos: a Gênese da Atividade Consciente.....	25
<b>Capítulo 2 – Introdução ao Conceito de Imaginação na Obra de Lev S. Vigotski.....</b>	<b>37</b>
a) O Brincar.....	46
b) O Desenhar.....	49
c) O Narrar.....	52
2.1. Imaginação, Criança e Cultura: o Desenvolvimento da Criança e os Estudos Pedológicos de Vigotski.....	54
2.1.1. O Desenvolvimento da Imaginação na Idade Pré-Escolar.....	56
2.1.2. O Desenvolvimento da Imaginação na Idade Escolar.....	58
2.1.3. O Desenvolvimento da Imaginação na Adolescência.....	60
2.1.4. Imaginação na Vida Adulta.....	62
<b>Capítulo 3 – Deficiência Intelectual, Imaginação e Cultura.....</b>	<b>64</b>
3.1. Vigotski e sua compreensão da deficiência.....	69
<b>Capítulo 4 – Considerações Metodológicas.....</b>	<b>74</b>
4.1. Objetivo Geral.....	80
4.1.1. Objetivos Específicos.....	80
4.2. Levantamento do material investigado: revisão de escopo.....	81
4.2.1. Procedimentos Metodológicos.....	81
4.2.2. Critérios de Inclusão e Exclusão.....	82
4.2.3. Estratégia de Busca.....	83
4.2.4. Organização e Análise dos Estudos.....	83
4.2.5. Resultados do Processo de Seleção.....	84
<b>Capítulo 5 – Análise e Discussão dos Dados.....</b>	<b>89</b>
5.1. Parte A – Imaginação e Deficiência Intelectual na obra de Vigotski.....	89
5.1.1. Plasticidade.....	95
5.1.2. Criação e Liberdade.....	97
5.1.3. Imaginação, a Unidade Intelecto-Afeto e o Problema da Deficiência Intelectual..	100
5.2. Parte B – Imaginação e Deficiência Intelectual na Obra de Autores Contemporâneos Brasileiros.....	104
5.2.1. Linguagem Computacional, Imaginação e Atividade Criadora.....	110
5.2.2. Imaginação e o Brincar, o Narrar e a Criação Musical.....	114
5.2.3. Imaginação e Linguagem na Apropriação dos Conceitos Científicos.....	118
<b>Capítulo 6 – Considerações Finais.....</b>	<b>125</b>
<b>Referências.....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo I: Planilha de Coletas das Bases de Dados.....</b>	<b>141</b>

## Apresentação

A proposta deste trabalho surge da minha atuação como docente em uma Sala de Recursos Multifuncional, com turmas dos anos iniciais da Educação Básica, voltada para alunos que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em uma escola de um município do Estado de Goiás. O contato diário com alunos com deficiência intelectual, entre outros, levou-me a questionar as crenças limitantes consolidadas no cotidiano escolar acerca de suas (im)possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto profissional, iniciei uma atividade pedagógica com alunos com deficiência intelectual que estavam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (entre 12 e 13 anos de idade), a partir do *Role-Playing Game* (RPG).<sup>1</sup> Os alunos apresentavam quadros etiológicos distintos: um com epilepsia e o outro com Síndrome Alcoólica Fetal (SAF), respectivamente. Tais condições clínicas ocasionaram danos cognitivos acentuados em seu desenvolvimento. No momento do jogo, os personagens criados por eles foram um guia e um soldado da Marinha do Brasil. A aventura se passou na região Norte do país, no Estado do Amazonas. Na narrativa, eles foram convidados a superar desafios, desvendar mistérios e atuar colaborativamente, o que basicamente consistia em encontrar um ser mitológico das lendas amazônicas (o Curupira) e auxiliá-lo no combate ao tráfico de animais silvestres na região da floresta.

A partir da narrativa, interessava-me saber se tais estudantes conseguiam desenvolver um tipo de jogo fortemente orientado por situações imaginárias. Fui surpreendida pelo fato de que os adolescentes não somente participaram ativamente do RPG, como se mostraram motivados pelo jogo imaginativo, seguindo com sucesso a proposta estabelecida de regras e de aventura próprias do RPG. Observei, por exemplo, que durante o jogo eles

---

<sup>1</sup> O *Role Playing Game* (RPG) é um jogo que consiste em uma reunião de jogadores que criam personagens e os interpretam ao longo de uma narrativa construída e guiada por um mestre/narrador. Geralmente é apresentada por meio de um livro de aventuras. Os jogadores podem atribuir características físicas, psicológicas e habilidades aos personagens e devem, sempre ao tomar uma decisão, verificar se o personagem possui ou não as habilidades como pré-requisitos necessários para realizar alguma ação.

demonstravam atenção concentrada, mobilização de afetos, elaborações discursivas, coerência na narrativa e busca por soluções de problemas. Tal constatação resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em Psicologia, intitulado *Entre o Desafio e a Possibilidade: Análise de Estudantes com Deficiência Intelectual em uma Aventura de RPG* (Oliveira, 2016), no qual investiguei a relação entre o RPG, o funcionamento imaginativo e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual no contexto educacional. A análise do trabalho em questão foi organizada em categorias que envolviam: tomada de decisão, compreensão da situação-problema, compreensão das regras do jogo, atuação colaborativa, inserção em situações imaginárias e linguagem expressiva.

No que diz respeito à compreensão das regras do jogo e à capacidade de atuar colaborativamente, os aspectos foram analisados a partir de um domínio progressivo do sistema de regras, apresentado no uso dos lançamentos de dados, observando-se que a colaboração se desenvolvia entre tensões e posicionamentos, com uma importante capacidade de diálogo que se fazia presente na situação imaginária.

A partir do trabalho realizado com esses alunos, direcionei meus estudos para a temática da deficiência intelectual e da imaginação na Teoria Histórico-Cultural (THC), buscando ampliar a discussão no contexto escolar inclusivo. Nessa perspectiva, na presente dissertação de mestrado, pareceu-me importante aprofundar as questões teóricas sobre o funcionamento imaginativo de pessoas com deficiência intelectual ao longo do desenvolvimento humano.

Afinal, o que os textos pedológicos e defectológicos de Vigotski revelam sobre a relação entre imaginação e deficiência intelectual? E, em um desdobramento, o que as recentes investigações da THC e os estudos brasileiros produzidos nos últimos vinte anos nos dizem sobre essa temática? O presente trabalho buscou responder a essas questões com o objetivo de *examinar as relações entre imaginação, deficiência intelectual e desenvolvimento*

*humano à luz da Teoria Histórico-Cultural*. Mais especificamente, pretendeu-se: *identificar e analisar quais textos vigotskianos discutem deficiência intelectual e imaginação e como eles se entrelaçam conceitualmente; identificar e analisar os estudos brasileiros dos últimos vinte anos, no campo da THC, realizados em contextos educacionais, que articulam os conceitos de deficiência intelectual, imaginação e desenvolvimento humano*.

Com este intuito, procurou-se, a partir desta investigação, trazer maior compreensão sobre o funcionamento imaginativo de pessoas com deficiência intelectual, buscando somar esforços para o debate desse tema no campo da Psicologia e de seus desdobramentos educacionais. Este trabalho está organizado em seis capítulos:

No Capítulo 1, *Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural*, são abordados os principais conceitos que fundamentam a obra de Vigotski em seus estudos voltados à compreensão da diferenciação entre o comportamento animal e o comportamento humano, desde sua base filosófica assentada em Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), sua interlocução com as pesquisas em Psicologia de sua época e a crítica dirigida às escolas de estudos subjetivistas e reflexologistas. Discute-se a dimensão do trabalho social e da linguagem como constituintes da consciência humana e como a atividade criadora desenvolveu um sistema psicológico superior na espécie humana, que envolve a criação de instrumentos e signos em um processo de mediação social, cultural e histórica. É destacado, no processo de filogênese e ontogênese, o papel da formação e reorganização das funções psicológicas superiores, a conversão/internalização e a dialética de transformação da natureza por meio da ação humana.

O Capítulo 2, *Introdução ao Conceito de Imaginação na Obra de Lev S. Vigotski*, traz os conceitos centrais para a compreensão da formação psíquica superior, tendo como foco o papel da imaginação e sua transformação ao longo da ontogênese. Na infância, o destaque é dado às atividades criadoras não gráficas e gráficas, tais como a brincadeira, o desenho e a

narrativa que, amalgamadas, compõem o universo da relação entre simbolismo e realidade nesse período. São ainda abordados os períodos pedológicos analisando como a imaginação se desenvolve e se reorganiza na ontogênese.

No Capítulo 3, *Deficiência Intelectual, Imaginação e Cultura*, desenvolve-se a discussão sobre a deficiência intelectual e como Vigotski aborda essa questão em seus estudos defectológicos.

No Capítulo 4, *Considerações Metodológicas*, é apresentada a natureza da pesquisa, que perfaz um estudo de base teórica voltado a analisar o cenário de investigação sobre o tema da deficiência intelectual e da imaginação no desenvolvimento humano. Com base no texto de Vigotski (1982/2024) sobre a crise na Psicologia, discute-se o ato de construir ciência no materialismo histórico-dialético e a crítica que o autor fez aos métodos de base filosófica idealista e/ou mecanicista. Neste capítulo, está descrita a revisão sistemática da literatura, denominada por: *Revisão de Escopo*.

No Capítulo 5, a análise de dados está dividida em duas partes: A, intitulada *Imaginação e Deficiência Intelectual na Obra de Vigotski*, e B, nomeada *Imaginação e Deficiência Intelectual na obra de Autores Contemporâneos Brasileiros*. Na Parte A, discute-se a obra de Vigotski a partir de três conceitos vigotskianos centrais: plasticidade cerebral, criação/liberdade e Imaginação, a unidade intelecto-afeto e o problema da deficiência intelectual com base na imobilidade imaginativa. Na Parte B, realiza-se a discussão dos textos de base empírica de pesquisas realizadas nos últimos vinte anos em território brasileiro sobre a temática da deficiência intelectual e imaginação. Observou-se, como poderá ser visto, que os trabalhos empíricos destacam a importância de atividades colaborativas para o ensino de pessoas com deficiência intelectual, principalmente em ambientes de inclusão escolar.

No Capítulo 6, *Considerações Finais*, realiza-se a análise e discussão dos dados da investigação, retomando as questões teóricas apresentadas ao longo da dissertação e evidenciando como os resultados obtidos dialogam com as categorias centrais da THC. No que diz respeito ao tema da imaginação, alguns textos o abordam de forma relevante e destacada; em outros, o tema ainda aparece de modo periférico, mesmo quando se trata de conceitos que se entrelaçam com a imaginação, como no caso da formação de conceitos. Essa constatação reforça a necessidade de aprofundar o debate sobre o papel da imaginação no desenvolvimento humano e na constituição psíquica de pessoas com deficiência intelectual, reafirmando a contribuição dos estudos vigotskianos para a compreensão dessa relação.

## Capítulo 1 – Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural

Há muitas centenas de milhares de anos, numa época, ainda não estabelecida em definitivo, daquele período do desenvolvimento da Terra que os geólogos denominam terciário, provavelmente em fins desse período, vivia em algum lugar da zona tropical - talvez em um extenso continente hoje desaparecido nas profundezas do Oceano Índico - uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida ... esses macacos foram-se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem.

Friedrich Engels (1896/2013, p. 1)

A epígrafe acima faz parte de um importante texto de Engels (1896/2013), intitulado *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. É uma epígrafe ilustrativa que aponta para a chave explicativa sobre o que é o ser humano e seu desenvolvimento na THC.

Desde a Grécia antiga, os filósofos se envolveram com questões sobre o que é o homem, como ele se diferencia dos animais e a maneira como, conscientemente, age na realidade e altera a natureza. Em Platão (380 a.C./2005), por exemplo, o ser humano é uma alma formada por desejo, espírito e razão. E é a razão que permite que ele ultrapasse o mundo sensível, atingindo o conhecimento abstrato ao alcançar o Ser em si: “. . . depois de se aproximar e de se unir ao verdadeiro Ser; e de ter dado à luz a Razão e a Verdade, poderá

*alcançar o saber e viver e alimentar-se de verdade, e assim cessar o seu sofrimento . . .”* (p. 276, grifos nossos).

Em Aristóteles (323 a.C [336 a.C.] /1985), discípulo de Platão, o homem é concebido como um animal social, um animal político caracterizado pela vida em comunidade organizada na pólis: *“O homem é por natureza um animal social . . . é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social”* (p. 1253, grifos nossos).

Marx e Engels (1932/2007), já no século XIX, partem do princípio de que o gênero humano deve ser compreendido a partir das ações concretas por meio das quais transforma a natureza: ações que dão origem ao trabalho social. Essa base epistemológica será fundamental, décadas depois, para os desdobramentos teóricos vigotskianos na formulação da THC.

Ao afirmar que as práticas sociais e culturais desenvolvidas a partir do trabalho são determinantes para explicar o comportamento especificamente humano, Vigotski inaugura uma nova abordagem para compreender a constituição do psiquismo. Essa virada conceitual marca um deslocamento importante na Psicologia: o foco passa a ser o processo histórico-social como condição constitutiva do desenvolvimento humano. A partir dessa concepção, o entendimento de que o ser humano se forma em e por meio da história e da cultura torna-se o eixo central de sua teoria.

É com base nesse princípio que Vigotski constrói um percurso original de investigação psicológica, que fundamenta suas reflexões sobre a formação da personalidade, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os processos psicológicos e educativos, a defectologia, o método científico e, sobretudo, as propriedades da consciência, a partir do trabalho social e do uso e criação de instrumentos técnico-semióticos.

É na origem da atividade do trabalho criador que se inicia uma longa trajetória do desenvolvimento da humanidade. O andar bípede, por exemplo, representou uma nova condição de sobrevivência, pois a liberdade das mãos (antes utilizadas para o deslocamento) ampliou o campo viso-perceptivo, permitindo novas formas de manipulação e visualização da natureza, que abriram caminho para a criação posterior de instrumentos técnico-semióticos. Para Engels (1896/2013): “A mão não era apenas um órgão de trabalho, mas era produto dele” (p. 2). Ou seja, o andar ereto e a liberdade do uso das mãos estavam intrinsecamente relacionados à possibilidade filogenética de intervenção e transformação da natureza por meio do trabalho.

Esse momento constitui um dos divisores de águas da passagem da filogênese para a ontogênese, pois, a partir dele, emergem transformações comportamentais qualitativamente distintas daquelas observadas nos demais animais, indicando o início de um processo histórico-cultural singular que caracteriza a espécie humana. Ao transformar a natureza e, conseqüentemente, a si mesmo por meio do trabalho criador, intencional e prospectivo, o gênero humano criou a cultura e, a partir dela, revolucionou suas formas de se desenvolver.

O trabalho assume, nessa perspectiva, um papel central, pois atua como atividade fundamental. Ele não se limita à satisfação de necessidades imediatas por meio da ação sobre a natureza, mas impulsiona a constituição de um sujeito histórico, responsável pela produção da cultura e pela transformação do mundo social e de si mesmo. Afinal, o ser humano é o único capaz de criar e transformar, na história, suas condições de existência.

À medida que as condições de vida foram se transformando por meio da produção de meios materiais, a humanidade foi se diferenciando progressivamente dos demais animais ao longo da história. Essa distinção não se restringe a aspectos fisiológicos ou à reorganização corporal, mas está profundamente ligada à atividade produtiva. Tal atividade, ao articular os recursos disponíveis na natureza às necessidades humanas, responde tanto às demandas de

sobrevivência, intensificadas pelo crescimento populacional, quanto às novas formas de relação social estabelecidas entre os indivíduos (Marx & Engels, 1932/2007).

A atividade de transformação da natureza, que é intencional e teleológica, fez emergir um tipo de comportamento novo, independente dos limites biológicos e marcado pela ação intencional de transformação das condições viso-perceptivas. A essa ação, denominada trabalho social, encontramos o elemento nodal capaz de explicar a especificidade do comportamento humano. Afinal, é por meio da intervenção para o domínio da natureza que o homem passa a ser capaz de, filogeneticamente, alterar a paisagem natural para um cenário cultural, transformando a origem de suas necessidades de sobrevivência, antes estritamente biológicas, para aquelas de ordem intelectual, conforme abordaremos mais adiante.

Engels (1876/2013) afirmou: “O desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade” (p. 6). Daí, tem-se a ideia de que o trabalho dá origem, portanto, às relações sociais.

Na tradição marxista, o trabalho está voltado para uma ação planejada, intencionalmente orientada à transformação da natureza por meio da construção de instrumentos voltados a um fim; ele é criador. Nessa ação, o ser humano imagina o objeto de sua criação (ou planeja sua atividade) e, ao mesmo tempo, a organiza intrapsiquicamente. Da imaginação à execução, constitui-se um ciclo de criação. É por essa razão que Vigotski (1930/2025a) se dedica, posteriormente, a investigar a especificidade da imaginação e da atividade criadora humana. Nesse processo, ao imaginar e realizar uma ação criadora, o sujeito transforma a realidade de acordo com suas necessidades. No entanto, ao transformar o mundo, dialeticamente, ele próprio se transforma.

Além da intencionalidade, o trabalho promove a organização de grupos sociais por meio da cooperação entre os indivíduos em diferentes contextos e períodos da história. Ao tecer relações, os grupos humanos aperfeiçoam sua técnica, sua comunicação e sua forma de organização social. Assim, atendem às suas necessidades, mas também planejam, raciocinam, imaginam, abstraem e formam conceitos, antecipando e projetando ações futuras. Para Mendonça (2018):

Pode-se afirmar que existe uma estreita e indispensável relação entre trabalho, linguagem (entendida como ampla produção simbólica, representação) e imaginação/criação no processo de constituição/desenvolvimento do homem. Na verdade, sem o entrelaçamento das esferas da linguagem e da imaginação no processo de desenvolvimento do homem, no e pelo trabalho social, não haveria a possibilidade de qualquer criação e/ou produção cultural, no sentido de o homem poder conferir à natureza e a si mesmo, como parte desta natureza, uma significação; transformando, aperfeiçoando e planejando sua ação a partir de fins e resultados previamente ideados e cada vez mais complexos (p. 36).

Como sinalizado anteriormente, diferente do animal, a conduta humana é caracterizada pelo domínio progressivo da natureza, por meio do planejamento e antecipação das ações, ancoradas na capacidade de imaginar e criar. “No processo de trabalho, três são os componentes fundamentais: o projeto, a execução e o produto” (Hungaro, 2008, p. 103). Ou seja, o trabalho social é uma atividade produtiva e criadora que permite a socialização entre os seres humanos e dá origem à atividade consciente. Para Marx e Engels (1932/2007), “não é a consciência que determina a vida, [é] a vida que determina a consciência” (p. 94). Assim, temos que o desenvolvimento humano ocorre sob determinadas condições culturais e, portanto, por meio das relações sociais que os sujeitos estabelecem entre si.

No materialismo histórico-dialético, a existência humana é compreendida em sua realidade objetiva e histórica, uma existência em movimento, permeada por tensões, contradições, superações e transformações. Sua compreensão não está relacionada a uma imaginação abstrata e alheia ao social. As condições históricas de desenvolvimento se dão em contextos de relações sociais que organizam e são organizadas por meio da cultura (Tonet, 2003).

Tais condições históricas, a depender de seus modos de produção, podem se converter em expressões alienadas, quando a atividade criadora de que o ser humano é capaz se torna estranha a ele (Hungaro, 2008). Algo que Marx analisou em um contexto de sociedade econômica capitalista: um processo de estranhamento do trabalho em que não há potência no próprio ato, pois tanto o produto quanto a ação estão alheios, externos ao sujeito que age e produz. Nesse aspecto, analogamente, temos que, se o trabalho é constitutivo da consciência e este é estranho ao indivíduo no sistema capitalista, logo, o indivíduo é estranho a si mesmo (Marx, 1932/2004).

Na medida que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a *vida genérica*, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. (Marx, 1932/2004, p. 85, grifos do autor).

Assim, Marx (1932/2004) argumenta que o trabalho é um ato potencialmente elevado de “objetivação da vida genérica do homem” (p. 85), que repercute na sua percepção como um ser social, dotado de capacidade criadora e livre. Para Del Roio (2005): “Ao historicizar tanto a natureza quanto o homem social, Marx reformula a categoria de objetividade, descobrindo no trabalho humano o vínculo indissociável entre sujeito e objeto do

conhecimento, entre subjetividade e objetividade, fundando assim uma filosofia da práxis” (p.5).

O ser humano produz para si, para o outro e para as próximas gerações, e ainda é capaz de produzir mesmo que não seja para atender suas necessidades imediatas. Para Marx e Engels (1932/2007): “Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (p. 87). Hungaro (2008) aprofunda essa afirmação ao dizer que: “Os homens fazem mais do que produzir a sua própria existência: eles pensam, idealizam, fantasiam etc. Eles também constroem sistemas ideais que só são compreensíveis a partir do entendimento da relação entre forças produtivas e relações de produção” (p. 62).

A atividade de trabalho, ao engendrar a criação de instrumentos e signos, configura-se como elemento central para a apreensão da constituição humana concebida como totalidade dialética. Tal compreensão abre caminho para a análise do papel constitutivo desses mediadores na formação da consciência.

### **1.1. A Constituição da Consciência Humana por meio de Instrumentos e Signos: a Gênese da Atividade Consciente**

De um modo geral, podemos dizer que o uso de instrumentos possibilitou o desenvolvimento da técnica, a projeção de ações voltadas à transformação das condições naturais e o surgimento, portanto, de novas necessidades intelectuais (Silva, 2012). Para Luria (1991):

O comportamento do animal fora sempre voltado imediatamente para a satisfação de uma necessidade. Diferentemente disto, no homem que preparava seus instrumentos de trabalho, o comportamento adquiria caráter de estrutura complexa; da atividade, voltada para a satisfação imediata de uma necessidade, separa-se uma ação especial, que adquire seu sentido posteriormente, quando o produto dessa ação (preparação do

instrumento) será empregado para matar a vítima e deste modo satisfazer a necessidade de alimento. A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento – surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem – dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma “ação” que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados (p. 75).

Portanto, a criação de instrumentos permitiu ao ser humano superar as limitações biológicas e assegurar a perpetuação da espécie em um ambiente muitas vezes hostil, inseguro e inicialmente inadaptável, possibilitando a ampliação da capacidade de realizar tarefas complexas, desde a criação de instrumentos de caça e pesca até gestos e sinalizações (Harari, 2019).

Segundo Luria (1991), a criação dos instrumentos, orientada pela organização externa, é decisiva para o salto filogenético que dá origem ao comportamento humano. Afinal, é a partir do uso de instrumentos e, concomitantemente, da criação de signos, que as ações humanas se voltam ao produto de uma atividade. Esse produto, objeto culturalmente produzido, não se restringe à produção individual, mas se desdobra e repercute nas práticas sociais.

Para os autores da THC, como Luria e Vigotski, são justamente nessas práticas sociais que se encontram as bases explicativas das formas superiores e sofisticadas da consciência humana. O uso da vara, por exemplo, permitiu à espécie acessar locais onde a mão não alcançava.

Tem-se, então, uma extensão do corpo físico, que ampliou os próprios modos de uso dos instrumentos, os quais também se transformaram e se perpetuaram geracionalmente. Mas não apenas o corpo físico: a criação de instrumentos alterou radicalmente o funcionamento psicológico, pois o planejamento, a execução e a criação de ferramentas complexificaram a

ação externa do ser humano no domínio e controle da natureza. Ou seja, o uso de instrumentos “exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento” (1991, p. 76), permitindo ao homem desvincular-se das limitações perceptivas.

Além da criação de instrumentos e ferramentas, o homem também criou signos. Linguagem e trabalho constituíram-se, portanto, como dimensões decisivas para a compreensão da especificidade humana, que é histórica e concreta. Nessa linha, a linguagem, constitutiva da atividade consciente, envolve processos de abstração e generalização fundamentais para a formação psíquica ao longo da história. De acordo com Luria (1991), a linguagem, enquanto instrumento orientado ao plano intrapsíquico, produz transformações na atividade consciente.

Conforme já sinalizado com base em (1991), é por meio da criação de instrumentos técnico-semióticos, o gênero humano se desenvolveu com base em ações que se desvinculam da experiência imediata, operando em um plano abstrato que estruturou e integrou o que chamamos de funcionamento psicológico superior, favorecendo o desenvolvimento do pensamento abstrato e categorial. Isso permitiu ao ser humano maior sofisticação e compreensão de sua ação no mundo.

Luria (1991) ressalta que a primeira mudança, viabilizada pela linguagem, consiste na capacidade de discriminar objetos, dirigir-lhes a atenção e conservá-los na memória. Isso implica na capacidade de o homem formar a imagem de tais objetos mesmo quando eles não estão presentes. Há, portanto, uma reconfiguração da percepção, na qual se conservam impressões do mundo externo à medida que se cria um mundo interno por meio da formação de imagens e abstrações.

A segunda mudança diz respeito ao fato de que a linguagem é responsável por processos de generalização. Por meio da palavra, realiza-se uma classificação e categorização

de objetos do mundo exterior por meio de representações. Luria (1991) exemplifica com as palavras *relógio* e *mesa*; elas discriminam e remetem à utilidade de um objeto: para que ele serve, sua função social etc. No caso do relógio, para ver as horas; no caso da mesa, para se alimentar. Mas também essas palavras, quando generalizadas, referem-se a todos os objetos que fazem parte dessas categorias e que exercem a mesma função, mesmo com formas, cores, tamanhos e espessuras diferentes.

Por último, a terceira mudança diz respeito ao fato de a linguagem se configurar como canal de comunicação, transmitindo informações historicamente acumuladas:

Ao transmitir a informação mais complexa produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que, com o surgimento da linguagem, surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (Luria, 1991, p. 80).

Para Silva (2012), a relação entre fatores externos e internos, mediada pelo uso de instrumentos e pela linguagem, permitiu que o ambiente fosse transformado à medida que a consciência também se formava e as funções psicológicas superiores se desenvolviam, instaurando, a partir dessa relação, novas formas de existir no mundo. Dessa forma, ao longo da história, a humanidade aperfeiçoou suas ações por meio de práticas sociais cada vez mais complexas. Por isso, podemos dizer que a origem do comportamento superior e da atividade consciente só pode ser explicada pelo trabalho social, que possibilita o uso e a criação de instrumentos e signos nas relações sociais.

Essa perspectiva encontra ressonância nos estudos de Vigotski (1925/2023a), que se debruça sobre a problemática da consciência na Psicologia, criticando o reducionismo das abordagens vigentes em sua época quanto à compreensão da gênese da conduta humana. O autor observa que a consciência representava um problema para uma ciência psicológica que não a explicava por meio das formas superiores e complexas do comportamento humano, permanecendo restrita a uma compreensão baseada em comportamentos elementares e reflexológicos.<sup>2</sup> Luria (1976/1990) afirma que a pesquisa iniciada por Vigotski

Adotou o ponto de vista de que as atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio-histórica e de que a estrutura da atividade mental – não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico (p. 22).

Tais mudanças nos processos cognitivos ocorrem em uma realidade complexa, permeada por práticas sociais que configuram a atividade cognitiva e o desenvolvimento da consciência. Assim, a experiência herdada geracionalmente, o uso de instrumentos e o sistema semiótico de significados configuram a formação e as propriedades históricas da consciência humana, que incide sobre a criação da própria realidade.

Ao se aprofundar no problema da consciência para a Psicologia e, portanto, para a compreensão do que é o homem e sua constituição social e subjetiva, Vigotski levanta pontos e constrói um panorama da temática no campo da Psicologia, tecendo uma crítica às concepções reflexológicas, como a Lei da Extinção ou Inibição Interna dos Reflexos Condicionados de Ivan Pavlov (1849-1936) e a Lei da Dominante de Aleksei Úkhtomski (1875-1942). Ambas integravam os estudos fisiológicos da reflexologia: a primeira tratava da

---

<sup>2</sup> Sobre comportamentos reflexológicos, estes remetem-se aos estudos do fisiologista russo Ivan Pavlov (1849-1936) ao famoso experimento do comportamento alimentar de um cão. Pavlov percebeu que toda vez que tocava uma campainha antes de alimentar um cão ele salivava. Esse processo de associação de estímulo fez com que ao prosseguir com o experimento, mesmo com a ausência do alimento, o cão continuasse a salivar ao tocar a campainha, o que se transformou em reflexo condicionado. Um comportamento que antes era incondicionado (salivar) tornou-se aprendido por meio de um estímulo (associação aprendida por meio do toque da campainha) e assim reage sempre ao estímulo (reflexo condicionado) mesmo na ausência da recompensa (alimento).

extinção de um reflexo condicionado, enquanto a segunda dizia respeito ao fenômeno pelo qual determinadas excitações atraem outras excitações existentes no organismo.

A primeira refere-se à extinção de um comportamento diante da ausência reiterada de reforço após a apresentação de um estímulo. No clássico experimento de Pavlov, por exemplo, ao soar repetidamente a campainha sem oferecer alimento ao cão, a resposta de salivação deixa de ocorrer. Já a segunda diz respeito à organização do comportamento orientado por uma necessidade imediata: um cão faminto, por exemplo, tende a ignorar estímulos externos irrelevantes para focar na satisfação da necessidade principal, que é se alimentar.

Vigotski identificava um problema nessas abordagens: a presença de um dualismo que caracterizava tanto a abordagem reflexológica quanto a subjetivista, pois ambas separavam consciência e corpo, subjetividade e comportamento. Por exemplo, a reflexologia concebia o indivíduo sem considerar os aspectos subjetivos, enquanto a Psicologia subjetiva se concentrava em um indivíduo formado por abstrações (Vigotski, 1925/2023a).

Esses elementos devem ser analisados a partir de sua gênese histórica e social, a qual não pode ser reduzida a simples mecanismos de estímulo e resposta. Embora tenham origem em processos primitivos, seu desenvolvimento não se dá exclusivamente por essa via, pois o signo passa a desempenhar papel central na formação da consciência, constituindo-se posteriormente como elemento organizador do funcionamento psicológico superior, como veremos mais adiante. Para o autor, é um equívoco estudar o sujeito separando seus aspectos subjetivos e comportamentais. Ele afirma:

É impossível estudar o comportamento humano, as formas complexas de sua atividade correlata,<sup>3</sup> independente do seu psiquismo – ou não – nesse caso, o psiquismo é um

---

<sup>3</sup> Infere-se que a expressão aqui utilizada é importante, pois na fundamentação teórica que Vigotski faz com base no materialismo histórico-dialético, os fenômenos são interdependentes e se desenvolvem de forma dialética. Sendo assim, aspectos biológicos e psicológicos se relacionam, assim como classe e luta de classes, proletariado e burguesia na obra de Marx. Vigotski então vai tecer críticas a essa visão dualista dos fenômenos que

epifenômeno, um fenômeno secundário, uma vez que tudo pode ser explicado sem ele, o que nos leva a um absurdo biológico (Vigotski, 1925/2023a, p. 32).

Vigotski, ao reconhecer as limitações das abordagens psicológicas de sua época, reivindica um lugar central para o estudo da consciência no campo da Psicologia. Para ele, não se trata de ignorar os fenômenos conscientes, mas de compreendê-los a partir de suas determinações concretas, ou seja, de traduzi-los para uma linguagem objetiva, que expresse sua materialidade social e histórica: “A Psicologia científica precisa não ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, traduzi-los para uma linguagem objetiva, que exista objetivamente” (Vigotski, 1925/2023a, p. 35).

Nesse sentido, a constituição da consciência não é concebida como um processo interno e isolado, mas como um movimento relacional, marcado pela alteridade. A consciência de si, como afirma o autor, emerge na medida em que o sujeito é capaz de se perceber como outro para si mesmo: “Tenho consciência de mim apenas na medida em que eu sou o outro para mim, ou seja, conquanto posso perceber meus próprios reflexos novamente como novos estímulos” (Vigotski, 1925/2023a, p. 55).

Nessa linha da alteridade, ao explicar que é nas relações sociais que se encontra a passagem da condição biológica para a condição cultural, Vigotski (1929/2000) nos afirma que: “Por trás de todas as funções superiores e suas relações, estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (p. 6).

Essa passagem, conforme assinala o autor, ocorre em um contexto histórico, mediado pelo outro, por meio das relações sociais que são estabelecidas ao longo do desenvolvimento, em condições concretas da vida. Ou seja, as funções são reestruturadas internamente a partir das relações que a criança estabelece com a cultura e com o outro. Isso ocorre por meio das significações e dos usos da palavra compartilhada com ela. O autor comenta:

---

constituem o indivíduo em sua humanidade que o retiram de sua existência concreta e o concebe com visões fragmentadas, sejam em bases filosóficas idealistas ou mecanicistas.

A linguagem é inicialmente um meio de ligação entre a criança e o meio circundante, mas, quando a criança começa a falar consigo mesma, isso pode ser analisado como uma transferência de uma forma coletiva de comportamento para a prática de um comportamento pessoal (Vigotski, 1930/2023c, p. 186).

Vigotski nomeia esse processo de internalização: “O plano intrasubjetivo de ação é formado pela internalização de capacidades geradas no plano intersubjetivo, plano este que não é o plano do outro, mas da relação do sujeito com o outro” (Rossi & Rossi, 2012, p. 6).

De modo geral, a internalização de uma atividade ocorre inicialmente no plano interpessoal, para, em seguida, constituir-se como uma função intrapessoal. Nesse processo, as formas de pensar, sentir e agir de cada indivíduo têm origem nas formas historicamente construídas de pensamento, sentimento e ação presentes na cultura, em um movimento dialético de apropriação.

Assim, para Vigotski, a gênese do funcionamento psicológico e das funções psicológicas superiores emerge das e nas relações sociais mediadas por instrumentos técnico-semióticos: “É aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividade e permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento” (Fontana & Cruz, 1997, p. 69).

Não existe desenvolvimento de funções psicológicas superiores fora da relação entre as pessoas e sem a presença dos elementos culturais. A internalização indica a relação entre dois planos estruturais na formação do indivíduo: o plano cultural e o plano pessoal. Essa relação, entretanto, não é uma mera transposição mecânica entre o externo e o interno; ela é dialética e marcada por condições históricas específicas.

Vigotski (1927/2004) descreveu que esse processo de internalização ocorre inicialmente em uma relação *interpsicológica* e, em seguida, se orienta ao plano *intrapsicológico*, que constitui o funcionamento psíquico superior do indivíduo. O autor

denominou este processo de passagem do social ao subjetivo também pelo termo conversão, e nele identificou um princípio que chamou de lei geral do desenvolvimento humano:

Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar) (Vigotski, 1929/2000, p. 24).

Chama a atenção o fato de que o autor inicia essa reflexão observando que, com frequência, busca-se compreender o comportamento social a partir da análise do indivíduo isolado e de suas respostas em situações coletivas. Embora essa abordagem seja legítima, para Vigotski a questão central está em compreender como as relações grupais influenciam diretamente a formação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, ele estabelece uma diferença fundamental em relação à perspectiva de Piaget ao afirmar: “Ao contrário de Piaget, acreditamos que o desenvolvimento acontece não em direção a uma socialização, mas para a conversão das relações sociais em funções psicológicas” (Vigotski, 1960/2021, p. 202).

Ou seja, em uma relação entre o outro e o eu, o que o *eu* internaliza não é a materialidade dessa relação, mas o significado que decorre dela: o significado que o *outro* adquire na relação. Assim, o *outro* assume uma dupla função: de agente e de objeto da ação de internalização, pois é, ao mesmo tempo, significado e mediador do processo (Pino, 2000).

Nessa perspectiva teórica, as funções psicológicas superiores (portanto, de origem social) se transformam e se reestruturam ao longo da ontogênese. Assim, memória, percepção, atenção e imaginação se desenvolvem em um sistema integrado que se modifica funcional e sistemicamente ao longo do desenvolvimento humano. Compreender como essas funções se

articulam a partir da relação com o meio, em uma dada situação social de desenvolvimento, constitui um dos interesses centrais da THC.

As funções também se desenvolvem, é claro. Mas a dimensão central do desenvolvimento é que, por meio da internalização e do domínio de novas ferramentas historicamente constituídas, as funções se transformam, entram em contato com as outras e formam o que Vygotskij chama de neofunções, marcando assim sua natureza artificial, histórica e socialmente constituída (Schneuwly & Martin, 2022, p. 11).

Nesse âmbito, destaca-se a relevância que Vigotski atribui ao papel da imaginação no desenvolvimento humano. Do ponto de vista ontogenético, a criança, já ao nascer, participa de um contexto cultural e social existente e configurado de maneiras diversas, que a constitui. Ao ser inserida em atividades com os outros, ela aprende seus modos de pensar, agir e sentir.

As ações da criança transformam-se progressivamente por meio dos processos de mediação social: uma herança acumulada que é histórica e cultural. Ou seja, suas atividades se complexificam progressivamente conforme incorpora a cultura mediada pelo outro (Pino, 2005). O processo de mediação permite à criança constituir-se por meio de um sistema técnico-semiótico historicamente construído e compartilhado, no qual consolida valores, normas e tradições sociais que, uma vez internalizados, são convertidos subjetivamente em planos intrapsicológicos.

Ao romper com concepções que restringiam o entendimento do comportamento humano a uma etapa evolutiva linear, Vigotski (1960/2021) propôs uma nova forma de compreender a gênese do desenvolvimento. Em primeiro lugar, argumentou que o estudo do desenvolvimento deveria considerar os aspectos qualitativos da formação da consciência, e não apenas os quantitativos, pois estes tendiam a reduzir a complexidade do processo e suas propriedades. Em segundo lugar, superou a ideia de um desenvolvimento linear, marcado por

etapas previsíveis e por um ritmo constante. Em contraposição, passou a concebê-lo como um processo de natureza revolucionária, atravessado por crises, retrocessos e saltos qualitativos. Assim, as transformações que ocorrem com a criança precisam ser analisadas em sua raiz, como ocorre no desenvolvimento cultural da história humana, marcado por avanços e retrocessos, saltos e rupturas, períodos de tranquilidade e de turbulência.

Para o autor, o modo como a Psicologia de sua época compreendia o desenvolvimento infantil era marcado por uma visão ingênua, justamente por não considerar a história e a cultura no desenvolvimento da criança (Vigotski, 1960/2021). Diferentes correntes e escolas psicológicas, criticadas por ele, concebiam o desenvolvimento como um processo de continuidade baseado em etapas evolutivas previsíveis, inspiradas em analogias com as ciências naturais, sobretudo a biologia. Diante disso, ele esclarece:

A Psicologia infantil não se interessa por conhecer as mudanças revolucionárias, críticas e espasmódicas que ocorrem abundantemente na história do desenvolvimento cultural. Para uma mente ingênua, revolução e evolução parecem incompatíveis. Para o ingênuo, o desenvolvimento histórico continua somente se desenvolver linearmente. Para o ingênuo, a história para nesse ponto e recomeça quando assume um caminho tranquilo e direto (Vigotski, 1960/2021, p. 187).

Um estágio de superação científica era necessário, pois somente assim a Psicologia poderia avançar na construção de conceitos sobre a infância, superando as analogias com outras ciências e desenvolvendo um corpo teórico mais abrangente, capaz de perceber nuances do comportamento que vão além da adaptação. Essa superação, como dito, envolve compreender o desenvolvimento como um processo dialético, marcado por contradições, crises e reorganizações internas.

A consciência científica, por outro lado, considera a revolução e a evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente conectadas e estreitamente inter-relacionadas.

A mente científica toma o salto que ocorre no desenvolvimento da criança durante tais mudanças como um ponto específico em toda a linha de desenvolvimento (Vigotski, 1960/2021, p. 187).

Para o autor, a superação dos paradigmas da Psicologia científica exigia refletir sobre as limitações das analogias mecânicas e biológicas, que reduziam o comportamento humano a uma adaptação passiva. Isso significa que funções como memória, percepção, atenção e imaginação se originam e se desenvolvem em contextos sociais, reorganizando-se na ontogênese em um sistema funcional integrado. Nesse conjunto, a imaginação se destaca como uma função psicológica de grande relevância e será, neste trabalho, estudada com o objetivo de *examinar as relações entre imaginação, deficiência intelectual e desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural*.

## Capítulo 2 – Introdução ao Conceito de Imaginação na Obra de Lev S. Vigotski

A imaginação e a atividade criadora implicam necessariamente na capacidade de criar algo. Essa criação pode se materializar em um objeto concreto ou manifestar-se no funcionamento interno de uma pessoa, expressando-se por meio de seu modo de ser, pensar, agir e sentir. No desenvolvimento humano, é possível observar duas atividades que envolvem o processo imaginativo: a atividade reprodutiva e a atividade criadora (Vigotski, 1930/2025a).

A atividade reprodutiva está ligada à memória e compreende a capacidade de o homem reproduzir condutas, comportamentos e impressões. Nessa atividade, há uma conservação das experiências anteriores e das impressões obtidas, que são posteriormente reproduzidas pela atividade imaginativa. Essa capacidade reprodutora pode ser observada, por exemplo, quando a pessoa desenha o que observou, ou quando recorda vivências e ambientes da infância. Trata-se de uma capacidade especificamente humana de evocar imagens mentais, recordar eventos passados e reproduzir informações, contribuindo para a conservação da experiência e para a repetição no processo adaptativo ao ambiente.

Trata-se de uma base orgânica da atividade reprodutiva, fundada na plasticidade cerebral, mediante a qual o tecido nervoso altera suas propriedades e, simultaneamente, mantém as impressões e marcas decorrentes dessas alterações: “No cérebro, ocorre algo semelhante ao que se passa com uma folha de papel dobrada ao meio; no local da dobra fica [uma] marca (resultante da transformação ocorrida) e a predisposição à repetição dessa transformação no futuro” (Vigotski, 1930/2025a, p. 38).

A integração dos órgãos sensoriais desempenha um papel importante nessa atividade reprodutora, pois as lembranças e as reproduções estão frequentemente associadas aos estímulos sensoriais experimentados anteriormente com certa recorrência ou intensidade, apresentando, assim, uma propriedade de conservação. Isso permite a reprodução de experiências e, como dito anteriormente, a própria adaptação ao meio. No entanto, “O

cérebro não é apenas o órgão que preserva e reproduz nossa experiência passada, ele também é um órgão combinatório, que, a partir de elementos da experiência prévia, reelabora de modo criador e cria novas situações e novos comportamentos” (Vigotski, 1930/2025a, p. 39).

O autor denomina essa capacidade criadora de atividade combinatória, caracterizada pela emergência de elementos originais na conduta humana. Silva (2006,) afirma que

Se o ambiente não oferecesse nenhum obstáculo<sup>4</sup> ao seu desenvolvimento natural, então, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. ... A inadaptação é condição principal para o desenvolvimento humano, pois faz emergir a necessidade de transformação do ambiente (p. 30).

Segundo a comparação de um cientista russo, assim como a eletricidade não se manifesta apenas em grandes tempestades e relâmpagos ofuscantes, mas também na pequena lâmpada de uma lanterna de bolso, a atividade criadora não se expressa apenas na produção de grandes obras históricas, mas sempre que o ser humano imagina, combina, altera e cria algo, mesmo que em pequena escala.

Se nos atentarmos para a existência da atividade criadora coletiva, que com frequência reúne todos esses grãos insignificantes de atividade criadora individual, torna-se claro que uma enorme parcela de tudo o que a humanidade já criou pertence justamente ao trabalho criador coletivo anônimo de inventores desconhecidos (Vigotski, 1930/2025a, pp. 40–41).

Se, na atividade reprodutora, o homem é capaz de reproduzir experiências passadas, na atividade criadora ele pode projetar-se para o futuro, transformando o presente. Para Vigotski (1930/2025a), a atividade criadora, intrínseca ao funcionamento imaginativo, está vinculada à capacidade humana de gerar algo novo a partir da realidade. Dessa maneira, a imaginação não é mera *fantasia ilusória*, mas constitui um processo histórico-cultural por meio do qual o ser

---

<sup>4</sup> Em Vigotski um obstáculo não é um impedimento, mas algo que mobiliza processos criadores.

humano cria conhecimentos e práticas que transformam a realidade e marcam o desenrolar da história.

Assim, é o funcionamento imaginativo, por meio da emergência das atividades criadoras, que permite ao homem projetar imagens de algo que não viveu diretamente, seja deslocando-se para um tempo passado ou para um tempo futuro. Como sinalizado, as criações humanas, derivadas do funcionamento imaginativo, não se manifestam apenas por meio de grandes invenções ou artefatos notáveis para a sociedade, conforme já citado, mas envolvem também a criação cotidiana. Ribot (1900, apud. Vigotski, 1930/2025a) afirma: “Todos os objetos que usamos agora em nossa vida cotidiana, inclusive os mais simples e comuns, são, por assim dizer, *imaginação cristalizada*” (p. 40, grifos do autor).

Grande parte do que é historicamente herdado não provém de mentes geniais, mas de criações das pessoas comuns, que, diante da emergência de necessidades relacionadas ao meio, são impulsionadas a criar, imaginar, combinar elementos e compartilhar com a coletividade. Assim, todo o universo cultural foi criado pelas mãos humanas, e a imaginação é a base psicológica dessa construção cultural. Sua manifestação pode ser percebida com destaque nas artes, na ciência e na técnica.

A partir de Vigotski, imaginação e realidade articulam-se de forma dinâmica no comportamento humano. Para ele, essa relação se concretiza por meio de quatro formas gerais, extraídas, em grande parte, da obra de Ribot (1900), *Ensaio sobre a imaginação criadora*, que serão expostas a seguir.

A primeira forma de articulação entre imaginação e realidade parte da ideia de que os elementos da imaginação são construídos a partir do que a pessoa viveu direta ou indiretamente, envolvendo, portanto, o acúmulo de experiências na cultura. Assim, os elementos criados baseiam-se nesse acúmulo de experiências vivenciadas anteriormente.

Quanto mais a criança vir, ouvir e viver, mais ela saberá e assimilará, quanto maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispuser em sua experiência, mais significativa e produtiva, em condições equivalentes, será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 1930/2025a, p. 45).

A segunda forma diz respeito ao fato de que realidade e imaginação se combinam de maneira a permitir ao indivíduo ampliar seu repertório por meio do que ouviu, leu, observou e assimilou, apoiando-se em uma experiência histórica alheia. Essa forma: “não se dá entre elementos de construção fantástica e a realidade, mas entre o produto acabado da fantasia e algum fenômeno complexo da realidade” (Vigotski, 1930/2025a, p. 46). Aqui, a imaginação emerge por meio da: “ampliação da experiência da pessoa, pois ela pode imaginar aquilo que não viu, pode representar para si, a partir do relato da descrição de alguém, aquilo que não aconteceu em sua experiência pessoal direta . . .” (Vigotski, 1930/2025a, p. 47).

Um exemplo é o relato de uma experiência desconhecida, como a descrição do deserto do Saara (Vigotski, 1930/2025a). Quem escuta é capaz de imaginar e combinar novas imagens de acordo com o que lhe é contado. No entanto, é preciso um repertório anterior, uma experiência que pelo menos ofereça uma ideia, mesmo que vaga, de como é o deserto: sua aridez, relevo, vegetação e fauna. Por meio do relato alheio, conseguimos imaginar e criar algo que não foi diretamente vivenciado. Ocorre, assim, uma ampliação e assimilação do repertório imaginativo do indivíduo por meio de uma experiência social mediada pela imaginação.

A terceira forma explora a relação entre imaginação e realidade a partir da ênfase no papel das emoções (*enlace emocional*). Vigotski (1930/2025a) denomina esse fenômeno de “lei da dupla expressão dos sentimentos” (p. 48), em que, apoiado em Ribot, nos afirma que as emoções se manifestam por meio de imagens; o estado de ânimo produz imagens e impressões.

O medo, por exemplo, é expresso não apenas pela palidez, tremor, garganta seca, alteração da respiração e nos batimentos cardíacos, mas também no fato de que todas as impressões percebidas pela, todos os pensamentos que passam pela sua cabeça são, em geral, cercados pelo sentimento que a domina (Vigotski, 1930/2025a, p. 48).

Importante considerar que, mesmo que Vigotski tenha se apoiado em Ribot para desenvolver seus estudos sobre a imaginação, segundo Moro e Zampieron (2025), ambos se diferenciam profundamente quanto à estrutura conceitual do tema. Enquanto em Ribot prevalece uma visão elementar e associacionista, em Vigotski emerge uma concepção da imaginação como atividade pertencente a um ciclo imaginativo que vincula psiquismo e cultura.

Vigotski (1930/2025a) também destaca que as imagens e impressões produzidas nos afetam, mesmo quando não apresentam correspondência direta com a realidade, por meio da emoção que as une, o que ele denomina de signo emocional comum. De acordo com Costa (2018): “As impressões que apresentam um signo emocional comum tendem a juntar-se por meio do estado de ânimo suscitado, embora não tenham relação explícita entre si” (p. 30).

Vigotski explica que, quando associamos nossos estados emocionais a cores específicas, como luto à cor preta, tranquilidade à cor azul ou paixão à cor vermelha, as impressões que surgem influenciam nossas emoções e induzem estados de ânimo semelhantes, em que “a fantasia, guiada por esse fator emocional, isto é, pela lógica interna do sentimento, irá se apresentar como o aspecto mais subjetivo, mais interior da imaginação” (Vigotski, 1930/2025a, p. 49).

Nessa relação entre imaginação e emoção, Vigotski (1930/2025a) identifica e denomina a “lei da realidade emocional da imaginação” (p. 49). Afinal, nossa imaginação é capaz de provocar emoções reais. É o que ocorre quando uma criança, ao entrar em um quarto escuro, vê um casaco pendurado e imagina tratar-se de uma pessoa. A imagem criada pela

criança não é real, mas é vivenciada como se fosse, em virtude do sentimento que suscita: o medo. A emoção, nesse caso, é real, ainda que o objeto imaginado não o seja: “todo sentimento por ela suscitado e que toma conta da pessoa é real, é vivenciado realmente” (Vigotski, 1930/2025a, p. 49).

A quarta forma apresentada por Vigotski sobre a relação entre imaginação e realidade diz respeito à emergência de criações completamente originais. O autor sustenta que a imaginação é capaz de engendrar o novo e que, uma vez materializadas, essas criações passam a incidir sobre a cultura, reconfigurando a realidade circundante. Assim, delinea-se a relação entre imaginação e história: “Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes que sejam criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para sua emergência” (Vigotski, 1930/2025a, p. 60).

Em Vigotski (1930/2025a), a configuração de uma criação original sempre envolve uma atividade complexa de associação e dissociação de imagens, que percorre uma longa transformação histórica em um ciclo imaginativo, geralmente imperceptível em seu curso. Dessa forma, é possível compreender a complexidade do funcionamento imaginativo, sua relação com a realidade e sua centralidade no desenvolvimento humano.

A essência desta última forma consiste em que a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, que nunca existiu na experiência da pessoa e que não corresponde a um objeto existente na realidade; contudo, ao se encarnar novamente, ao assumir uma encarnação material, essa imaginação “cristalizada”, tornada coisa, começa a existir no mundo e a influenciar outras coisas (Vigotski, 1930/2025a, p. 50).

Retornemos à era do rádio e consideremos a experiência dos sujeitos daquele período diante de um objeto então inédito, cujo sentido e funcionamento ainda estavam em processo de aprendizagem. “Todo inventor, mesmo os gênios, são sempre frutos de seu tempo e de seu

meio. Sua criação parte das necessidades criadas antes dele, e se baseia nas possibilidades que existem igualmente fora dele” (Vigotski, 1930/2025a, p. 60). Assim, enquanto materialidade técnica, o rádio condensa uma cadeia de invenções humanas que, direta ou indiretamente, o tornaram possível. Sua criação exemplifica a dinâmica da imaginação: imagens internas, tomadas da realidade, são re-elaboradas e combinadas, projetando-se para o exterior sob a forma de objeto, técnica, sentimentos e práticas que se incorporam à cultura. Trata-se, nos termos de Vigotski (1930/2025a), de imaginação cristalizada.

Assim, a configuração de uma criação original sempre envolve uma atividade complexa que forma um ciclo completo da criação, pois o objeto devolvido à realidade passa a transformá-la e a influenciá-la: “Trata-se do ímpeto da imaginação por se encarnar; esse é o verdadeiro fundamento e o motor da atividade criadora. Toda construção da imaginação, ao partir da realidade, tende a descrever um ciclo completo e se encarnar na realidade” (Vigotski, 1930/2025a, p. 75).

Um ciclo completo da imaginação não se manifesta apenas em objetos materializados e técnicos, mas também em criações vinculadas aos estados emocionais, envolvendo simultaneamente o intelecto e a afetividade (Silva & Magiolino, 2018). Exemplar disso é a obra de arte, capaz de engendrar estados afetivos e reconfigurar a realidade subjetiva. Para além do âmbito individual, a arte incide sobre a consciência social, pois seus elementos formais e conteudísticos são organizados segundo princípios compositivos e estéticos (e não aleatórios), que orientam a produção de sentido.

Vigotski (1930/2025a) ressalta ainda outros elementos importantes para compreender a imaginação na ontogênese. Desde a infância, as experiências da criança constituem a base que possibilita suas criações. Para o autor, o ato imaginativo possui história, processualidade e apoia-se inicialmente nas formas internas de percepção e na maneira como os elementos externos são apreendidos. Nesse ponto, o autor enfatiza o caráter do exagero, observando que:

“A paixão da criança pelo exagero, bem como a dos adultos, tem uma base interna muito profunda. Ela consiste principalmente na influência do nosso sentimento interior sobre as impressões exteriores” (Vigotski, 1930/2025a, p. 56). Tal caráter hiperbólico é tão importante em sua análise sobre imaginação e ontogênese que o autor acrescenta: “O exagero, assim como a imaginação em geral, é igualmente necessário tanto na arte quanto na ciência” (Vigotski, 1930/2025a, p. 58).

Os elementos externos, quando percebidos, são fragmentados subjetivamente em partes, algumas das quais se destacam mais que outras, em um processo de exacerbação e atenuação. Os elementos significativos passam, então, por um processo de modificação e combinação, resultando em uma dinâmica transformação interna de formação de imagens. Vigotski (1930/2025a) destaca que esse processo de dissociação: “É de extrema importância para todo desenvolvimento mental do ser humano, ele está na base do pensamento abstrato e da formação de conceitos” (p. 56).

No que se refere ao processo de associação, este corresponde à dimensão de unidade dos elementos dissociados, podendo formar bases tanto subjetivas quanto objetivas de manifestação da imaginação: “Essa associação pode ocorrer em bases diversas e assumir formas variadas, desde o agrupamento puramente subjetivo de imagens até os de caráter objetivo-científico, que correspondam, por exemplo, a representações geográficas” (Vigotski, 1930/2025a, p. 58).

Assim, temos que, para completar o ciclo da função da imaginação na ontogênese, há o momento em que, antes de se tornar imaginação cristalizada, ela realiza a combinação das imagens, organizando-as em um sistema complexo até se objetivar em produtos, obras ou ações criativas. Mas, para que esse processo ocorra, é importante refletir sobre os mecanismos psicológicos que o impulsionam.

A relação dialética entre a necessidade de adaptação e a base de inadaptação gera tensionamentos que configuram respostas mediadas pela imaginação, capazes de criar e transformar a realidade. Nesse processo são mobilizados estados afetivos, processos semióticos e o próprio pensamento.

Como afirma Vigotski (1930/2025a): “A atividade criadora aparece como um processo historicamente sucessivo, no qual toda forma posterior é determinada pelas anteriores” (p. 60). Não se trata, portanto, de uma simples combinação entre elementos do real e imagens individuais: requer o acervo cultural (conhecimentos, tradições, modelos e técnicas) que orienta e conforma o ato criador.

A imaginação encontra nesse plano cultural seu suporte material e semiótico, por meio do qual reelabora experiências e objetiva-as em novas formas, em um movimento mediado que vai do concreto vivido ao concreto objetivado e retorna a ele dialeticamente. Ou seja, “A imaginação aspira a se tornar criadora, isto é, efetiva, ativa, transformadora daquilo a que sua atividade se dirige” (Vigotski, 1930/2025a, p. 75). Por isso, tende a organizar as ideias e a própria vida psíquica por meio dos caminhos e instrumentos que as encarnam na realidade.

A infância é o período em que emergem as atividades criadoras, mesmo com um repertório de experiências ainda limitado. Elas se manifestam de modo privilegiado no brincar, no desenho e na narrativa, práticas nas quais, como sintetizam Védrines e Schneuwly (2025): “Esses produtos da imaginação, criados por meio da atividade criadora, atuam no interior, são interiorizados e, por sua vez, transformam profundamente a vivência, ampliando-a, dando-lhe um novo significado e abrindo novas possibilidades imaginativas” (p. 294).

A criança não apenas reproduz o que vê; ela elabora, recombina e reorganiza elementos da realidade, muitas vezes apoiando-se na memória para objetivar sua produção (Silva, 2012). É a partir dessa capacidade de recombina e reorganizar elementos da

realidade que a criança realiza atividades criadoras não gráficas e gráficas (Costa, 2018), as quais mediam o vivido e o simbolizam. Tais atividades, apresentadas a seguir, constituem-se no brincar, no desenhar e no narrar; experiências vivenciadas pelas crianças em seu processo histórico de acesso aos elementos culturais.

### **a) O Brincar**

Antes de abordar as atividades criadoras, é importante esclarecer um ponto enfatizado por Vigotski: o caráter sincrético das ações infantis. “A criança escreve e, ao mesmo tempo, conta sobre o que escreve. Ela dramatiza e escreve o texto de seu papel” (Vigotski, 1930/2025a, p. 100). Isso significa que, na infância, as diferentes formas de expressão (desenhar, dramatizar, narrar, escrever) não aparecem de modo isolado, mas interligadas em uma única totalidade vivencial. Assim, ao realizar uma atividade dirigida à escrita, por exemplo, a criança frequentemente incorpora gestos, vozes e movimentos dramáticos, transformando o ato de escrever em uma cena viva. Essa compreensão foi investigada por Costa (2018), para quem as atividades criadoras “estão intrinsecamente amalgamadas na ontogênese” (p. 40), ou seja, entrelaçam-se na própria constituição do desenvolvimento humano, expressando a unidade entre imaginação, emoção e ação.

A criança envolve-se nessas atividades criadoras movida por fatores emocionais e pelos sentidos que atribui às próprias ações. Assim, as atividades criadoras não se reduzem a uma aplicação técnica, mas constituem manifestações integradas de uma mesma totalidade vivencial. Em Vigotski, elas possuem uma raiz comum: a brincadeira.

Essa raiz comum é a brincadeira infantil, que constitui um estágio preparatório para a atividade criadora artística, mas, mesmo quando dessa brincadeira sincrética geral se distinguem tipos mais ou menos independentes de atividade criadora, como o desenho, a dramatização, a escrita, mesmo nesse caso os tipos não se delimitam rigidamente

entre si, absorvendo e assimilando elementos de outros tipos (Vigotski, 1930/2025a, p. 100).

O brincar, então, constitui-se em uma atividade central na infância, ao mobilizar afetos, imaginação e ações criadoras. O brincar não se limita a uma atividade lúdica, mas configura-se como uma dimensão de unidade entre realidade e imaginação, na qual a criança experimenta e incorpora papéis sociais presentes em seu meio, elaborando-os por meio de suas próprias formas de agir. No brincar, fica evidente um paradoxo entre liberdade e regras, especialmente no faz de conta infantil: “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (Vigotski, 1966/2008, p. 28).

Ao mesmo tempo em que a criança experimenta certa liberdade do campo perceptivo no ato da situação imaginária, essa situação não está isenta de regras. Assim, a criança direciona suas ações no brincar não apenas pelo que vê, mas pelo sentido a que essa ação é direcionada. Por esse motivo, um objeto, no ato de brincar, pode se transformar em outro elemento além dele próprio, relacionando-se ao sentido que lhe é atribuído, conforme o contexto da situação imaginária.

No que se refere às regras: “A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência” (Vigotski, 1966/2008, p. 27). Assim, quando uma criança brinca de faz de conta e assume um papel social, por exemplo, de mãe ou professora, esse papel prototípico já contém em si regras de comportamento que a criança segue ao brincar.

Abreu et al. (2023) destacam que “as regras são inerentes à brincadeira e não necessitam de combinados prévios, por serem negociadas e desenvolvidas no âmago da situação imaginária” (p. 14). Assim temos que, mesmo que a brincadeira não contenha regras explícitas a priori, ela está permeada por regras sociais subsumidas que orientam e direcionam o comportamento da criança.

Ao interpretar a vida dos adultos, a criança manifesta vivências de sua própria realidade, reelaborando-as por meio da atividade imaginativa. A brincadeira é, assim, a ação que manifesta fortemente a dimensão dramática da experiência infantil. “O brincar dramático infantil pode ser visto, assim, como uma protoforma, uma gênese da atividade teatral” (Schlindwein et al., 2024, p. 321).

Na dramatização infantil, a aprendizagem não está atrelada à técnica da apresentação teatral, pois a ação de brincar opera em um processo criador singular, no qual a criança cria, interpreta e expressa suas vivências dramáticas, sem necessariamente reproduzir o teatro realizado pelos adultos.

Silva (2006) destaca que a ação dramática infantil se configura como uma forma embrionária de ação artística, o que não significa que a dramatização nesse período seja uma encenação em miniatura da obra adulta. Há, nessa ação da criança, uma forma peculiar de imaginar e expressar suas experiências com a realidade, de modo próprio e com um caráter mais espontâneo do que intencional.

No brincar, a organização dos cenários, a assunção de papéis e a estruturação da cena lúdica; isto é, a lógica do acontecido no plano imaginário, são os aspectos que conferem verossimilhança ao que é encenado. “O corpo, os gestos, as palavras, toda a expressão da criança indicam algo que está sendo escrito, tornando possível a qualquer outro ler como a criança percebe a realidade circundante” (Silva, 2006, p. 40).

Vigotski (1930/2025a) ressalta que o valor essencial da atividade criadora infantil não reside no produto, mas no próprio processo de criação. O aspecto central não é o que a criança produz, mas o modo como imagina, experimenta e materializa suas criações, exercitando, nesse percurso, sua capacidade criadora. Por esse motivo, a escola desempenha papel essencial no desenvolvimento das atividades criadoras durante o período de escolarização de

crianças e adolescentes, sobretudo na promoção de vivências estéticas por meio de atividades artísticas (Pederiva et al., 2024; Schlindwein et al., 2024).

A escola oferece experiências culturais, simbólicas e sociais que ampliam o repertório das crianças, favorecendo inclusive práticas autorais (Pacheco & Lordelo, 2024). Nesse horizonte, uma característica importante do processo educativo é a orientação do desenvolvimento para o futuro; por isso, a imaginação cumpre papel decisivo ao fomentar no sujeito a capacidade criadora para antecipar, planejar e executar ações. Afinal, “A produção de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, ocorre por meio da imaginação que se encarna no presente” (Vigotski, 1930/2025a, p. 121).

Assim, a imaginação e sua importância no desenvolvimento não devem ocupar um lugar periférico nas práticas educacionais, pois constituem força motriz do desenvolvimento humano na relação do sujeito com a cultura, em diferentes períodos com início na infância (Costa et al., 2017).

Conclui-se, portanto, que as atividades criadoras na infância se articulam em um movimento psíquico e simbólico cuja base está na brincadeira. Nessa ação, a criança assume papéis, internaliza, mobiliza significados e antecipa situações. Nesse sentido, a brincadeira assume importância central no desenvolvimento infantil, não apenas como ação lúdica, mas como eixo organizador e catalisador da emergência da imaginação e da capacidade criadora, orientando a formação da consciência e as ações futuras. O brincar, assim, constitui-se como atividade fundamental do desenvolvimento na infância.

## **b) O Desenhar**

O desenho é uma das primeiras manifestações das atividades criadoras no desenvolvimento infantil. Ao dialogar com Georg Kerschensteiner (1854-1932), Vigotski mostra que a atividade de desenhar evolui por quatro estágios descritivos, importantes para

compreender as transformações qualitativas no modo como a criança representa o real. Para Vigotski, no entanto, não se trata de marcos maturacionais rígidos, como ocorre em Kerschensteiner, mas de formas historicamente e socialmente mediadas de organização da atividade gráfica (Vigotski, 1930/2025a).

No primeiro momento, denominado fase do esquema, a criança apoia-se sobretudo na memória, e não na observação direta: ao desenhar a figura humana, seleciona poucos elementos (cabeça, tronco, membros), sem proporção ou escala. Aqui, o desenho não é cópia do real, mas uma generalização gráfica guiada pelos recursos simbólicos de que dispõe; a palavra e a nomeação orientam o traço; o que é significado como essencial tende a aparecer.

Em seguida, na fase de esquematização com forma e linha, partes e contornos ganham maior organização, e a representação aproxima-se da forma observada. Isso decorre do crescimento das mediações culturais (modelos, técnicas elementares, comparação com imagens) e de uma observação cada vez mais dirigida pelo adulto; não se trata de mera prática, mas de reorganização funcional do sistema percepção/linguagem/ação.

No terceiro estágio, surgem silhuetas estáveis e relações espaciais simples, ainda com pouca perspectiva ou domínio de recursos plásticos. Por fim, no quarto estágio, o desenho incorpora luz e sombra, profundidade, perspectiva, curvas e nuances, aproximando-se do grafismo artístico. Embora esse estágio costume emergir na adolescência, crianças menores podem alcançá-lo quando dispõem de condições culturais e pedagógicas favoráveis.

Em síntese, a evolução do desenho é um processo socialmente determinado: a criança elabora, recombina e reorganiza elementos da realidade com base em conhecimentos, tradições e técnicas oferecidos pela cultura. Compete ao adulto e à escola mediar intencionalmente, orientando a observação, introduzindo instrumentos gráficos e nomeando relações espaciais para converter o desenho em uma situação de aprendizagem que impulse mudanças qualitativas e sistêmicas na atividade criadora (Vigotski, 1930/2025a).

Há, no desenho, uma atividade que requer condições de liberdade, princípio inerente e necessário ao próprio ato de criar. Interesses, necessidades e experiências orientam a conduta criadora e imaginativa da criança. Isso se observa na adolescência, mas com uma particularidade: nesse período, o impulso criador e o simples ato de desenhar já não bastam. Torna-se decisivo o domínio de técnicas e de conhecimentos específicos do fazer gráfico, pois há um domínio da conduta ao se apropriar da técnica (Vigotski, 1930/2025a).

Na idade de transição, emergem dois problemas específicos. Primeiro, o desenho infantil já não é suficiente como forma de expressão, sendo necessário o domínio técnico e conceitual do fazer gráfico. Conforme explica Vigotski (1930/2025a): “Nesta idade . . . o desenho infantil está intimamente ligado ao trabalho produtivo ou à produção artística” (p. 118).

A articulação entre técnica e criação configura o primeiro contato dos adolescentes com o trabalho criador, com efeitos posteriores sobre sua participação na vida cultural e nas formas de relação com o trabalho social. Outro ponto relevante é que, embora a liberdade seja condição do ato criador, ele não se realiza fora da cultura, como sinalizado anteriormente. Isso configura um paradoxo apenas aparente, pois o sujeito cria livremente a partir de elementos históricos e socialmente disponíveis, numa determinação criadora culturalmente mediada (Vigotski, 1930/2025a).

Como vimos, as atividades criadoras se modificam na ontogênese. Na adolescência, as experiências subjetivas são acompanhadas de uma reorganização psíquica da vida interior. As relações intrapsíquicas, interpessoais e sociais tornam-se mais complexas, e os estados afetivos passam a apresentar uma dinamicidade mais elaborada. “A intensificação da emoção aflorada, o aumento da excitabilidade dos sentimentos na idade de transição” (Vigotski, 1930/2025a, p. 87), torna-se pungente e movimenta a vida psíquica.

Essa movimentação também se manifesta em uma atividade simbólica de narrar o que se desenha, demonstrando como essas atividades estão amalgamadas. De modo semelhante, por meio da narrativa, a criança expressa sua capacidade criadora e, progressivamente, ao dominar a escrita, surge uma nova forma de expressão simbólica, que se torna mais sofisticada por meio da contação de história e da escrita literária.

### **c) O Narrar**

As atividades criadoras se modificam conforme o período do desenvolvimento e os interesses do indivíduo. Se, na infância, há predominância do desenho, que tende a perder espaço à medida que a criança cresce, a narrativa passa a ocupar lugar central, assumindo características de atividade verbal ou literária, especialmente evidentes na adolescência. Ainda que se observem nuances próprias a cada período de desenvolvimento, as atividades criadoras na infância estão intrinsecamente articuladas: “a brincadeira de faz de conta, a narrativa e o desenho são constituidores e constituintes entre si da criação infantil” (Costa & Silva, 2022, p. 11).

A narrativa não se restringe a um simples relato; ela expressa a inserção do sujeito na cultura. Isso ocorre porque “a narrativa se caracteriza sempre como uma construção coletiva e social, em que as ideias transitam e encontram-se em constante movimento” (Costa, 2018, p. 37). Organizadas pela linguagem, essas ideias refletem e reconfiguram a experiência vivida, evidenciando a dimensão simbólica e cultural do ato de narrar.

A palavra permite expressar relações complexas, inclusive as de caráter mais íntimo e, por isso, é mais flexível e maleável que o desenho. Em comparação com o traço gráfico, a linguagem verbal é capaz de representar o dinamismo dos acontecimentos do plano externo (social e histórico) ou do plano interno (subjetivo) com maior precisão. Sobre isso, Vigotski (1930/2025a) afirma:

Com muito mais facilidade que o desenho, a palavra permite que se transmitam relações complexas, especialmente de caráter íntimo. Também em relação à realidade externa, a palavra transmite o movimento, a dinâmica e a complexidade dos acontecimentos com muito mais facilidade do que o desenho imperfeito e inseguro da criança (p. 88).

Com frequência, ao desenhar, a criança também narra o que desenha. Essa atividade sincrética organiza processos simbólicos e lhes confere unidade. “Ao narrar sobre sua produção gráfica, a criança tem a possibilidade de relacionar elementos que estão registrados de forma isolada. Nesse caso, a narrativa pode dar novos sentidos para o desenho” (Costa, 2018, p. 40). Assim, a narração atua como ponte entre o fazer gráfico e a elaboração simbólica da experiência.

Nas experiências narrativas, há um ponto de passagem particularmente desafiador para a criança e que foi observado por Vigotski: a transição para a escrita. Na criação literária,

O sentido e o significado dessa atividade criadora é apenas o fato de que ela permite à criança fazer aquela grande travessia de desenvolvimento da imaginação criadora que produz uma nova orientação para a fantasia, que permanece por toda vida (Vigotski, 1930/2025a, p. 102).

O que antes se manifestava oralmente passa a exigir uma elaboração mais complexa, marcada pela necessidade de expressão da fala interna. Na infância, a fala oral se ancora na convivência imediata; já na escrita, ela se converte em expressão da vida interior, vinculada à reflexão e à organização simbólica da experiência.

Na adolescência, as experiências subjetivas são acompanhadas por uma reorganização psíquica da vida interior. As relações interpessoais e sociais tornam-se mais complexas e os estados afetivos adquirem maior dinamismo e profundidade. Ou seja, ocorre uma

“intensificação da emoção aflorada, aumento da excitabilidade dos sentimentos na idade de transição” (Vigotski, 1930/2025a, p. 87).

A linguagem literária, nesse contexto, desempenha papel fundamental, pois possibilita a objetivação dessa vida interior por meio da palavra. Ao narrar, o sujeito transforma sentimentos e reflexões em linguagem simbólica, o que representa um salto qualitativo no desenvolvimento da imaginação criadora. Ao dominar a linguagem humana, o indivíduo passa a guiar o próprio comportamento, organizar e comunicar emoções, sentimentos e pensamentos, tornando-se capaz de transformar sua experiência subjetiva em expressão culturalmente mediada.

## **2.1. Imaginação, Criança e Cultura: o Desenvolvimento da Criança e os Estudos Pedológicos de Vigotski**

Vigotski (1933/2018a) compreende a pedologia como uma ciência interdisciplinar do desenvolvimento infantil, dedicando-se a sistematizá-la teoricamente. Seu objeto é a criança em processo de desenvolvimento, isto é, um organismo–personalidade em constante reorganização qualitativa das funções psíquicas, e não o mero acúmulo de traços ou o crescimento cronológico.

Para descrever essa dinâmica, o autor introduz categorias centrais: a periodização do desenvolvimento (com crises e novas formações que reestruturam o sistema psíquico), a situação social do desenvolvimento (configuração específica das relações criança–meio) e a perejivanie como unidade de análise que revela como as condições externas se tornam internas.

Coerente com o princípio genético histórico-cultural, a pedologia exige métodos capazes de captar a mudança (como a observação longitudinal e o método experimental-formativo) e propõe um diagnóstico complexo e dinâmico, voltado ao

prognóstico e à intervenção educativa. Nessa perspectiva, a educação é entendida como desenvolvimento artificial, isto é, a organização intencional de mediações culturais que promovem novas sínteses psíquicas. Assim, os estudos pedológicos de Vigotski consolidam uma visão segundo a qual o desenvolvimento infantil é inseparável da história, da cultura e das condições concretas de vida.

Nesse contexto, para Vigotski (1933/2018a), “O ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (p. 19). O desenvolvimento deve ser compreendido em sua complexidade qualitativa, e não em termos cronológicos. Tal constatação é importante para os estudos defectológicos, especialmente da pessoa com deficiência intelectual.

O que importa compreender, segundo Vigotski, não é a idade cronológica registrada oficialmente, mas o nível real de desenvolvimento que a criança efetivamente alcançou em seu processo de constituição. O autor acrescenta:

Em cada etapa do desenvolvimento, certas funções assumem papel central, enquanto outras permanecem em segundo plano; no transcurso do desenvolvimento, ocorre uma reorganização pela qual as funções antes periféricas tornam-se centrais e as que ocupavam o centro deslocam-se para a periferia (Vigotski, 1933/2018a, p. 26).

Isso não significa que o desenvolvimento seja linear ou progressivo, mas sim dialético, pois envolve a transformação qualitativa e sistêmica das funções psicológicas superiores, como sinalizado anteriormente. Essa afirmação contribui, como veremos adiante, para a compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual articulada aos caminhos alternativos que podem emergir nas relações de ensino.

Ao afirmar que “a formação da imaginação infantil se distingue radical e claramente da experiência do adulto, daí concluiu-se que a criança vive mais em um mundo fantástico do

que no mundo real” (Vigotski, 1930/2025a, p. 64), ele esclarece, com isso, que a atividade imaginativa desempenha papel fundamental no desenvolvimento psicológico da criança, pois é central na formação dos processos psíquicos complexos que se desenvolvem ao longo da ontogênese.

### ***2.1.1. O Desenvolvimento da Imaginação na Idade Pré-Escolar***

Na idade pré-escolar,<sup>5</sup> por exemplo, as funções psicológicas superiores se transformam dinamicamente, porque a relação estabelecida entre a criança e o meio se altera radicalmente em comparação à primeira infância: novas funções emergem. Nessa fase, a memória assume papel de protagonismo, e a imaginação aparece como uma neoformação.

Em Vigotski (1986/1996), as novas formações são definidas como estruturas psicológicas que surgem em cada período do desenvolvimento, orientando e reorganizando o funcionamento da personalidade (Lemos et al., 2022). Essas formações se articulam com outras ainda em constituição e “tais neoformações - que se relacionam de maneira mais direta ou menos direta com as mudanças que se produzem em uma determinada idade - são, portanto, linhas acessórias do desenvolvimento” (Lemos et al., 2022, p. 6).

Na infância, como já discutido anteriormente, a imaginação se manifesta nas atividades criadoras do brincar, do narrar e do desenhar. A brincadeira, segundo Vigotski (1966/2008), “é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (p. 24), e está vinculada à necessidade de a criança participar do universo cultural. Assim, a criança da primeira infância, quando manifesta uma necessidade, busca satisfazê-la imediatamente, pois lhe é difícil adiar a realização de seus desejos. Já na criança em idade pré-escolar, essa

---

<sup>5</sup> A periodização faz parte dos estudos de Vigotski sobre desenvolvimento. O autor relata sobre períodos estáveis e outros períodos de crise e ruptura, também chamados de períodos críticos. Para além do aspecto quantitativo da idade, ele visualiza nesses períodos mudanças qualitativas que incidem diretamente na formação da personalidade, em que também se estabelece novas formas de se relacionar com o meio. (Vigotski, 1930/1996; Abreu & Pederiva, 2023)

característica se transforma, e “a brincadeira deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 1966/2008, p. 25).

Com base nesse argumento, Vigotski diferencia as ações da criança nas distintas idades: enquanto a criança pequena orienta sua ação pelo objeto, mobilizando funções perceptivas, afetivas e motoras, a criança em idade pré-escolar liberta-se da dependência direta do objeto, atuando de acordo com os significados que atribui à situação imaginária (Vigotski, 1966/2008).

Vigotski (1926/2003b) argumenta que “separar a ideia [significado da palavra] do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso” (p. 30). O autor destaca que o objeto de apoio cumpre uma função mediadora essencial, servindo como ponto de apoio para a separação entre o objeto e o significado.

No momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se em pivô para a separação do significado “cavalo” do cavalo real (a criança não consegue separar o significado ou a palavra do objeto de maneira diferente, a não ser encontrando um pivô em outro objeto, ou seja, ela tem de, com a força de um objeto, roubar o nome do outro) – isso parece forçar um objeto a agir sobre o outro no campo semântico (Vigotski, 1926/2003b, p. 31).

Diante disso, a brincadeira adquire um caráter emancipatório da percepção no desenvolvimento infantil, pois, ao criar uma situação imaginária, a criança constrói novos significados entre o que imagina e o que vivencia na realidade. A brincadeira mobiliza a imaginação, a vontade, as intenções, as regras e os sentidos atribuídos às ações.

Com o avanço do desenvolvimento e o surgimento de novos interesses e necessidades, a função imaginativa se transforma, atingindo seu ápice na adolescência,

quando se articulam formas mais complexas de imaginar e criar, em relação direta com o pensamento por conceitos.

### ***2.1.2. O Desenvolvimento da Imaginação na Idade Escolar***

Neste período, a imaginação passa a desenvolver-se de maneira mais estruturada e organizada, o que se torna observável no aperfeiçoamento da linguagem, nos indícios de pensamento abstrato e na capacidade de resolução de problemas, bem como no domínio da escrita e na ampliação das relações sociais. A transição para essa etapa é marcada por crises próprias da passagem da idade pré-escolar para a escolar, que também se refletem no crescimento corporal e nas transformações fisiológicas, como a troca da dentição (Vigotski, 1986/1996). Trata-se, portanto, de um período em que ocorrem mudanças cognitivas, corporais, relacionais e comportamentais.

No que diz respeito aos aspectos da personalidade, Vigotski observa uma perda da espontaneidade característica da infância inicial. Isso significa que, enquanto na idade pré-escolar a relação entre o interno e o externo é marcada pela ingenuidade e pela expressão imediata das vivências, na idade escolar ocorre uma interposição do pensamento entre o sentir e o agir, inaugurando uma forma mais complexa de conduta: “A perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta um fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o polo oposto da ação ingênua e direta própria da criança” (Vigotski, 1986/1996, p. 378, tradução nossa).

Ao ingressar em um processo de escolarização mais sistematizado, a criança passa a se deparar com desafios cognitivos que a impulsionam em direção a saberes historicamente acumulados pela humanidade. Inicialmente, esse movimento se ancora em conceitos espontâneos, adquiridos nas experiências imediatas e nas interações cotidianas com o meio.

Gradativamente, à medida que avança no processo de aprendizagem formal, esses conceitos espontâneos se entrelaçam com os conceitos científicos, resultantes do ensino sistematizado e mediado pela linguagem. Essa integração amplia as possibilidades de generalização, significação e consciência conceitual, conduzindo ao pensamento abstrato e teórico (Vigotski, 1934/2009).

Um aspecto igualmente relevante dessa fase é a ampliação da linguagem, que, ao se desenvolver, liberta o campo perceptivo da criança do imediato, favorecendo o funcionamento imaginativo. O domínio crescente da linguagem escrita e oral permite maior distanciamento e elaboração simbólica, o que incide diretamente sobre o desenvolvimento da imaginação.

Sob a influência do meio escolar e exposta a diferentes tipos de atividades mediadas, a criança passa a expressar em palavras aquilo que não corresponde exatamente à composição dos objetos reais ou de suas representações. “Isso permite que ela tenha enorme liberdade na esfera das impressões designadas por palavras” (Vigotski, 1930/2025a, p. 227). Nesse período, por exemplo, ela é capaz de imaginar algo sem necessariamente executar a ação correspondente ao ato imaginativo.

É isto que está na base do fato de que é justamente durante a idade escolar que são estabelecidas as formas primordiais de devaneio no sentido próprio da palavra, ou seja, as possibilidades e capacidades de dedicar-se de modo mais ou menos consciente a certas construções mentais, independentemente da função que está ligada ao pensamento realista (Vigotski, 1930/2025a, p. 227).

Ainda que o devaneio se manifeste com força nesse período, a imaginação na idade escolar adquire uma configuração mais elaborada, integrando emoções, sentimentos e imagens subjetivas. Ao mesmo tempo, passa a operar como uma função psicológica complexa, intimamente vinculada ao pensamento lógico e à compreensão realista da

realidade. Essa integração anuncia as formas superiores de funcionamento imaginativo que atingem seu ponto máximo na adolescência.

### ***2.1.3. O Desenvolvimento da Imaginação na Adolescência***

Na adolescência, o funcionamento imaginativo passa por uma transformação complexa e decisiva. Trata-se de um período em que processos emocionais, intelectuais e biológicos se reconfiguram em relação ao que foi vivenciado na infância. Os interesses se modificam radicalmente, pois, como afirmam Sousa e Silva (2018), “na adolescência, a formação de um corpo qualitativamente e quantitativamente diferente da infância resulta em novas configurações subjetivas” (p. 4).

A emergência de novas necessidades, os conflitos internos e externos, bem como o desenvolvimento da sexualidade, que adquire contornos inéditos, constituem elementos fundamentais para compreender a experiência adolescente. Nesse período, o universo subjetivo se amplia e passa a ser atravessado por interesses, desejos e necessidades mais complexas, relacionadas à dimensão íntima da vida psíquica. Embora os elementos externos continuem a desempenhar papel relevante na imaginação, eles se reorganizam e ganham novas configurações.

A adolescência é, portanto, um período de transgressão e transição, marcado pela passagem para uma experiência mais densa, abstrata e reflexiva do mundo, sustentada pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos. Longe de afastar o sujeito da realidade, esse tipo de pensamento constitui uma nova forma de atividade intelectual, como explica Vigotski (1986/1996): “O pensamento por conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (p. 60, tradução nossa).

Essa nova forma de pensamento possibilita uma aproximação mais profunda com a realidade interna e uma compreensão renovada da realidade social, transformando as condutas e os modos de relação do adolescente com o mundo. Enquanto na infância a criança não tem total consciência de sua própria atividade imaginativa, na adolescência o sujeito torna-se consciente de que imagina; a imaginação passa, assim, a ser deliberada e distinguível das demais funções psicológicas.

De acordo com Vigotski (1930/2025), a atividade imaginativa mobiliza o aspecto mais íntimo do adolescente, articulando emoções, desejos e aspirações que incidem diretamente sobre a formação e a transformação da personalidade. Nessa etapa, o adolescente passa a reconhecer sua realidade interior, a refletir sobre suas vivências e a compreender o mundo de modo mais objetivo.

A imaginação adquire, então, uma dimensão racional, estruturada por atividades combinatórias conscientes, que se ampliam na medida em que as relações sociais entre os pares se tornam mais complexas (Vigotski, 1930/2025). Esse processo expande a capacidade de pensar conceitualmente e de atribuir novos sentidos às relações humanas e sociais.

Nessa fase, a função imaginativa assume um papel singular e decisivo, pois, como observa Vigotski (1986/1996), há “uma novidade no fato de a imaginação do adolescente estabelecer uma estreita relação com o pensamento em conceitos, intelectualizar-se, integrar-se no sistema de atividade intelectual e começar a desempenhar uma função totalmente nova na estrutura da personalidade” (p. 234, tradução nossa).

Desse modo, ocorre uma profunda reestruturação da imaginação, que passa a estar voltada à realidade externa e objetiva, e cujo desenvolvimento é consequência direta da formação de conceitos: “consequência que culmina e coroa todos os complexos processos de transformação que o adolescente vivencia em sua vida mental” (Vigotski, 1986/1996, pp. 208–209, tradução nossa). Esse coroamento do ciclo imaginativo inaugura uma forma mais

complexa e elaborada de criação, que se manifestará plenamente na vida adulta. Nessa etapa, a imaginação se materializa em atividades artísticas, técnicas, científicas e práticas, consolidando um sistema psicológico integrado à história humana de transformação da natureza e de si mesmo.

#### **2.1.4. Imaginação na Vida Adulta**

Vigotski, antes de se tornar um dos grandes estudiosos da psicologia, do desenvolvimento e da educação, foi também um destacado crítico literário. Dedicou-se ao estudo da estética e da linguagem literária, interessando-se por obras como Hamlet, de William Shakespeare (1564-1616), e por autores da tradição russa e europeia. Investigou como a arte atua sobre as emoções do ator e do espectador, bem como de que modo é capaz de organizar e permitir experiências emocionais complexas.

Em sua obra *Psicologia da Arte*, isso se torna evidente: Vigotski (1965/2001) trabalha com conceitos que fundamentam a construção de sua teoria psicológica, entre eles, a ideia de que a experiência estética nutre produtivamente a vida subjetiva e social do indivíduo. É provável que essa atuação inicial como crítico literário tenha sido uma base essencial para a formulação de uma psicologia dialética, capaz de reconhecer o papel das emoções na constituição histórico-cultural do sujeito (Silva & Magiolino, 2024).

Ao se dedicar à compreensão do desenvolvimento da imaginação na infância e na adolescência, Vigotski (1965/2001) elaborou importantes diferenciações entre esses períodos e a vida adulta. Em trechos e fragmentos diversos de suas obras, desenvolveu reflexões que permitem aprofundar o entendimento da relação entre imaginação, desenvolvimento, emoção e criação, compreendendo-as como processos que organizam a vida psíquica e que, por meio de contradições afetivas e experiências catárticas, possibilitam a reorganização das funções psíquicas. A partir desses indícios, é possível refletir sobre como a imaginação se transforma

na vida adulta, reconfigurando-se como suporte psíquico para novas formas de projeção do futuro, planejamento, resolução de problemas, tomada de decisão e criação.

Embora, no senso comum, a imaginação seja predominantemente associada à infância, ela se transforma qualitativamente ao longo do desenvolvimento (Leolpodoff et al., 2025). Na adolescência, quando se intensifica a formação de conceitos, a imaginação passa a operar por combinações novas e mais dinâmicas, mediadas por signos e progressivamente sofisticadas. Já na vida adulta, tende a se objetivar em formas superiores de atividade criadora, ligadas à produção material, simbólica e estética. Nesse percurso, a imaginação se articula de modos distintos ao longo da ontogênese: “Na medida em que nos aproximamos da maturidade, a imaginação começa também a amadurecer, e na idade de transição, no adolescente na época da puberdade, tem-se um potente incremento da imaginação e os primeiros rudimentos de uma fantasia madura” (Vigotski, 1930/2025a, p. 64).

Com o domínio de recursos técnico-semióticos cada vez mais elaborados, a criação na vida adulta se manifesta em múltiplas esferas: na arte, na ciência, na técnica e nas práticas cotidianas. A arte, enquanto esfera específica da vida social, proporciona experiência estética, possibilita a objetivação da imaginação e carrega potencial transformador da realidade social (Capucci, 2020; Magiolino et al., 2023).

Contudo, o desenvolvimento da imaginação ao longo da ontogênese apresenta desafios particulares quando se trata das pessoas com deficiência intelectual. Em seus estudos, como será discutido no próximo capítulo, Vigotski (1924-1935/1997) destaca aspectos conceituais fundamentais acerca do funcionamento imaginativo nesse público específico, oferecendo bases teóricas para compreender o desenvolvimento atípico sob a perspectiva histórico-cultural.

### **Capítulo 3 – Deficiência Intelectual, Imaginação e Cultura**

Em seus estudos sobre defectologia, Vigotski (1924-1935/1997) tece críticas a uma terapêutica e a uma pedagogia reducionistas quando voltadas às pessoas com desenvolvimento atípico. Para ele, as questões relacionadas à deficiência não deveriam ser analisadas apenas do ponto de vista biológico, pela ótica da falta, mas também a partir das condições sociais que acentuam (ou atenuam) as situações vividas por essas pessoas.

Essa mudança de perspectiva repercutiu profundamente na psicologia e na educação, pois suas ideias impactaram, e continuam impactando, as práticas, os modelos e as intervenções voltadas ao desenvolvimento de pessoas com deficiência. Suas concepções teóricas caminharam no contrafluxo dos conhecimentos científicos predominantes na Europa e nos Estados Unidos sobre a deficiência, o tratamento e a educação de pessoas com essa condição de desenvolvimento.

No final do século XIX, a psicologia emergiu como campo científico e, por analogia às ciências naturais, incorporou o determinismo biológico em suas premissas e princípios. A influência das ciências naturais fez com que diversas escolas adotassem métodos de mensuração de comportamentos e características humanas, partindo da ideia de que tais traços poderiam ser explicados por fatores fisiológicos, anatômicos ou hereditários. Essa orientação contribuiu para a consolidação de uma visão de deficiência intelectual como incapacidade cognitiva. Diante disso, torna-se fundamental discutir o percurso histórico e as linhas de pensamento que fortaleceram um cenário excludente e segregacionista.

Entre as diversas práticas científicas que se difundiam naquele período - quando a mensuração se afirmava como sinônimo de objetividade científica, ainda que sustentasse ideias racializadas e hierarquizantes sobre os seres humanos -, a craniometria destacou-se e se consolidou como um dos principais métodos de estudo, particularmente nas obras de Paul Broca (1824-1880) e Samuel Morton (1799-1851). Com Francis Galton (1822-1911),

instaurou-se um período em que a medida passou a ser vista como a principal evidência da ciência, sobretudo por meio de dados estatísticos. Galton criou um laboratório de mensuração de crânios e corpos e publicou, em 1869, *Hereditary Genius*, obra na qual defendia o caráter hereditário da inteligência (Gould, 2014; Nicola & Silva, 2022).

A craniometria não foi apenas uma distração de acadêmicos, um tema confinado às publicações técnicas. Suas conclusões inundaram a imprensa popular. Quando ganhavam aceitação, muitas vezes adquiriam vida própria e eram copiadas de fontes cada vez mais distanciadas das originais, tornando-se refratárias a qualquer tipo de refutação, já que nenhuma examinava a fragilidade da documentação primitiva (Gould, 2014, p. 112).

A repercussão desses estudos baseados na craniometria não se restringiu ao continente europeu: atravessou o Atlântico e influenciou práticas e pesquisas nas Américas, sobretudo nos Estados Unidos e no Brasil, ainda no século XIX. Essa difusão fortaleceu a generalização das ideias de inferioridade racial, ancoradas em argumentos de pretensa cientificidade, com impactos profundos sobre as populações negra e indígena, e repercussões duradouras na formação da identidade e da autoimagem do povo brasileiro (Calazans, 2017).

Além disso, Broca não se dedicou apenas à craniometria; desenvolveu também “o conceito de localização cortical das funções, ao descobrir que um paciente afásico apresentava uma lesão na circunvolução frontal esquerda, hoje conhecida como área de Broca” (Gould, 2014, pp. 135–136). Contudo, entre refutações e novos problemas metodológicos, a craniometria perdeu espaço para uma nova forma de mensuração: a testagem da inteligência.

A hierarquização dos indivíduos passou, então, a se basear não mais na medida física dos crânios, mas na avaliação de um construto, a inteligência, ainda que esse conceito não tivesse definição precisa. Embora abandonasse a medição craniana, a testagem mantinha o determinismo biológico, tornando-se o novo meio de mensurar as supostas diferenças

cognitivas (Donat & Pacini, 2022). Um dos exemplos mais influentes desse paradigma foi o teste de Quociente de Inteligência (QI), criado com a pretensão de mensurar a inteligência inata dos indivíduos. Entretanto,

Obscurecendo o fato de que a inteligência não possui uma definição objetiva, os deterministas genéticos, quando questionados sobre o que seria a inteligência, respondiam que ela era aquilo que os testes de QI mediam. E, quando indagados sobre o que mediam os testes de QI, afirmavam que mediam a inteligência (Nicola e Silva, 2022, pp. 2–3).

Essa tautologia evidencia a ausência de base conceitual sólida e o caráter autorreferente dessas práticas. A discussão sobre a inteligência se tornou central no início do século XX, com destaque para Alfred Binet (1857-1911), precursor da escala Binet–Simon, criada inicialmente para identificar crianças que necessitavam de uma educação especializada. Binet foi contratado pelo governo francês para desenvolver instrumentos de avaliação voltados à educação especial.

Quando voltou a abordar o problema da medição da inteligência em 1904, Binet tinha em mente sua frustração anterior e optou por outras técnicas. Abandonou o que denominava enfoques *médicos* da craniometria, bem como a busca lombrosiana de estigmas anatômicos, decidindo-se, em vez disso, pelos métodos *psicológicos* (Gould, 2014, pp. 215–216, grifos nossos).

As pesquisas de Binet baseavam-se em tarefas do cotidiano e avaliavam o desempenho global da criança, considerando atividades de ordenação, compreensão, reconhecimento e correção de erros, sem ênfase na leitura. Posteriormente, Binet relacionou a idade à realização das tarefas, introduzindo o conceito de *idade mental*: crianças cujo desempenho situava-se significativamente abaixo da idade cronológica eram encaminhadas ao serviço de educação especial (Abreu & Pederiva, 2023; Gould, 2014).

A proposta de Binet, embora pragmática, não pretendia mensurar a inteligência como algo absoluto. “Segundo ele, a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número. Tal número, mais tarde chamado de QI, não é mais que um guia aproximativo e empírico, elaborado com uma finalidade prática, limitada” (Gould, 2014, p. 218). Binet desenvolveu ainda princípios pedagógicos para o uso de seus testes, estabelecendo que:

- a) não definiam a inteligência de modo absoluto, devendo ser compreendidos como recursos práticos;
- b) não deveriam hierarquizar crianças segundo os resultados, mas orientar intervenções individualizadas;
- c) toda criança possui potencial de aprendizagem, desde que receba educação especializada e mediações adequadas (Gould, 2014).

Ou seja: “Binet não só se negou a qualificar o QI como inteligência inata; recusou-se também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos segundo o seu valor intelectual” (Gould, 2014, p. 220).

Contudo, foi com Henry Goddard (1866-1957), Lewis Terman (1877-1956) e Robert Yerkes (1876-1956) que a medição da inteligência assumiu contornos ideológicos mais amplos nos Estados Unidos. Goddard levou a escala de Binet ao país e criou uma taxonomia para a deficiência intelectual, que posteriormente fundamentou políticas segregacionistas. Terman criou a escala Stanford-Binet e Yerkes incentivou o uso dos testes em militares. Assim, consolidou-se a teoria do QI hereditário, que reforçava hierarquias sociais e raciais e sustentava preconceitos com pretensão científica.

Outro fator que marca historicamente as concepções sobre a deficiência intelectual é a sua própria definição e os termos que a designaram ao longo do tempo. As terminologias estiveram atreladas às convenções científicas de cada época, “resultando em uma multiplicidade de denominações utilizadas para se referir às pessoas com deficiência

intelectual: *idiota, cretino, desadaptado, oligofrênico, ignorante, retardado mental, imbecil, deficiente mental*, entre outras” (Abreu & Pederiva, 2023, p. 4, grifos nossos).

No início do século XX, muitas dessas definições foram ancoradas na mensuração do intelecto e em diagnósticos baseados na dificuldade de abstração e na limitação de atividades práticas e adaptativas ao meio, o que sustentava a ideia de incapacidade e a necessidade permanente de suporte. Outro aspecto relevante era a ênfase no comportamento adaptativo, cuja avaliação estava intimamente relacionada ao grupo social e às expectativas culturais de cada período. As diferenças sociais e culturais tornavam-se, assim, um desafio para diagnósticos pautados exclusivamente em testes psicológicos (Abreu & Pederiva, 2023).

No campo da conceituação, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD)<sup>6</sup> se destacou e tornou-se referência internacional na definição e revisão dos conceitos. Ao longo de sucessivas edições de seus manuais, os critérios diagnósticos foram sendo refinados e ampliados. Em seu manual mais recente, ainda sem tradução para o português, a associação define que:

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, definido operacionalmente como o período anterior ao indivíduo completar 22 anos de idade (Schalock et al., 2021, p. 2, tradução nossa).

Essa definição reafirma a importância de considerar a pessoa com deficiência em sua totalidade, levando em conta as variações e singularidades das experiências sociais, culturais e linguísticas. Para Schalock et al. (2021), a avaliação e o diagnóstico devem contemplar as

---

<sup>6</sup> A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) anteriormente conhecida por AAMR, é uma organização americana que estuda e desenvolve temas relacionados às pessoas com deficiência intelectual.

especificidades contextuais, as diferenças nas manifestações motoras e sensoriais e o impacto das oportunidades culturais e comunitárias sobre o desenvolvimento.

Os desafios históricos e epistemológicos associados à noção de inteligência, e as tentativas de superação de práticas segregadoras, evoluíram gradualmente com o avanço dos movimentos sociais, dos direitos humanos e das concepções inclusivas. Com o declínio do eugenismo como política oficial, novas abordagens científicas de caráter crítico passaram a analisar a deficiência como um fenômeno social e histórico. Essas perspectivas evidenciaram que as interpretações culturais acerca das diferenças corporais e cognitivas geram formas de opressão e instituem barreiras que restringem o acesso, a participação e o desenvolvimento das pessoas com deficiência (Abreu & Pederiva, 2023, p. 11).

As ideias eugenistas que circularam amplamente na Europa e nas Américas, especialmente nos Estados Unidos, foram objeto de crítica contundente por parte de Vigotski. Tais concepções reforçaram práticas excludentes e justificaram políticas totalitárias ao longo da história, negando às pessoas com deficiência direitos fundamentais, o acesso à cultura e, em casos extremos, o próprio direito à vida. “Isso significa que a exclusão e a marginalização de pessoas com deficiência não são decorrências naturais de sua condição, mas sim efeitos do olhar social que as reduz a um peso para a coletividade” (Abreu, 2025, p. 52).

### **3.1. Vigotski e sua compreensão da deficiência**

Muito além da compreensão biológica, Vigotski (1924-1935/1997) propõe uma análise da deficiência a partir de duas dimensões: primária e secundária. A deficiência primária refere-se às limitações orgânicas ou sensoriais decorrentes de um comprometimento físico e/ou fisiológico, por exemplo: a perda visual. Essa dimensão é importante, mas não determina

o potencial de desenvolvimento. Já a deficiência secundária diz respeito à forma como a deficiência é culturalmente significada, ou seja, aos modos sociais de percepção, relação e resposta a essa condição (Costa, 2018).

Vigotski enfatiza o papel central do meio social na determinação dos efeitos da deficiência: as condições culturais podem tanto agravar quanto atenuar as dificuldades vividas (Mendonça, 2018). Assim, se as limitações das funções elementares decorrem dos sintomas primários, o desenvolvimento insuficiente das funções superiores constitui um fenômeno secundário, suplementar, que se sobrepõe às particularidades primárias (Vigotski, 1924-1935/1997). “Isso tem enorme importância pedagógica e está estritamente relacionado à tarefa prática que a escola tem ante si: reconhecer qual das particularidades é a primária e qual é a secundária” (Vigotski, 1935/1997, p. 145, tradução nossa).

Dessa forma, é essencial considerar que a criança com desenvolvimento atípico se depara com um mundo estruturado por padrões de normalidade, os quais frequentemente funcionam como barreiras à sua participação social e ao acesso aos bens culturais. Ao refletir sobre as possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, é necessário, portanto, compreender as especificidades dessa condição de desenvolvimento.

Para Vigotski, a criança com deficiência percorre as mesmas linhas gerais de desenvolvimento que as demais, mas por caminhos indiretos e singulares, mediados pela interação com o outro e com a cultura. Esses caminhos indiretos revelam as particularidades de sua constituição afetivo-intelectual (Mendonça, 2018).

Nessa direção, Vigotski aprofunda um conceito central em seus estudos defectológicos: o de (super)compensação. “Diante das dificuldades ou demandas enfrentadas no processo de desenvolvimento e na adaptação ao meio, a pessoa com deficiência

desenvolve uma cadeia de funções que, em combinação, podem suprir, nivelar ou compensar aquela que está em déficit” (Mendonça et al., 2020, p. 166).

A criança, ao se deparar com obstáculos, é levada por processos mediacionais a planejar suas ações, organizar o pensamento e tomar decisões a partir da situação concreta que enfrenta. Nesse processo, beneficia-se dos recursos artificiais e culturais que o meio lhe oferece. “Quando comparamos a criança normal e a anormal, verifica-se que uma memoriza melhor e a outra pior não apenas porque a base orgânica da memória é inferior, mas também porque os procedimentos de memorização estão insuficientemente desenvolvidos” (Vigotski, 1928/2023b, p. 101).

No que se refere às linhas natural e cultural do desenvolvimento, Vigotski (1960/2021) analisa quatro aspectos da estrutura e gênese das formas culturais de comportamento, destacando as especificidades observadas nas crianças com deficiência intelectual.

1. Observam-se inadequações estruturais no desenvolvimento derivadas de insuficiências orgânicas que afetam a formação das novas funções psicológicas.
2. O desenvolvimento se dá por caminhos alternativos e indiretos, que funcionam como vias de compensação cultural favorecendo a reorganização psíquica.
3. Destaca-se a importância da atividade mediada e do uso de signos, elementos centrais das formas culturais de comportamento.
4. A palavra assume papel estruturante, pois sintetiza as significações internalizadas pela criança, revelando a passagem do plano social ao intrapsíquico.

O pensamento vigotskiano rompe com os padrões metodológicos de sua época, ao propor um modo dialético e positivo de compreender o desenvolvimento da criança com deficiência. Ele critica a análise centrada na falta e propõe um estudo voltado às potencialidades e às vias de superação. “Um aspecto positivo só é possível se mudarmos

radicalmente nossa representação do desenvolvimento infantil e o considerarmos um processo dialético complexo, caracterizado por uma periodicidade diferenciada, metamorfoses qualitativas, contradições e interações entre fatores internos e externos” (Vigotski, 1960/2021, p. 186).

Dessa forma, reduzir a deficiência a seu aspecto biológico significa ignorar as possibilidades de apropriação cultural que sustentam novos ciclos de desenvolvimento. “A compensação biológica deve ser substituída pela ideia de compensação social para o defeito. A psique, especialmente a razão, é uma função da vida social (Vigotski, 1935/1997, p. 83, tradução nossa).

A partir dessa concepção, a criança com deficiência se desenvolve nas relações sociais e culturais, e as dificuldades intelectuais se manifestam de modo singular em cada subjetividade. Por isso, é comum que pessoas com deficiência intelectual enfrentem desafios no uso da linguagem e na formação de abstrações, devido às limitações na operação consciente e volitiva das funções superiores (Vigotski, 1924-1935/1997).

Durante a infância, a formação da personalidade da criança com deficiência não difere substancialmente da de uma criança típica. No entanto, à medida que o desenvolvimento avança e o pensamento abstrato passa a ser exigido, a criança se depara com obstáculos mais complexos. “Portanto, a abstração - isto é, a formação de um grupo de objetos e sua generalização com base em uma certa afinidade essencial entre eles - é extremamente difícil para ele [ela] (Vigotski, 1935/1997, p. 258, tradução nossa).

No que diz respeito à atividade imaginativa, Vigotski, apoiando-se em Kurt Lewin (1890-1947), observa uma menor mobilidade do pensamento e uma escassez da atividade imaginativa em casos de deficiência intelectual, em virtude da rigidez dos processos cognitivos e afetivos. Assim, os processos criadores *tendem a ser limitados* pela dificuldade de diferenciação e abstração.

Ainda assim, Vigotski enfatiza as possibilidades de desenvolvimento intelecto-afetivo proporcionadas pelas trocas culturais e escolares. O meio social e o trabalho coletivo são, para ele, fontes fundamentais de compensação e crescimento.

Dessa forma, as discussões conduzidas até aqui abrem o caminho para a presente investigação, voltada a examinar as relações entre imaginação, deficiência intelectual e desenvolvimento humano à luz da THC. Trata-se de um campo teórico ainda em consolidação, no qual esta pesquisa busca contribuir criticamente para o reconhecimento das *possibilidades* do funcionamento imaginativo em pessoas com deficiência intelectual.

#### Capítulo 4 – Considerações Metodológicas

A- proposta desta investigação propõe adensar a discussão teórica acerca da deficiência intelectual e da imaginação no desenvolvimento humano, por meio de um estudo qualitativo dos textos vigotskianos e de pesquisas contemporâneas produzidas nos últimos vinte anos. Busca-se descrever quais aspectos compõem um quadro teórico sobre esses temas, construindo uma rede conceitual a partir dos referenciais analisados.

Algumas etapas e procedimentos próprios de um estudo teórico foram seguidos em um percurso de leitura e análise bibliográfica ao atender aos seguintes objetivos, conforme abordados por Gil (2002): “a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (p. 77). A partir disso, foram realizadas leituras exploratória, seletiva, analítica e integral das obras e periódicos, de modo a articular os conceitos centrais e elaborar uma síntese interpretativa da investigação (Gil, 2002).

Nesse sentido, torna-se fundamental revisar a bibliografia das obras vigotskianas, aprofundando o tema em questão. Isso inclui tanto os avanços alcançados pela THC, quanto os problemas teóricos ainda presentes, as interpretações divergentes, lacunas conceituais e as relações com a realidade escolar em diferentes contextos históricos.

No início do século XX, a psicologia buscava consolidar-se como ciência, estruturando um campo de conhecimento capaz de diferenciar o desenvolvimento humano do desenvolvimento animal. Diversas práticas emergiram nesse cenário ainda carente de rigor teórico e conceitual, que buscava definir um objeto de estudo próprio para uma ciência geral do comportamento e da psique. Diante disso, métodos científicos diversos foram empregados para explicar o comportamento humano e os processos psicológicos.

Ao analisar esse contexto efervescente, Vigotski identificou a necessidade de uma *nova prática* para a psicologia científica. Observou que, embora várias correntes teóricas apresentassem contribuições relevantes, suas propostas não dialogavam entre si, o que revelava uma crise na psicologia, marcada pela fragmentação metodológica e conceitual.

Em sua crítica, Vigotski (1982/2024) elaborou uma análise profunda da psicologia científica de seu tempo, apontando falhas metodológicas e a ausência de um objeto comum que unificasse o campo, como ocorria em outras ciências mais consolidadas, como a biologia ou a matemática. Para o autor, a psicologia só poderia afirmar-se como ciência geral ao encontrar um núcleo comum; um objeto que articulasse suas diferentes vertentes teóricas e metodológicas.

Vigotski (1982/2024) expressou essa ideia ao afirmar que “se imaginarmos um sistema de conhecimento que abarque todas as disciplinas psicológicas, graficamente na forma de um círculo, a ciência geral corresponderia ao centro da circunferência” (pp. 478–479). No entanto, observava que essa centralidade ainda era inexistente, pois o campo permanecia fragmentado por disputas teóricas entre diferentes escolas psicológicas.

As tensões entre reflexologia, comportamentalismo, gestalt e personalismo acentuavam tal fragmentação, produzindo um cenário em que cada escola tentava impor sua própria perspectiva sobre as demais. Para além das disputas internas, Vigotski (1982/2024) ressaltava que a imposição de uma teoria sobre outra não bastava para consolidar o conhecimento psicológico, pois as críticas mútuas frequentemente careciam de profundidade investigativa, tornando-se meras opiniões revestidas de autoridade científica.

Dessa constatação, o autor distingue crítica e investigação científica: enquanto a crítica pode revelar inconsistências e propor avanços pontuais, a investigação científica implica uma análise histórica e socialmente fundamentada, voltada à identificação das leis gerais do desenvolvimento psicológico.

Assim, Vigotski assume, em seu próprio trabalho, o papel de investigador científico, realizando uma crítica à psicologia de sua época com rigor teórico, densidade histórica e profundidade epistemológica. Seu objetivo era construir um sistema de leis e princípios gerais que permitisse à psicologia superar explicações mecanicistas, idealistas ou subjetivistas, alcançando objetividade científica sem perder a dimensão histórico-cultural do humano.

Por isso, torna-se essencial distinguir entre a crítica enquanto opinião fundamentada e a investigação enquanto processo epistemológico de consolidação científica. A primeira tende a se encerrar na esfera das interpretações; a segunda, quando bem conduzida, avança na construção da epistemologia da psicologia (Vigotski, 1982/2024). Ao compreender a crise da psicologia como fenômeno estrutural e transversal, Vigotski evidenciou equívocos metodológicos que persistiam entre os pesquisadores, especialmente o hábito de importar conceitos e métodos de outras ciências naturais sem considerar a especificidade do objeto psicológico.

Em suas reflexões sobre o método, o autor destacou que, durante muito tempo, a observação direta dominou as pesquisas psicológicas. Embora tenha relevância histórica, esse método era insuficiente para apreender a complexidade dos fenômenos psíquicos, pois ignorava as mediações simbólicas e sociais que os constituem. Ao romper com o *dogma da observação direta*, Vigotski argumentou que a psicologia, assim como outras ciências, deveria trabalhar também com a interpretação de vestígios, isto é, com indícios que revelam a gênese e a dinâmica dos fenômenos. Ele defende, portanto, que a psicologia deveria construir sua própria filosofia do método, capaz de acessar dimensões não diretamente observáveis, como o inconsciente, a consciência e os processos simbólicos e sintetiza essa posição ao afirmar:

Para a psicologia, a interpretação é apenas uma necessidade amarga, mas também é um modo libertador e muito fecundo de conhecimento, um salto *vitale* que, executado por maus saltadores, se torna um salto *mortale*. É preciso que a psicologia componha

sua filosofia do equipamento, como a física tem sua filosofia do termômetro (Vigotski, 1982/2024, p. 515, grifos do autor).

O autor ainda chama a atenção para o fato de que transferir um conceito ou princípio de uma teoria para outra, sem considerar suas bases epistemológicas, implica transformá-lo em algo diferente do que era originalmente. Nessa direção, Vigotski (1982/2024) analisa como a dinâmica de empréstimo de princípios teóricos ocorria na psicologia e elenca uma sequência de sete pontos que explicam esse processo:

1. A história de um princípio não se encerra com sua refutação;
2. Ele penetra em novas teorias por analogias e fatos já existentes;
3. Seu tempo de permanência amplia o conjunto de fatos, ainda que em parte ilusórios;
4. A crítica a esses fatos atrai novos elementos;
5. Mesmo quando não se restringe aos fatos, a crítica se estrutura em torno de relações entre eles;
6. Da assimilação dessas tensões, um novo princípio é gerado;
7. O princípio biológico na psicologia, por exemplo, assume duas formas principais:
  - a) a teoria da utilidade, representada por autores como Edward L. Thorndike (1874-1949) e os *neodarwinistas*, que defendiam a submissão do indivíduo e da espécie às mesmas leis evolutivas e;
  - b) a teoria da concordância, formulada por Kurt Koffka (1886-1941), John Dewey (1859-1952) e Oswald Spengler (1880-1936), que compreendia o desenvolvimento como um processo de etapas, distinguindo níveis inferiores e superiores.

Em um de seus estudos sobre a questão do método em Vigotski, Delari Jr. (2021) delinea cinco principais procedimentos metodológicos que se articulam na THC:

- O método genético-causal, baseado no princípio dialético e na explicação das causalidades históricas;

- O método instrumental, voltado à investigação dos efeitos dos signos e das mediações nas relações interpessoais e intrapsíquicas;
- O método da estimulação dupla, que examina a formação das funções psicológicas superiores a partir dos estímulos presentes no meio, sem reduzi-las ao mecanicismo estímulo-resposta;
- O método da análise semântica, que se ocupa das relações entre signo, significado e consciência e;
- O método da análise por unidades, que investiga a palavra e o significado como unidades de análise da consciência.

Diante do exposto, evidencia-se que as contribuições de Vigotski foram decisivas para a consolidação da psicologia como ciência. Seu esforço teórico permitiu fundamentar uma epistemologia do desenvolvimento humano e propor métodos de investigação coerentes com o princípio histórico-dialético, rompendo com abordagens fragmentárias ou naturalizantes.

Estudar suas obras, portanto, significa aprofundar uma compreensão concreta e rigorosa das leis que regem o desenvolvimento psicológico e da maneira como o método se articula à teoria na explicação dos fenômenos humanos. Com relação às respectivas obras, o presente trabalho configura-se como um estudo teórico, tendo se proposto a analisar as seguintes produções:

- Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología (1924-1935/1997). (Trabalho originalmente publicado em 1983).
- Psicologia da Arte (1965/2010), escrito aproximadamente entre 1924 e 1926;
- Obras Escogidas IV: Paidologia del adolescente e Problemas de la psicología infantil (1996), escrito aproximadamente entre 1932 e 1934;
- Imaginação e Criação na Infância (1930/2025a), escrito e publicado pela primeira vez em 1930;

- O problema da idade (2025b), escrito aproximadamente entre 1931 e 1933.
- 7 aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia (1933/2018a; 1933/2018b);
- O desenvolvimento psicológico na infância (1932/2003) e;
- A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (1966/2008), palestra ministrada inicialmente em 1933.

Para esta análise, foram selecionados, a priori, os conceitos: plasticidade, criação, liberdade e imaginação e a criança com deficiência intelectual, com base nas abordagens presentes nas obras de Vigotski. Esse procedimento de conceituação prévia está de acordo com Gomes (2002), para quem “a categorização tanto pode ser realizada previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador para encontrar um esquema classificatório adequado ao assunto a ser analisado, como pode surgir a partir da análise do material de pesquisa” (p. 88). Assim, a primeira etapa consistiu na análise dos textos vigotskianos e, a segunda, na sistematização dos textos contemporâneos identificados na revisão de escopo.

Além das obras de Vigotski, foram analisados estudos contemporâneos dos últimos vinte anos que tratam da relação entre deficiência intelectual e imaginação no desenvolvimento humano. Esses estudos, identificados em artigos, teses e dissertações, foram localizados por meio de busca nas bases Periódicos CAPES, Scopus, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o procedimento de uma Revisão de Escopo (*Scoping Review*). A análise dos dados possibilitou a construção de um corpo teórico que evidencia as principais pesquisas e autores que discutem, de forma sistemática, as articulações entre deficiência intelectual, imaginação e desenvolvimento humano à luz da THC.

#### 4.1. Objetivo Geral

Examinar as relações entre imaginação, deficiência intelectual e desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural.

##### 4.1.1. Objetivos Específicos

- Identificar e analisar quais textos vigotskianos discutem deficiência intelectual e imaginação e como eles se entrecruzam conceitualmente;
- Identificar e analisar os estudos brasileiros, dos últimos vinte anos, no campo da THC, realizados em contexto de ensino, que articulam os conceitos de deficiência intelectual, imaginação e desenvolvimento humano;

Para melhor relacionar os objetivos com as categorias definidas nos resultados, segue a demonstração por meio da Tabela 1.

#### Tabela 1.

##### *Relação dos Objetivos Específicos com os Temas e Categorias Analisadas*

---

*Objetivo Específico: Identificar e analisar quais textos vigotskianos discutem deficiência intelectual e imaginação e como eles se entrecruzam conceitualmente.*

##### **Parte A: Imaginação e Deficiência Intelectual na obra de Vigostki (categorias analisadas)**

- Plasticidade;
- Criação e Liberdade;
- Imaginação, a Unidade Intelecto-Afeto e
- Problema da Deficiência Intelectual.

---

*Objetivo Específico: Identificar e analisar os estudos brasileiros, dos últimos vinte anos, no campo da THC, realizados em contexto de ensino, que articulam os conceitos de deficiência intelectual, imaginação e desenvolvimento humano.*

##### **Parte B: Imaginação e Deficiência Intelectual na Obra de Autores Contemporâneos**

- Linguagem computacional, imaginação e atividade criadora;
-

- Imaginação: o brincar, o narrar e a criação musical;
  - Imaginação e linguagem na apropriação dos conceitos científicos.
- 

#### **4.2. Levantamento do material investigado: revisão de escopo**

A fim de delimitar as questões supracitadas acerca da relação entre deficiência intelectual, imaginação e desenvolvimento humano, optou-se por realizar uma revisão de escopo, com o objetivo de identificar os estudos primários já realizados sobre o tema.

A revisão de escopo tem como finalidade mapear a literatura existente, de modo a oferecer um panorama abrangente e uma síntese sistemática sobre o estado atual de determinado campo de investigação, permitindo identificar lacunas e indicar possibilidades de aprofundamento teórico e empírico. Diferentemente da revisão sistemática, esse tipo de estudo não busca avaliar a qualidade metodológica dos trabalhos incluídos, nem analisar o risco de viés, mas fornecer uma visão geral sobre o que vem sendo produzido na área de interesse (Aromataris & Munn, 2020). Conforme o Instituto Joanna Briggs (JBI; Aromataris & Munn, 2020), a revisão de escopo é indicada para:

Servir como precursor de uma revisão sistemática; identificar os tipos de evidências disponíveis em um determinado campo; identificar e analisar lacunas de conhecimento; esclarecer conceitos ou definições-chave na literatura; examinar como a pesquisa é conduzida sobre um determinado tópico ou campo; e identificar características ou fatores-chave relacionados a um conceito” (Munn et al., 2018, apud. Aromataris & Munn, 2020, p. 409, tradução nossa).

##### **4.2.1. Procedimentos Metodológicos**

Uma revisão de escopo parte, geralmente, de um questionamento orientado pelo acrônimo PCC (População, Conceito e Contexto). Neste estudo, o PCC foi definido da seguinte forma:

- População: pessoas com deficiência intelectual;
- Conceito: imaginação e desenvolvimento humano;
- Contexto: pesquisas brasileiras, produzidas nos últimos vinte anos, desenvolvidas em contextos de ensino.

O interesse foi investigar como a relação entre deficiência intelectual, imaginação e desenvolvimento humano tem sido abordada nas pesquisas brasileiras contemporâneas, articulando os achados empíricos e teóricos com os textos vigotskianos que tratam dessa temática. Para apoiar o processo de revisão, adotou-se ainda a diretriz PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), utilizada internacionalmente como guia de transparência e sistematização em revisões de escopo.

#### ***4.2.2. Critérios de Inclusão e Exclusão***

A seleção dos estudos seguiu os seguintes critérios de inclusão:

- Área de conhecimento: Psicologia e Educação;
- Abordagem da Teoria Histórico-Cultural;
- Recorte temporal: últimos vinte anos<sup>7</sup>;
- Produções vinculadas à educação brasileira;
- Categorias de publicação: artigos científicos, dissertações e teses;
- Idiomas: português, espanhol ou inglês.

Foram excluídas as produções que não atendiam a esses critérios, bem como aquelas que:

- não estavam relacionadas diretamente aos descritores utilizados;
- pertenciam a outros gêneros da literatura (artigos de opinião, reportagens, publicações em sites, relatos de experiência etc.);

---

<sup>7</sup> Esse recorte temporal decorre da implementação das políticas de inclusão no Brasil e das recentes traduções das obras de Vigostki.

- tratavam de estudos fora do contexto escolar;
- ou constituíam pesquisas secundárias, como revisões teóricas ou metanálises.

#### ***4.2.3. Estratégia de Busca***

A pesquisa utilizou os descritores: deficiência intelectual, imaginação, faz de conta, atividades criadoras, criatividade, Vigotski, Vygotsky e Teoria Histórico-Cultural, combinados em inglês e português por meio dos operadores booleanos AND e OR. As bases selecionadas foram:

- Portal de Periódicos CAPES, pela ampla cobertura nacional e internacional e acesso a múltiplas bases indexadas;
- Scopus, por sua natureza multidisciplinar e extensa abrangência de publicações em diversas línguas;
- SciELO, pela ênfase em literatura científica sul-americana e política de acesso aberto;
- BDTD, que reúne produções de literatura cinzenta (teses e dissertações), reduzindo o risco de viés de seleção.

Essas bases foram escolhidas por assegurarem diversidade de fontes e relevância científica no campo de estudo.

#### ***4.2.4. Organização e Análise dos Estudos***

Para organizar e guiar o levantamento de estudos, elaborou-se uma planilha de pesquisa com a estratégia de combinação dos descritores em cada base, incluída no Anexo I deste trabalho.

Os estudos encontrados foram inicialmente transferidos para a plataforma Zotero<sup>8</sup> e, posteriormente, para o site Rayyan,<sup>9</sup> para as etapas de análise, seleção e exclusão. Após essa triagem, os estudos selecionados foram submetidos à análise de dados e categorização temática, conforme o procedimento de análise temática proposto por Braun e Clarke (2006): “A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela organiza e descreve minimamente o conjunto de dados em detalhes ricos” (p. 79, tradução nossa).

#### ***4.2.5. Resultados do Processo de Seleção***

O levantamento inicial resultou em 75 estudos nas quatro bases de dados. Desses, 73 estudos foram transferidos para o Zotero, enquanto 2 provenientes da BDTD foram analisados diretamente em suas plataformas de origem, devido à incompatibilidade de formato para exportação. Após a remoção automática de duplicados no Zotero, restaram 57 estudos, que foram então importados para o Rayyan.

Nessa nova etapa, após exclusões adicionais de duplicados, permaneceram 54 estudos no Rayyan e 2 estudos isolados em repositórios, totalizando 56 para análise. No total, 19 duplicatas foram eliminadas. Quando os resumos não apresentavam clareza quanto ao objeto investigado, procedeu-se à leitura exploratória da metodologia e das referências.

Concluída a triagem de inclusão e exclusão, 45 estudos foram excluídos, por apresentarem uma ou mais das seguintes razões:

- a) População incorreta;
- b) Foco em desenvolvimento de testes ou instrumentos diagnósticos;
- c) Ausência de contexto escolar;

---

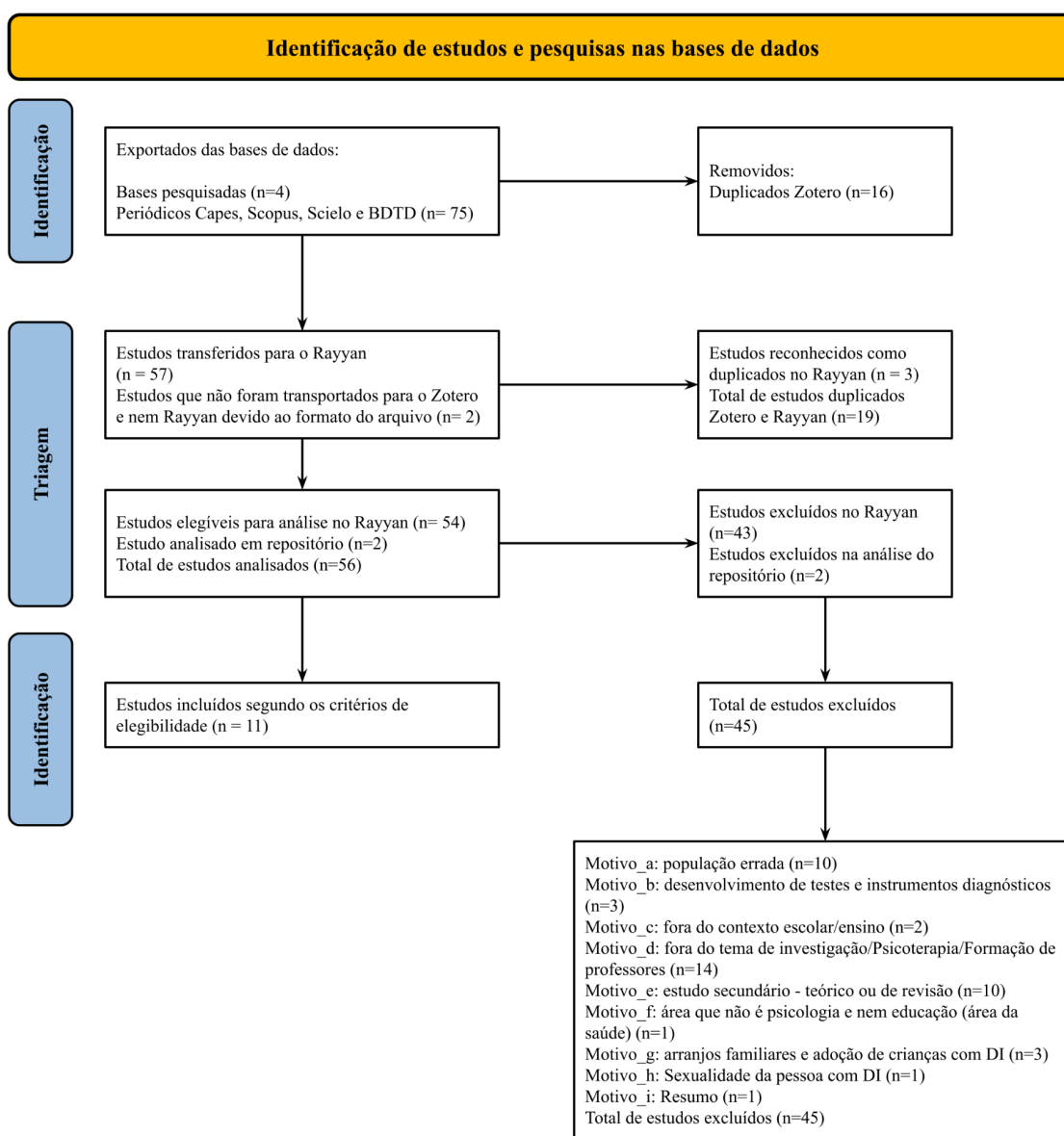
<sup>8</sup> Zotero é uma ferramenta gratuita que gerencia referências, coleta, organiza e cita fontes de forma automática.

<sup>9</sup> Rayyan é uma plataforma online, parcialmente gratuita, que auxilia o pesquisador em revisões sistemáticas. Permite a triagem de estudos de forma colaborativa e em um estudo duplo cego, reduzindo, assim, o viés de seleção.

- d) Tema fora do escopo (psicoterapia, formação docente, etc.);
- e) Estudos secundários (revisões ou ensaios teóricos);
- f) Área distinta de Psicologia ou Educação (outras áreas da saúde);
- g) Pesquisas sobre arranjos familiares e adoção de crianças com deficiência intelectual;
- h) Estudos sobre sexualidade da pessoa com deficiência intelectual;
- i) Resumos incompletos.

**Figura 1.**

*Fluxograma de Revisão de Estudos*



**Nota.** Adaptado de PRISMA 2020-flow-diagram para revisão de escopo segundo diretrizes do PRISMA - ScR.

Restaram, portanto, 11 estudos elegíveis: 1 dissertação, 2 teses e 8 artigos científicos. Os 11 estudos finais foram integrados à revisão e analisados de acordo com os critérios de inclusão, compondo o corpo empírico e teórico desta investigação. Para melhor visualização do processo, o fluxograma PRISMA (Page et al., 2022) apresenta o percurso investigativo e o número de estudos incluídos e excluídos em cada etapa.

Na sequência, é apresentada a tabela com as principais informações dos estudos selecionados, destacando autores e objetivos dos estudos.

Com base neste levantamento, buscou-se responder a seguinte indagação: *o que os textos pedológicos e defectológicos de Vigotski revelam sobre a relação entre imaginação e deficiência intelectual? E, em um desdobramento, o que as recentes investigações da THC e os estudos brasileiros produzidos nos últimos vinte anos nos dizem sobre essa temática?*

## **Tabela 2.**

### *Relação dos Manuscritos Selecionados e suas Principais Características*

<b>Título</b>	<b>Autor/data</b>	<b>Categoria</b>	<b>Objetivo</b>
Recursos criadores mobilizados no faz de conta de crianças com deficiência intelectual.	Abreu et. al (2023)	Artigo	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.
Desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio de design de games por crianças na escola inclusiva	Alves & Hostins (2019a)	Artigo	Examina o desenvolvimento da imaginação e da criatividade de crianças com e sem deficiência por meio do design de games. O estudo sustenta-se nas teorias de Vygotski relacionadas à elaboração conceitual, à imaginação e à criatividade na infância e nos estudos avançados em design de jogos com crianças.

Eu fiz meu game um framework para desenvolvimento de jogos por crianças	Alves et.al (2019)	Artigo	Parte da compreensão de que a participação das crianças, notadamente as com deficiência intelectual, na construção dos jogos, e não somente no jogar, possibilita o desenvolvimento da imaginação e criatividade na infância e consequentemente das funções psicológicas superiores, necessárias ao pensamento complexo, aliando os conceitos do design participativo às concepções de aprendizagem e desenvolvimento do campo da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski.
Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de jogos digitais na perspectiva da Educação Inclusiva	Alves e Hostins (2019b)	Artigo	Examina a elaboração de conceitos em crianças com e sem deficiências em atividades de criação de jogos digitais.
Possibilidades e desafios da escola: formação de conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual	Monteiro et al. (2018)	Artigo	Analisar, por meio da intersubjetividade presente nas relações de ensino, as condições concretas para o processo de formação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual.
A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual	M. C. P. Oliveira (2016)	Dissertação	Analisar os processos avaliativos dirigidos para os alunos com deficiência intelectual e refletir sobre o seu processo de elaboração e apropriação conceitual.
Processos de imaginação/criação mediados pela linguagem de computação numa perspectiva inclusiva	Oliveira (2020b)	Artigo	Analisar os processos de colaboração/interação mediados pela linguagem de computação para a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores de sujeitos da Educação Especial; sobretudo a relação entre imaginação e criação no processo de construção colaborativa de um jogo digital.
Imaginar e criar: o uso da linguagem de computação numa perspectiva inclusiva	Oliveira (2020a)	Tese	Analisar os processos de colaboração/interação mediados pela linguagem de computação para a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores de sujeitos da Educação Especial.
Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar	Piekarski (2020)	Tese	Estudar os processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual com o uso intencional de ritmo, melodia, andamento e dinâmica (elementos da música) em arranjos, acompanhamentos

A contação de histórias como prática pedagógica e inclusiva no atendimento educacional especializado: relato de experiência com alunos com deficiência intelectual	Santos (2021)	Artigo	musicais, ostinatos rítmicos e melódicos e criação musical) no contexto escolar. Compartilhar uma experiência com uso da contação de histórias para alunos com Deficiência Intelectual que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais para fazer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís.
A apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência intelectual	Shimazaki, Auada e Menegasse (2016)	Artigo	Discute o processo de apropriação dos conceitos científicos, a partir de uma prática de letramento escolar com o gênero textual História em Quadrinhos, em jovens e adultos identificados com deficiência intelectual.

---

## Capítulo 5 – Análise e Discussão dos Dados

A análise dos dados foi organizada em duas partes complementares. A primeira, intitulada Parte A: *Imaginação e Deficiência Intelectual na obra de Vigotski*, e a segunda, denominada Parte B: *Imaginação e Deficiência Intelectual em Autores Contemporâneos Brasileiros*.

Cada uma dessas partes responde aos objetivos específicos da pesquisa, compondo conjuntamente a estrutura analítica da dissertação. Dentro de cada parte, foram definidos subtítulos específicos, que buscam aprofundar a análise dos principais conceitos e problemáticas relacionadas à questão de pesquisa anteriormente apresentada.

### 5.1. Parte A – Imaginação e Deficiência Intelectual na obra de Vigotski

Os estudos sobre os processos de atividade criadora passaram a constituir um campo de interesse crescente na psicologia histórico-cultural, compreendendo os múltiplos fatores que compõem esse funcionamento, suas implicações nos acontecimentos históricos e sua presença nas vivências cotidianas. Contudo, no âmbito mais geral dos estudos em psicologia, as questões relacionadas à imaginação e às atividades criadoras estão, frequentemente e equivocadamente, reunidas sob o descritor “criatividade” (Schneuwly et al., 2025).

Para a THC, há uma diferença substancial entre os termos atividade criadora e criatividade, pois, na palavra em russo *tvorchestvo*, o seu significado é referente à criação, entendida como algo em processo, ao ato de produzir algo novo: uma atividade humana universal e não meramente um traço da personalidade, habilidade ou competência como nos remete o termo criatividade. A essência deste processo reside na capacidade humana de intervir na natureza, numa relação dialética que transforma a si mesma ao transformá-la (Mendonça, 2018).

Para Vigotski (1930/2025a): “Chamamos atividade criadora toda atividade humana que cria algo novo, seja na elaboração de um objeto do mundo exterior ou alguma construção do intelecto ou do sentimento que viva ou se revele somente na pessoa” (p. 37). Nessa passagem, o autor destaca três aspectos centrais: a criação de algo novo; sua relação com o plano cultural e social (plano externo); e a dimensão psíquica da criação, compreendida como uma construção da mente ou do sentimento (plano pessoal). A ideia de novidade, nesse processo, já se encontra fundamentada no que foi discutido anteriormente, especialmente no capítulo 2, ao se afirmar que para criar, o ser humano depende de condições históricas e materiais, e que nenhuma criação emerge sem estar ancorada na realidade.

A criação de um objeto ou de algo novo produz transformações culturais e históricas em uma sociedade; contudo, essa dimensão só pode ser plenamente compreendida em relação dialética com a transformação que ocorre no plano pessoal. A atividade criadora, portanto, não se reduz nem ao impacto externo do objeto produzido nem às mudanças internas do sujeito, mas emerge precisamente da unidade contraditória entre ambos, na qual a produção cultural e a reorganização subjetiva se constituem mutuamente.

Portanto, não se pode pensar a atividade criadora como apenas um traço da personalidade, habilidade ou competência, pois ela envolve a condição ontológica do homem enquanto ser social.

A criatividade, em algumas teorias que serão abordadas a seguir, é compreendida a partir de suas manifestações cotidianas nos pequenos atos inventivos e adaptativos das pessoas comuns, denominadas *Little-C*. Em contraste, são colocadas as manifestações excepcionais do pensamento criativo, associadas a grandes marcos históricos e geralmente atribuídas a indivíduos classificados como *Big-C* (Runco & Albert, 2010).<sup>10</sup> Nesta concepção

---

<sup>10</sup> A distinção entre *Little-C* e *Big-C* foi proposta por Runco e Albert (2010), no âmbito da psicologia da criatividade, especialmente a partir da tradição norte-americana dos estudos cognitivos sobre o tema. Essa classificação surgiu como uma tentativa de superar visões restritas da criatividade, centradas apenas nas grandes realizações históricas, propondo uma compreensão mais ampla e contínua do fenômeno criativo. O termo *Little-C* refere-se às manifestações cotidianas e adaptativas da criatividade, presentes em atividades

teórica, um ato criador é explicado como atividade cotidiana, porém com uma clara divisão de categorias entre os inventores e aqueles que criam por necessidade adaptativa.

Por mais que exista, nessa concepção, uma definição da criação por diferentes indivíduos - aqueles anônimos, criadores do cotidiano, e aqueles que criam objetos que podem influenciar ideias, costumes ou atender necessidades gerais da humanidade - ainda há uma tendência no pensamento de valorização da contribuição individual e não coletiva, com características e atributos que um indivíduo possui e que o tornam criativo.

A partir do que Vigotski elaborou sobre o processo de atividade criadora, constata-se que a macro-história não é construída apenas por aqueles que realizam as grandes invenções, mas, em grande medida, por aqueles criadores anônimos que transformam a natureza e deixam um legado geracional para a aprendizagem dos seus descendentes. Além dessa questão, como já sinalizado anteriormente, para o autor, a imaginação constitui uma condição ontológica do ser humano, intimamente ligada ao advento do trabalho social; ou seja, não há humanidade sem imaginação e criação (Sawaia & Silva, 2015).

Lubart (2007) aponta cinco campos que define como problemáticos para estudar a criatividade, que são: a própria definição e descrição do que é a criatividade; as diferenças individuais e a capacidade criativa; os domínios e expressões do ato criativo; a criatividade e sua relação com perturbações mentais e; como medir e avaliar a criatividade. Com isso, por ser um fenômeno amplo, processual e complexo, o autor demonstra que os estudos sobre criatividade não estão apenas sob a ótica de uma única abordagem.

Barron (1995) traz para esta análise a distinção básica da separação existente entre o *self* e o que não é *self* — o que é *self* e o que são os outros, o que é *self* e o que é o ambiente. A separação ou a fusão dessa instância, para o autor, retrata outro ponto observado nos

---

comuns de resolução de problemas, improvisação e expressão pessoal. Já o termo *Big-C* designa as expressões excepcionais do pensamento criativo associadas a descobertas científicas, invenções ou produções artísticas de grande impacto cultural. Assim, a teoria busca integrar as duas dimensões (cotidiana e extraordinária) em um *continuum* que reconhece a criatividade como uma capacidade humana universal.

estudos da criatividade: os estados alterados de consciência. Um exemplo disso são as experiências místicas, que foram estudadas tendo como base a criatividade como inspiração divina ou da musa inspiradora (Sternberg & Lubart, 1999). Ao analisar criações que envolviam tais aspectos, que tendem a um universo mítico e fantasioso - e neste incluem-se os mitos, as lendas e até os sonhos - Vigotski (1930/2025a) observa tais questões sempre do ponto de vista cultural e as coloca num eixo em que todos os elementos, inclusive os mitos, foram criados a partir de elementos presentes na realidade e recombinações até se tornarem um elemento novo.

Ao enfatizar a importância do ambiente para a manifestação da criatividade, Hennessey (2016) ressalta que, ao se pensar sobre os espaços, é essencial que estes não apenas estimulem a criatividade, mas também assegurem ao indivíduo liberdade e segurança psicológica, condições indispensáveis para que o processo criativo aconteça. Pois, assim como fatores ambientais podem favorecer, também podem inibir a expressão criadora, e estes devem ser reconhecidos e considerados. Aqui observa-se uma ideia que se aproxima da importância de se considerar o meio no desenvolvimento humano.

Para analisar os aspectos motivacionais que interagem com o ato criativo ou são base para ele, foi proposto, desde 1970, por Teresa Amabile, o modelo componencial de criatividade. Nele, basicamente, se avaliam os fatores que favorecem a criatividade e englobam tanto as condições individuais de desenvolvimento, como habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação. Neste modelo, a motivação é o ponto central de consideração, e o componente social também se destaca como fator de influência para impulsionar ou estagnar o desempenho criativo em um modelo de psicologia social da criatividade (Fleith et al., 2020).

Conhecida por aspectos que consideram a cultura na manifestação da ação criativa, a psicologia cultural da criatividade questiona modelos que reduzem o fenômeno a conceitos

estáticos. Então, o que significa criar nessa perspectiva? Glăveanu (2010) indica que esse modelo teórico parte principalmente da ação, e não apenas do pensamento, ao propor a compreensão dinâmica dos processos criativos com base no modelo dos 5As: atores, audiência, ações criativas, artefatos e affordances. Esse autor encontra em Vigotski uma base fundamental para sustentar seus estudos e os conceitos que estruturam sua teoria, pois, segundo ele:

Vygotsky interessava-se principalmente pela ontogênese e microgênese da criatividade e pela criatividade como um processo que ocorre em “colaborações” da vida real (como aquelas entre criança e adulto). É por causa dessas preocupações que a perspectiva vygotskyana permanece central para qualquer perspectiva cultural sobre criatividade (Glăveanu, 2010, p. 85, tradução nossa).

É possível, então, perceber que, em vários estudos sobre a ação de criar, o foco recai predominantemente sobre o indivíduo e sobre aspectos de habilidades pessoais, mesmo naqueles que se afirmam inspirados em Vigotski ou que mencionam a dimensão social como influência teórica. No entanto, há uma diferença fundamental entre adotar uma epistemologia vygotskiana - isto é, compreender o fenômeno à luz de uma teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano - e apenas citar ou ser influenciado por conceitos isolados de Vigotski.

As abordagens psicológicas sobre criatividade mencionadas anteriormente, por exemplo, trazem contribuições relevantes e inovam certos conceitos, mas mantêm-se, em grande parte, centradas em explicações individualistas. Já na THC, os contingentes sociais e culturais envolvidos no ato da imaginação e na ação criadora ocupam lugar central, constituindo a base para compreender um processo que atravessa simultaneamente os planos cultural e pessoal, e que, para além disso, forma um sistema psicológico complexo, tendo a imaginação como núcleo organizador.

Por isso, é possível afirmar que Vigotski avança decisivamente ao articular imaginação, atividade criadora e cultura, evidenciando que o processo criador é, antes de tudo, um fenômeno histórico-social e não apenas uma manifestação individual de talento ou habilidade. Muitas vezes, o descritor, criatividade, pode ser percebido em lógicas positivistas, apenas como algo adaptativo e/ou mercadológico. “Em relação ao consumo, ele pode ser entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas também como o consumo de significados, modos de vida, formas de representação e valores” (Momo & Martínez, 2017, p. 4). Com isso, a atividade criadora pode ser esvaziada ao ser meramente reduzida a uma competência individual e ao desconsiderar as bases culturais que agem na formação das funções psicológicas superiores.

A cultura e o meio, ao serem analisados por Vigotski nos estudos sobre o desenvolvimento humano, levam-nos a compreender que tais construtos são chaves interpretativas fundamentais de sua teoria, com destaque para os conceitos abordados em sua obra sobre defectologia, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual. Se olharmos apenas para habilidades e competências individuais, as desvantagens entre indivíduos serão sempre acentuadas quando não se coloca como eixo de análise os aspectos sociogênicos e se foca apenas em definições sobre o que seriam habilidades intelectuais (Silva & Magiolino, 2022).

Por isso, ao se considerar as características desenvolvimentais das pessoas com deficiência intelectual sob o enfoque vigotskiano, torna-se fundamental analisar os conceitos de plasticidade, criação, liberdade e imobilidade imaginativa da criança com deficiência intelectual. Esses conceitos são aqui trabalhados porque expressam a compreensão de Vigotski sobre a dimensão ontológica da atividade criadora no gênero humano, isto é, sua concepção de que a capacidade de imaginar e criar constitui um princípio fundamental da existência humana, inseparável do processo histórico e social de desenvolvimento. Assim, a

análise dessas categorias permite aprofundar como Vigotski entende a criação como forma de superação das limitações e como movimento essencial da constituição do humano - mesmo (e especialmente) em condições de deficiência.

### **5.1.1. Plasticidade**

Conforme já mencionado neste texto, a concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, ao tratar da deficiência intelectual, enfatiza não a limitação biológica, mas as possibilidades de aprendizagem que o meio pode oferecer e os caminhos alternativos que essas pessoas podem percorrer. É essencial compreender que os caminhos indiretos de aprendizagem e de reorganização psíquica se constroem por meio do acesso aos bens culturais e, principalmente, no núcleo das relações sociais.

Em seu texto *O problema da idade*, Vigotski (1934/2025b) analisa como diferentes teorias buscaram delimitar essa questão nos estudos sobre a infância. Ao detalhá-las, o autor identifica problemas nas tentativas de vários grupos científicos em definir o desenvolvimento, pois observa que essas concepções, tanto materialistas quanto idealistas, permaneciam presas a perspectivas evolucionistas, mesmo quando reconheciam que o desenvolvimento era marcado por situações e movimentos nos quais emergiam novas formações de comportamento. Tal compreensão se contrapõe às definições vigentes em sua época, que avaliavam o desenvolvimento com base apenas na idade cronológica e em aspectos quantitativos.

Nos textos: *Diagnóstico del Desarrollo y Clínica Psicológica de la Infancia Difícil* (1931/1997) *ambos reunidos em Fundamentos de Defectología*, Vigotski (1924-1935/1997) analisa aspectos fundamentais da dinâmica de modificação e reorganização estrutural e funcional do psiquismo. No primeiro texto, dedicado à análise da infância difícil, o autor evidencia a complexidade dos fatores que compõem esse campo de estudo, o qual abrange

aspectos orgânicos (como a plasticidade e as variações do organismo), culturais (como os processos educativos, e sociais), relacionados à formação da personalidade e ao desenvolvimento humano.

Por infância difícil, Vigotski (1924-1935/1997) esclarece que esse termo abrange três categorias: aquelas crianças com deficiência primária, de base etiológica orgânica; aquelas que apresentam alterações psicológicas funcionais e dificuldades de adequação às normas sociais; e aquelas com habilidades altamente desenvolvidas ou excepcionais. Importa ressaltar que, no caso específico das crianças com deficiência intelectual, os processos de compensação, que envolvem a plasticidade, constituem um princípio fundamental de estudo, juntamente com as análises sobre comportamento motor e comportamento intelectual, tanto em sua dimensão prática quanto na formação de conceitos. Por isso, a investigação deve ir além da observação comportamental e quantitativa, abrangendo a totalidade das manifestações da personalidade e a forma como o meio incide em sua formação.

Em sua *Quarta aula: o problema do meio na pedologia*, Vigotski (1933/2018b) aponta a influência do meio e sua condição dinâmica em relação a cada período de desenvolvimento vivido pela criança. E um ponto crucial nesse dinamismo da relação criança e meio é o que é significado por ela e que, conseqüentemente, provoca novas mudanças e sentidos nas relações dela por meio do que vivenciou.

Para Vigotski (1933/2018b) a “influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (p. 79). Um exemplo disso pode ser visto quando uma criança com deficiência intelectual não alcança o significado de uma ação quando alguém lhe ofende. Ela opera em um campo paradoxal em que não compreender os efeitos das ofensas e não dar sentido a elas a protege de possíveis registros traumáticos (Vigotski, 1933/2018b).

Depreende-se, portanto, que a relação com o meio, os caminhos indiretos e o princípio de compensação transformam qualitativamente o desenvolvimento. Isso provoca mudanças contínuas na estrutura funcional do sistema psicológico. “A qualidade das interações e suas características criadoras têm um impacto sobre a plasticidade neuronal” (Mendonça, 2013, p. 28), e essa reorganização e plasticidade neuronal promovem a formação de novos ciclos desenvolvimentais que não apenas acrescentam elementos às estruturas e funções existentes, mas conduzem a novas formas de conduta.

Nessa linha, no que diz respeito às crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1924-1935/1997) enfatiza que estudar o desenvolvimento e a plasticidade é essencial para promover o avanço das potencialidades não apenas dessas crianças, mas de todas as demais. As práticas pedagógicas de intervenção tornam-se, portanto, fundamentais para atender às suas necessidades de aprendizagem e ampliar seu acesso à cultura, de modo que possam desenvolver a capacidade criadora, a liberdade cognitiva e a autonomia de conduta (Mendonça et al., 2024).

Esse tema será aprofundado na sequência deste trabalho, uma vez que no ato criador reside uma dimensão de liberdade; uma liberdade que, em Vigotski, está sempre ancorada em elementos culturais e históricos.

### ***5.1.2. Criação e Liberdade***

Há, na atividade criadora e no trabalho criador, um aspecto essencial da dimensão da liberdade. “Sabemos que o livre-arbítrio nada mais é do que a necessidade tornada consciente, do que o domínio sobre a natureza (Vigotski, 1935/1997, p. 268). Assim, quando uma criança brinca, desenha ou narra, ela se afasta de um campo perceptivo imediato e se desloca para um plano de componentes semióticos, recombina a partir de suas experiências e dos elementos culturais.

Em seu texto *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, Vigotski (1966/2008) apresenta que a situação imaginária é uma ação predominante na infância e que por meio dela a criança atua na realização daquilo que, aparentemente, não seria possível de realização no plano da realidade. Por meio da brincadeira a criança pode experimentar a liberdade, ainda que envolvida em regras que são características do brincar. No entanto, o autor aborda que “a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva” (Vigotski, 1966/2008, p. 25). Nesta ideia reside o que será discutido adiante sobre a unidade intelecto-afeto e sua centralidade na compreensão da deficiência intelectual.

A criança passa, por exemplo, por meio do brincar, a integrar-se em um campo simbólico composto por regras que guiam sua conduta, pois “a conexão interna existente entre a imaginação e o pensamento realista complementa-se com um novo problema, intimamente ligado ao da vontade ou liberdade na atividade do homem, na atividade da consciência humana” (Vigotski, 1926/2003b, p. 130).

Esse aspecto também pode ser observado na criação adulta, pois há, no ato de criar, um movimento de superação da realidade imediata, em direção ao domínio de processos mais simbólicos e abstratos. A criação envolve a consciência e os aspectos volitivos na composição de um artefato que une os elementos da subjetividade (plano interno) e os elementos sociais (plano cultural) (Vigotski, 1965/2001).

Vigotski (1926/2003b) é categórico ao afirmar que “para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade” (p. 129). É justamente por meio desse afastamento que se torna possível penetrar na essência da realidade e, assim, agir sobre ela, transformando sua aparência. Em alguns momentos, pode tornar-se possível o domínio progressivo de criações originais.

Ao argumentar sobre a natureza relacional da imaginação e da emoção, Vigotski (1926/2003b) esclarece que “a combinação com os momentos emocionais não constitui a base exclusiva da imaginação e esta não se esgota nessa forma” (p. 126). Ele exemplifica que o pensamento realista também se articula à imaginação e que, embora nele não haja o domínio exclusivo das emoções, isso não significa que os componentes emocionais estejam ausentes dessa relação.

No que diz respeito à dinâmica entre imaginação e estados emocionais, ele ainda observa que há diferenças entre a imaginação funcionando neste aspecto psíquico subjetivo (relacionada às emoções) e no aspecto do pensamento realista (relacionado às expressões objetivas da realidade). A atividade imaginativa configura, portanto, a possibilidade humana de agir com liberdade, adentrando a essência da inter-relação entre os estados emocionais e o pensamento com caráter objetivo e realista:

Toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece (Vigotski, 1926/2003b, p. 129).

Esse afastamento permite a libertação do campo perceptivo imediato, concentrado inicialmente nas sensações primárias, e impulsiona o movimento de superação da aparência e da contradição do real, em um percurso ativo que se complexifica, objetiva e subjetivamente. Um elemento central que possibilita essa passagem é a palavra e o significado, pois, por meio dela, o ser humano passa a operar no plano da organização das abstrações, utilizando conceitos.

Como visto anteriormente, a palavra possibilita a atividade especificamente humana, que é impossível ao animal, e cuja essência consiste em que o homem começa a

organizar sua conduta, não em função da percepção imediata desta, nem dependendo da estrutura do campo visual, mas somente através do pensamento (Vigotski, 1926/2003b, p. 294).

Além disso, há um ponto relevante que evidencia a problemática entre vontade, liberdade e consciência, tema também abordado por Vigotski em seus estudos defectológicos sobre as crianças com deficiência intelectual, especialmente quanto à unidade entre intelecto e afeto. “Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que antes conhecia” (Vigotski, 1926/2003b, p. 129). O autor destaca, portanto, que pensamento, imaginação e vontade estão inter-relacionados e precisam ser compreendidos pela psicologia da infância. Essa é uma questão fundamental quando o foco é o estudo da criança com deficiência intelectual.

### ***5.1.3. Imaginação, a Unidade Intelecto-Afeto e o Problema da Deficiência Intelectual***

Ao se apoiar nos estudos de sua época sobre imaginação, Vigotski (1926/2003b) esclarece que existe uma relação entre o avanço do domínio da linguagem e a imaginação, e que, quando as crianças não atingem devidamente esse domínio, ficam prejudicadas no processo de imaginação. Sobre isso, ele afirma: “Por conseguinte, a observação do desenvolvimento da imaginação evidenciou a dependência entre essa função e o desenvolvimento da linguagem. Conforme foi estabelecido, o atraso no desenvolvimento da linguagem representa um atraso da imaginação” (Vigotski, 1926/2003b, p. 120).

Ao explicar sobre a construção do pensamento infantil em seu texto *El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos*, quando algumas crianças foram expostas a ditados populares ou provérbios, Vigotski (1934/1996) esclarece que até que alcance o significado e o sentido figurado existente em certos conceitos e frases, o

pensamento é marcado por sincretismo, uma interpretação própria e com base no que é concreto, literal. Tais características estão presentes na criança com deficiência intelectual, mesmo em idade mais avançada. Neste ponto ela se aproxima de uma forma de pensamento que está presente também em crianças que não possuem deficiência intelectual, mas em idades mais tenras (Vigotski, 1934/1996).

No entanto, nesta mesma situação citada, o autor percebeu que a linguagem exercia um papel importante na reestruturação do pensamento e organização da fala. Ao expressar seu raciocínio, a criança era capaz de perceber os equívocos e reelaborar novas formas de raciocinar sobre o que lhe era apresentado (Vigotski, 1934/1996).

Essa dinâmica se faz presente desde a infância, perpassando a relação com o pensamento e consolidando-se na formação e no domínio de conceitos científicos na idade de transição. Para o autor, com o desenvolvimento “da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites” (Vigotski, 1926/2003b, p. 122).

No entanto, mais do que uma limitação, no caso da criança com deficiência intelectual, Vigotski indica em seus textos que é precisamente “quando na criança não está desenvolvida a linguagem, quando esta falta ou se atrasa, criam-se condições especialmente favoráveis para o desenvolvimento de formas de imaginação primária, não comunicáveis, não verbais” (Vigotski, 1926/2003b, p. 120). É esta imaginação primária que abre os caminhos para o desenvolvimento da linguagem e, dialeticamente, do funcionamento mais complexo da própria imaginação.

O autor evidencia, em diversos momentos de sua obra, mais precisamente no texto *El problema del retraso mental* (Vigotski, 1935/1997), que a dificuldade de mobilidade do pensamento é uma característica marcante da criança com deficiência intelectual. Essa limitação não se reduz a uma simples lentidão cognitiva, mas expressa uma relação dialética

entre rigidez e imobilidade na capacidade de abstração, em que o predomínio do pensamento concreto impede a transição para formas mais complexas de generalização e síntese conceitual. A fixação no imediato, típica desse funcionamento, tende a consolidar um sistema psíquico menos flexível, dificultando a reorganização dinâmica das funções superiores e o desenvolvimento da imaginação.

Compreender essas condições de rigidez e maleabilidade requer abordar a unidade entre intelecto e afeto, pois é justamente nessa articulação que reside a base do desenvolvimento humano. Como afirma Vigotski (1935/1997), “é o postulado fundamental sobre o qual, como pedra angular, deve ser elaborada a teoria da natureza congênita do atraso mental na infância” (p. 358).

A unidade intelecto-afeto é um dos conceitos centrais na obra de Lev S. Vigotski e expressa sua crítica às concepções que fragmentavam a vida psíquica humana em dimensões separadas; razão de um lado, emoção de outro (Sawaia & Silva, 2015). Para Vigotski, não há pensamento puramente racional nem emoção puramente afetiva: intelecto e afeto constituem uma totalidade funcional, uma única dinâmica que organiza a consciência.

Essa formulação tem raízes em sua visão monista e dialética da psique, segundo a qual todo fenômeno psicológico é histórico e social. O pensamento nasce de necessidades e motivos humanos, portanto, de emoções e desejos que o impulsionam. Da mesma forma, os sentimentos não são meras reações biológicas, mas formas de relação mediadas por significados e valores construídos culturalmente (Silva, 2024).

Nos estudos defectológicos, essa unidade adquire valor explicativo fundamental. Vigotski (1935/1997) afirma que o atraso mental não deve ser entendido apenas como déficit cognitivo, mas como desarticulação entre o sistema afetivo e o sistema intelectual. Essa ruptura compromete o desenvolvimento integral, podendo, contudo, ser compensada por meio

da mediação social, da linguagem e das atividades criadoras, que reconstróem a integração entre pensar e sentir (Mendonça et al., 2024).

Desse modo, a unidade intelecto-afeto revela que toda atividade humana é simultaneamente cognitiva e emocional, e que o desenvolvimento psicológico é movido pela tensão e pela síntese entre esses polos. Essa concepção desloca o olhar da psicologia para uma compreensão mais ampla: uma consciência viva, histórica e social, em que razão e emoção se unem no processo criador e transformador que caracteriza a própria condição humana. A partir dessa unidade, o autor revela que as dificuldades cognitivas não se explicam apenas por fatores orgânicos, mas decorrem também de rupturas na integração afetivo-intelectual, comprometendo a constituição das funções psicológicas superiores e a plasticidade necessária ao desenvolvimento (Magiolino & Abreu, 2025).

Sob essa perspectiva, o funcionamento psíquico deixa de ser visto apenas em termos de déficits ou insuficiências e passa a ser compreendido em sua dimensão criadora e transformadora. A imaginação e a criação, nesse horizonte teórico, emergem não como funções comprometidas pela deficiência, mas como vias potenciais de desenvolvimento, capazes de reconfigurar as relações entre pensamento e emoção e de instaurar novas formas de mediação simbólica (Silva et al., 2025). Desse modo, a unidade intelecto-afeto e o sistema semântico da consciência abrem uma via interpretativa mais positiva e dialética dentro da THC: permitem compreender a imaginação não como uma função deteriorada, mas como um campo possível de reconstrução subjetiva e de ampliação das capacidades humanas, mesmo em condições de limitação orgânica.

De forma geral, nesta análise dos textos vigotskianos, pode-se compreender que a imaginação é capaz de mover, antecipar, projetar e transformar a realidade, relacionando-se com vários aspectos da vida humana em seu percurso histórico e no domínio de formas superiores de conduta. Em pessoas com deficiência intelectual, alguns

pontos se tornam relevantes para a compreensão, tais como a unidade intelecto-afeto, o princípio da compensação, a cultura e sua influência na plasticidade cerebral, a liberdade como forma intencional de transformação e superação da realidade, e a linguagem como organizadora das ações, por meio da qual se dá o domínio da conduta e dos aspectos volitivos.

No subcapítulo que se segue, serão analisados os textos de autores contemporâneos e de estudos empíricos realizados nos últimos vinte anos em território brasileiro, com o objetivo de investigar quais conceitos aparecem sobre a questão pedológica e defectológica da pessoa com deficiência intelectual e como o conceito de imaginação, ou de aspectos conceituais a ele relacionados, mesmo que de forma indireta, emerge a partir da compreensão dos autores contemporâneos sobre esse tema.

## **5.2. Parte B – Imaginação e Deficiência Intelectual na Obra de Autores Contemporâneos Brasileiros**

Esta análise do objeto investigativo abrange 8 artigos científicos, 2 teses e 1 dissertação, totalizando 11 trabalhos. Desse total, três produções são desdobramentos de um mesmo estudo e outras duas (uma tese e um artigo) derivam de outro estudo. Quanto ao território geográfico, as pesquisas contemplam as regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

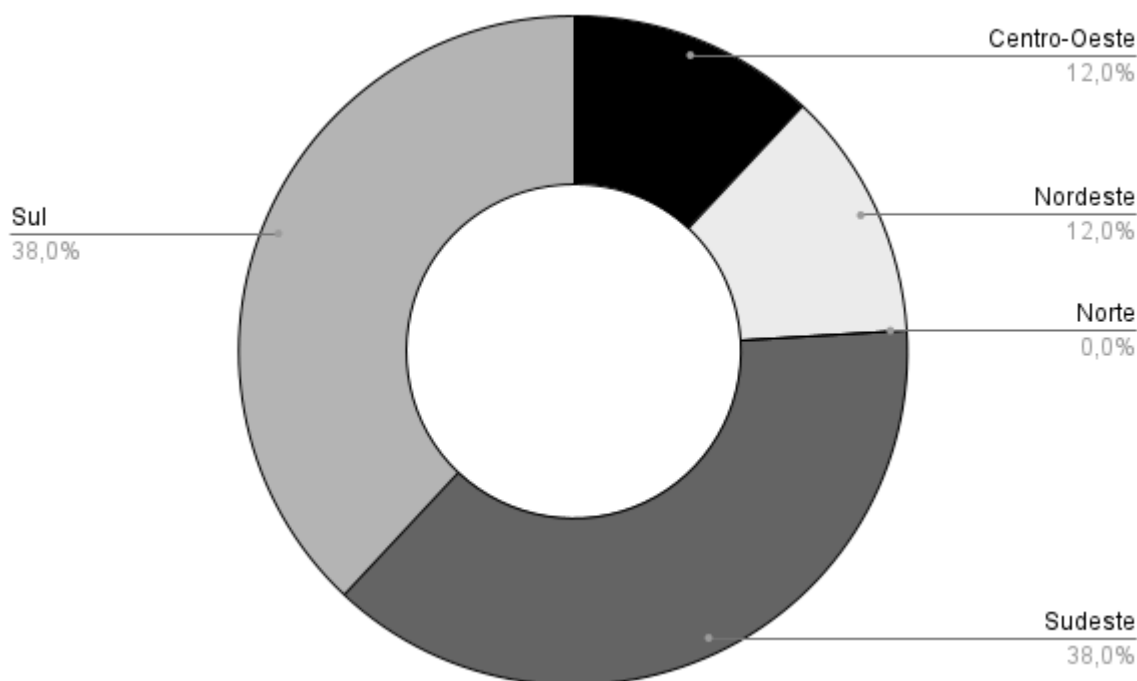
A seguir, apresentam-se gráficos que sintetizam os principais aspectos dos estudos, como as regiões geográficas das pesquisas, a idade e o período de desenvolvimento dos participantes, o recorte temporal e os principais conceitos vigotskianos abordados nos textos.

É possível observar que a concentração dos estudos se encontra nas regiões Sul e Sudeste, o que reflete, nesta pesquisa, um padrão semelhante ao identificado em levantamentos geográficos, demográficos, econômicos e sociopolíticos acerca das

desigualdades regionais no Brasil. Ressalta-se que foi na região Sudeste que se formaram os primeiros núcleos da THC no país.

**Figura 2.**

*Destaque para Regiões Geográficas Brasileiras em que Ocorreram Investigações Sobre o Tema*



*Nota.* Elaborado pela própria autora.

Há, portanto, uma representatividade expressivamente maior das regiões Sul e Sudeste e uma presença reduzida das regiões Nordeste e Centro-Oeste, enquanto nenhum estudo proveniente da região Norte foi identificado nas bases de dados ou selecionado segundo os critérios desta pesquisa. Essa assimetria reflete uma desigualdade histórica na distribuição da produção científica brasileira, marcada pela concentração institucional e de investimentos em determinadas regiões.

Em termos mais amplos, os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2025) ilustram esse cenário de disparidades. Entre a população de 18 a 24 anos, 22,9%

frequentam o ensino superior; 44,5% não o frequentam, embora tenham concluído o ensino médio; e 4,2% não o frequentam, mas já concluíram a educação superior. Quanto à distribuição das instituições de ensino superior, o país conta com 196 no Norte, 296 no Centro-Oeste, 389 no Sul, 604 no Nordeste e 1.076 no Sudeste. Em relação à matrícula em cursos presenciais das redes federais, as regiões Norte e Centro-Oeste concentram 11%, enquanto Nordeste, Sudeste e Sul reúnem, respectivamente, 30%, 32% e 16%.

De acordo com os Indicadores Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação (2025), com base em dados de 2023, 46,8% dos dispêndios federais em Ciência e Tecnologia (C&T) são destinados ao Ministério da Educação (MEC); percentual superior ao do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI; 27,0%). O restante é distribuído entre outros ministérios. Na área de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), o MEC responde por 50,9% dos investimentos federais.

Entre 2000 e 2023, o investimento federal em P&D alcançou R\$43,1 bilhões, seguido pelos R\$19,0 bilhões dos governos estaduais, totalizando R\$62,1 bilhões. No mesmo período, o setor empresarial investiu R\$68,5 bilhões, ultrapassando o investimento governamental. Ressalta-se que a pós-graduação representa o principal espaço de execução das políticas públicas de fomento à pesquisa, por meio de bolsas e projetos financiados.

Outro dado relevante diz respeito à distribuição regional dos dispêndios estaduais em C&T. Em 2023, a região Norte investiu R\$1,4 bilhão (5,6%), enquanto a região Sudeste concentrou R\$15,8 bilhões (61,0%). No campo da P&D, essa disparidade é ainda mais acentuada: a região Norte aplicou R\$0,4 bilhão (2,3%), o Centro-Oeste, R\$0,5 bilhão (2,7%), o Nordeste, R\$1,9 bilhão (9,9%), e o Sul, R\$2,4 bilhões (12,8%), contrastando com os R\$13,7 bilhões (72,3%) investidos pela região Sudeste.

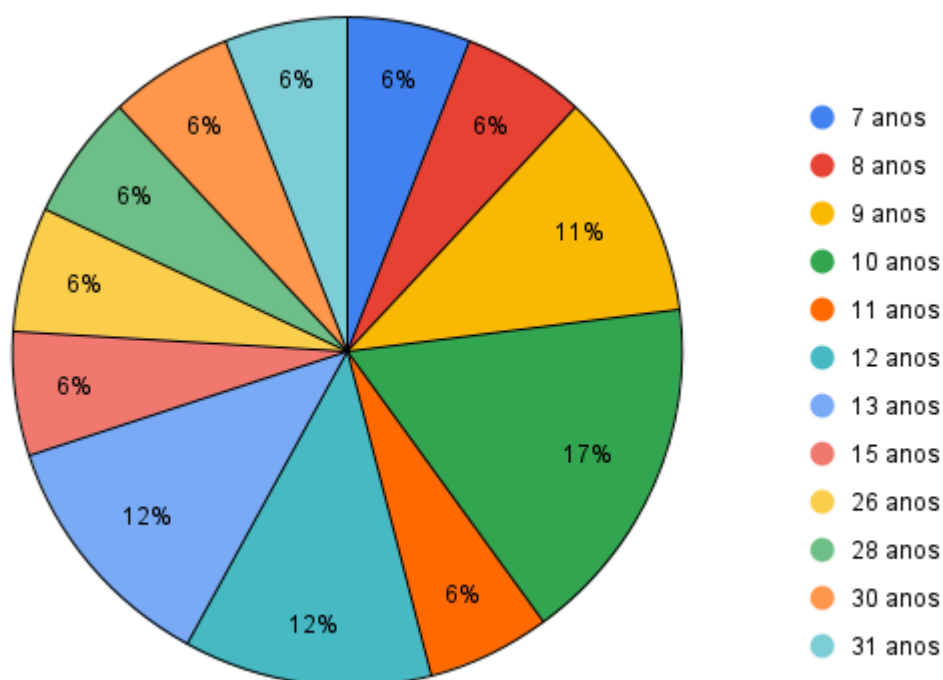
Esses dados, apresentados pelo MCTI, revelam não apenas o panorama de investimentos em pesquisa e desenvolvimento, mas também as desigualdades estruturais na

distribuição de recursos, o que repercute diretamente nas condições de produção científica regional.

A seguir, a Figura 3 apresenta o gráfico com a faixa etária dos participantes dos estudos incluídos nesta revisão, no qual se observa a presença de sujeitos desde a idade pré-escolar até a vida adulta, com maior concentração no final da infância e início da adolescência. Com relação às publicações referente aos últimos 20 anos, há maior incidência de publicações entre os anos de 2016 a 2023, conforme demonstrado no gráfico da Figura 4.

**Figura 3.**

*Idade dos Participantes Apresentados nos Estudos*



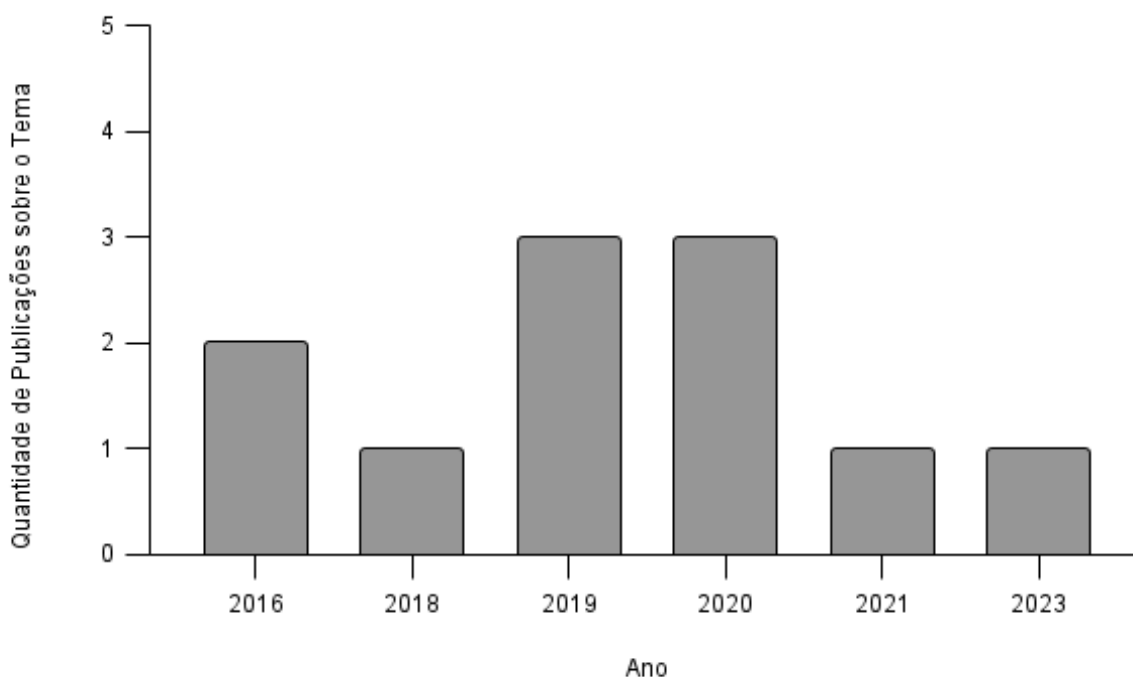
*Nota.* Elaborado pela própria autora.

Ressalta-se que os textos de Alves e Hostins (2019a; 2019b) e Alves et al. (2019) são publicações derivadas de um mesmo estudo empírico, ou seja, a mesma pesquisa resultou em diferentes recortes analíticos e artigos sobre um mesmo objeto investigado. Situação

semelhante ocorre nos trabalhos de Oliveira (2020a; 2020b), em que a revisão realizada nas bases identificou uma tese e um artigo oriundos do mesmo projeto de pesquisa.

#### Figura 4.

*Publicação dos Últimos 20 Anos que Abordam o Tema Referenciando os Conceitos de Vigotski*



*Nota.* Elaborado pela própria autora.

Nos estudos empíricos, Abreu et al. (2023) e Piekarski (2020) desenvolveram suas investigações com alunos em classes especiais de ensino, enquanto Santos (2021) conduziu seu estudo em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Já Alves e Hostins (2019a; 2019b) e Alves et al. (2019) realizaram oficinas na escola onde os participantes estavam matriculados. O estudo de Oliveira (2020a; 2020b) foi conduzido com alunos do ensino fundamental de uma escola pública, no âmbito do programa *Computação para Todos*, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Monteiro et al. (2018) desenvolveram sua pesquisa em uma classe regular de ensino, enquanto M. C. P. Oliveira (2016) realizou observações e intervenções mediadas com os participantes em ambiente escolar.

O detalhamento da geografia, contexto, local, participantes e conceitos abordados nas pesquisas será apresentado nos parágrafos seguintes, por meio da análise individual dos textos. Entre os principais conceitos vigotskianos presentes nas produções analisadas, destacam-se:

- Deficiência intelectual, imaginação, brincar e regras imaginativas (Abreu et al., 2023);
- Imaginação, atividade criadora e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP; Alves & Hostins, 2019a; 2019b; Alves et al., 2019);
- Sincretismo, pensamento por complexos, conceitos potenciais, mediação semiótica (palavra/significado), funções psíquicas superiores e sua gênese social, e relações mediadas pela palavra e pela imaginação (Monteiro et al., 2018);
- Mediação e formação de conceitos, imaginação, colaboração para a aprendizagem e processos psicológicos superiores (M. C. P Oliveira, 2016);
- Imaginação, criação colaborativa, signo e significações (Oliveira, 2020a; 2020b);
- Deficiência intelectual, compensação, funções psicológicas superiores, atividade criadora e mediação estética (Piekarski, 2020);
- Compensação e vias indiretas de aprendizagem, ZDP (Santos, 2021);
- Instrumento e signo, formação dos conceitos espontâneos e científicos, generalização e significado (Shimazaki et al., 2016).

Para a análise, os estudos foram organizados de acordo com os temas abordados, os quais apresentaram semelhanças conceituais e metodológicas, sendo, portanto, agrupados em três eixos ou categorias distintas:

1. Linguagem computacional, imaginação e atividade criadora;
2. Imaginação: o brincar, o narrar e a criação musical;
3. Imaginação e linguagem na apropriação dos conceitos científicos.

Essas categorias emergiram a partir da leitura detalhada dos textos, identificando-se padrões, aproximações conceituais e recorrências temáticas relacionadas ao modo como os autores tratam a imaginação e suas articulações com o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

**Figura 5.**

*Demonstração por meio de Nuvem de Palavras dos Conceitos Abordados nos Textos*



*Nota.* Figura desenvolvida pela autora na ferramenta online para sistematização de dados Voyant Tools (s.d.).

**5.2.1. Linguagem Computacional, Imaginação e Atividade Criadora**

Nesta primeira categoria, foram analisadas cinco publicações, embora todas se refiram a apenas dois estudos empíricos, o que revela uma limitação quanto à amplitude de investigações sobre a temática. A população participante compreendia crianças e adolescentes, situados entre a infância e o início da adolescência.

Os três primeiros artigos, de Alves e Hostins (2019a; 2019b) e Alves et al. (2019), derivam de uma mesma pesquisa, voltada à criação de jogos digitais como instrumento de

ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia, desenvolvida em uma escola pública do Sul do Brasil, sob perspectiva inclusiva. Participaram quatro alunos de 9 anos, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental: uma aluna com deficiência intelectual, um aluno com autismo e deficiência intelectual e dois alunos sem deficiência. O estudo utilizou o método *Design-Based Research* (DBR) e análise narrativa, tendo como principal fundamento teórico os pressupostos da THC de Vigotski.

Em Alves e Hostins (2019a), destacam-se os conceitos de mediação, colaboração, criatividade, defectologia e mediação simbólica. As autoras mostram que o processo de criação dos jogos foi coletivo e colaborativo, sendo “tecido com os fios da subjetividade de cada criança, que, a seu modo e com suas vivências, foi se posicionando e demarcando sua autoria na criação” (p. 32). O estudo evidencia, portanto, a relevância das práticas colaborativas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Já em Alves e Hostins (2019b), as autoras analisam a elaboração conceitual no processo de criação de jogos digitais, destacando a colaboração e o envolvimento das crianças como fatores que favorecem o acesso ao conhecimento. Elas discutem ainda o papel das tecnologias na formação infantil, distinguindo dois modos de uso: o uso passivo e acrítico, que reforça uma posição de consumo e alienação intelectual, e o uso ativo e crítico, que promove a criação, o pensamento reflexivo e o enriquecimento do repertório cultural. Essa diferenciação expressa o deslocamento do sujeito consumidor para o sujeito criador, movimento central para a THC.

As autoras também retomam conceitos vigotskianos fundamentais, como os conceitos espontâneos e científicos, articulando-os à prática pedagógica desenvolvida. No estudo, as pesquisadoras iniciaram o trabalho dialogando com as crianças sobre o que sabiam a respeito da criação de jogos digitais, identificando os conceitos espontâneos para, a partir das atividades colaborativas, promover o avanço em direção à formação de conceitos científicos.

Antes da produção final do jogo digital, foram realizadas atividades preparatórias, como criações livres com objetos e elaboração coletiva de narrativas, que ofereceram um repertório simbólico e imaginativo prévio, fundamental para o processo criativo. “Raphael mostrou-se falante ao ser questionado sobre o jogo. ...Ele demonstrou a memorização das atividades anteriores e conseguiu associá-las ao que foi implementado” (Alves & Hostins, 2019b, p. 723). Esse exemplo demonstra a transformação de um aluno inicialmente rígido em seu pensamento e com escasso repertório linguístico e imaginativo, que passou a elaborar ideias, propor melhorias e expressar autoria.

Como afirmam as autoras, “o produto construído é o resultado da cristalização da imaginação. (...) Entretanto, é o processo o fator mais importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças” (Alves & Hostins, 2019b, p. 724). Assim, os pressupostos vigotskianos tornam-se evidentes na própria prática pedagógica investigada.

Em Alves et al. (2019), as pesquisadoras descrevem as quatro etapas metodológicas percorridas pelas crianças (Envolvimento, Experiência, Transposição e Criação de jogos digitais), compreendidas como um ciclo criativo sustentado pela produção de artefatos, colaboração e mediação entre pares. As autoras destacam ainda a importância das intervenções pedagógicas, que “enriqueceram a experiência e favoreceram atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, e, portanto, favorecer o desenvolvimento intelectual dos participantes” (p. 235).

Já os estudos de Oliveira (2020a; 2020b), fundamentados nos pressupostos da THC e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), analisam como a linguagem da computação pode mediar processos colaborativos de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a imaginação e a criação coletiva. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, dentro do projeto *Computação para Todos*, com nove alunos,

dos quais três eram PAEE: um com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um com Deficiência Intelectual. O método combinou observação participante, diário de campo, videogravações e análise microgenética.

Na tese, Oliveira (2020a) discute o signo e a significação, defendendo que, embora o signo seja universal, sua apreensão é sempre singular, pois “são as marcas e vivências de cada um que criam um novo significado a partir daquele signo” (p. 33). A autora também incorpora reflexões de Pino (1995; 2003; 2005) e de Veer e Valsiner (2009) sobre esse tema. Quanto ao papel das tecnologias, a pesquisadora afirma que elas transformam as formas de interação humana e a percepção de tempo e espaço, destacando que “as novas tecnologias redimensionam as dinâmicas espaço-temporais e interferem nos processos culturais contemporâneos. Tudo é definido pelo aqui e agora; pela ética do instante” (Oliveira, 2020a, p. 42).

Apesar das tensões associadas ao uso tecnológico, Oliveira defende o papel da linguagem computacional como instrumento mediador, uma vez que, por sua natureza semiótica, atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores: “Toda linguagem de computação, por mais técnica que ela seja, é semiótica” (Oliveira, 2020a, p. 35). Os alunos desenvolveram um jogo digital utilizando a linguagem Python, após experiências iniciais com programação visual na plataforma *Scratch*. A análise evidenciou avanços em “memória, concentração, atenção voluntária e imaginação” (Oliveira, 2020b, p. 126), especialmente entre os alunos PAEE.

A participante com deficiência intelectual, por exemplo, apresentou retraimento inicial, mas, ao longo das atividades colaborativas, demonstrou maior engajamento, iniciativa e indícios claros de aprendizagem significativa, confirmando o princípio vigotskiano de que o desenvolvimento se dá por meio da mediação social. Para Oliveira (2020a), “podemos observar a importância da linguagem tecnológica para a história, assim como foi a escrita um

dia ao transpor a cultura oral” (p. 46). Desse modo, a linguagem tecnológica assume papel histórico semelhante ao da escrita.

De modo geral, as pesquisas dessa categoria indicam que práticas colaborativas mediadas por tecnologias favorecem experiências significativas e contribuem para superar as insuficiências no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Os autores articulam conceitos como coletividade, colaboração e experiência à concepção vigotskiana do meio como espaço simbólico, afetivo e relacional.

Por fim, os trabalhos ressaltam a importância de considerar as estratégias compensatórias e as condições socioculturais que promovem (ou limitam) o desenvolvimento, reafirmando a tese vigotskiana de que as insuficiências não estão no indivíduo, mas nas oportunidades concretas de mediação e participação que o meio oferece.

### ***5.2.2. Imaginação e o Brincar, o Narrar e a Criação Musical***

Nesta categoria são analisados três estudos cujas áreas de investigação envolvem a brincadeira, a narração e a criação musical, articuladas aos estudos da defectologia e da imaginação. As pesquisas foram realizadas nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul do Brasil.

O estudo de Abreu et al. (2023), que aborda o brincar, a imaginação, a assunção de papéis e a unidade intelecto-afetiva, foi desenvolvido em uma classe especial com crianças com deficiência intelectual, entre sete e dez anos de idade, utilizando a metodologia de análise microgenética. A pesquisa foi conduzida em uma escola localizada na região Centro-Oeste do país. A partir da observação das brincadeiras, os pesquisadores analisaram os processos criadores que estruturam as atividades realizadas pelas crianças no contexto investigado.

Eles observaram também que a assunção de papéis e a adesão às regras, características da situação imaginária, associadas ao uso de um objeto-pivô, emergem como fatores centrais

no faz de conta dessas crianças. Um exemplo relatado no estudo é a brincadeira de dois participantes que simulavam uma perseguição, semelhante a um jogo de polícia e ladrão. Durante a atividade, apontavam objetos um para o outro e emitiam sons com a boca, representando tiros. Uma das crianças segurava uma pequena caixa de plástico e a outra, um pedaço de pau, ambos ressignificados simbolicamente no contexto lúdico.

Ao discutir a unidade intelecto-afetiva, os autores destacam a importância do sentido atribuído pela criança às suas ações, afirmando que “sua brincadeira está preta de sentido e mobiliza novos modos de pensar sobre o real, sobre o outro e sobre si mesma” (Abreu et al., 2023, p. 19). O elemento imaginativo, nesse processo, está intrinsecamente integrado à realidade e às experiências vividas, diretas ou mediadas, permitindo que as crianças atuem com maior liberdade na construção do sentido de suas ações criadoras.

O estudo de Santos (2021) analisa a contação de histórias como estratégia pedagógica em uma Sala de Recursos Multifuncional de uma escola pública da região Nordeste, frequentada por alunos com deficiência intelectual. Participaram cinco estudantes do 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental. Embora a autora não informe as idades dos participantes, infere-se que se encontravam entre o final da infância e o início da adolescência, podendo haver variações em função da distorção idade-série. As sessões ocorreram no turno matutino, entre outubro e dezembro de 2019, totalizando dez encontros de duas horas cada.

Entre os conceitos de Vigotski mobilizados no estudo, destacam-se os de compensação, de vias indiretas de aprendizagem e de ZDP, utilizados para discutir as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediante intervenções pedagógicas intencionais. A autora critica a centralidade de concepções que enfatizam as limitações cognitivas dos alunos com deficiência intelectual e propõe um olhar voltado às potencialidades e aos processos compensatórios.

Embora Vigotski não figure como o principal interlocutor teórico do estudo, sua obra fundamenta as concepções sobre aprendizagem e deficiência e sustenta a compreensão de que o desenvolvimento pode ser ampliado por meio de estratégias mediadas de ensino, como a contação de histórias.

Nos resultados, Santos (2021) relata que os alunos demonstraram crescente interesse pelas atividades ao longo das sessões. As histórias trabalhadas abrangeram conteúdos de diferentes áreas do conhecimento (Ciências, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Portuguesa), além de temas transversais como Educação Ambiental e Socialização. Para a autora,

O trabalho com contação de histórias é uma estratégia pedagógica que trabalha a prática formativa para a leitura e para a inclusão, sendo entendida como uma necessidade pensada para atender à diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (pp. 99–100).

Os resultados indicam avanços na linguagem, com ampliação do repertório vocabular, e mudanças comportamentais, como o cuidado com o ambiente escolar e a atenção às regras de convivência, expressos em atitudes cotidianas.

A pesquisa de Piekarski (2020), por sua vez, focaliza a criação musical e as habilidades envolvidas nesse processo em crianças e adolescentes com deficiência intelectual, entre oito e treze anos, matriculados em uma classe especial de uma escola da região Sul do Brasil. A autora realizou onze intervenções pedagógicas, nas quais recursos criativos e imaginativos foram mobilizados nas atividades de composição e apreciação musical.

Em um recorte histórico, Piekarski (2020) contextualiza o ensino da música na educação escolar brasileira e a demora de sua incorporação às políticas educacionais. Observa que, no processo de atividade criadora, “a criança com deficiência intelectual se apropria dos conteúdos musicais (repertório, elementos da música, técnicas de execução, entre outros) e os

utiliza em novas ideias musicais, ou para interferir em uma estrutura musical já existente” (p. 217). Um episódio ilustrativo ocorreu ao final da sexta intervenção:

O episódio único, que aconteceu ao término da sexta intervenção ... não foi uma atividade planejada. ...Entretanto, observou-se que Maycon Jackson extraiu três sons . . . criando uma nova sequência melódica com variações de dinâmica. ...Nessa situação, Maycon demonstrou ter reconhecido o som grave . . . e mostrou ter identificado o som agudo. ...O menino estabeleceu relação do que ouviu ao final da aula com as atividades desenvolvidas anteriormente, envolvendo o conceito de grave e agudo (Piekarski, 2020, p. 188).

Esse relato evidencia a apropriação criadora dos conceitos musicais e o papel da imaginação na elaboração simbólica e conceitual das experiências sonoras. A pesquisadora observa que as mediações estéticas e intencionais promovem a formação de novas conexões cognitivas e afetivas, favorecendo a plasticidade cerebral e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A autora destaca ainda que a experiência estética, enquanto forma de conhecimento e mediação simbólica, atua como catalisadora do desenvolvimento, uma vez que integra emoção, pensamento e imaginação em atividades criadoras que conferem sentido às aprendizagens. A arte, nesse contexto, é compreendida como produção histórica e cultural capaz de gerar novos ciclos de desenvolvimento e de favorecer a reorganização das funções psicológicas.

Nas três pesquisas analisadas, nota-se a presença de fundamentos defectorológicos em diálogo com a imaginação e a atividade criadora. Por meio do brincar, do narrar e da produção musical, as autoras destacam o fenômeno da compensação como elemento central na superação das limitações aparentes e na ampliação das possibilidades de desenvolvimento.

Essas atividades mediadas possibilitam a emergência de vias indiretas de aprendizagem, a reorganização das funções psíquicas e a transformação da experiência imediata em experiência simbólica. Assim, ao atuarem criativamente sobre o meio, as crianças reelaboram suas relações com a realidade e consigo mesmas, expressando uma forma de liberdade intelectual e afetiva. Por fim, observa-se que, embora em um dos estudos Vigotski seja apenas citado, sua obra continua sendo referência conceitual indispensável para a compreensão da deficiência intelectual em uma perspectiva histórico-cultural, especialmente no que se refere ao papel do meio, da imaginação e da arte na constituição do desenvolvimento humano.

### ***5.2.3. Imaginação e Linguagem na Apropriação dos Conceitos Científicos***

Nesta categoria são analisados três estudos com áreas de investigação que envolvem a formação de conceitos científicos, com ênfase nos estudos da defectologia. As pesquisas estão relacionadas às regiões geográficas do Sudeste e do Sul do país. A população investigada abrange desde o período da infância, com maior concentração na adolescência, juventude e vida adulta.

Monteiro et al. (2018) realizaram um estudo em uma escola pública de um município do interior de São Paulo, com um aluno matriculado no oitavo ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com deficiência intelectual e com 13 anos de idade. Participaram também da pesquisa a professora de Língua Portuguesa e a pesquisadora. O objetivo do estudo foi “analisar, por meio da intersubjetividade presente nas relações de ensino, as condições concretas para o processo de formação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual” (Monteiro et al., 2018, p. 79).

As autoras esclarecem que, há alguns anos, vinham investigando práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio e as possibilidades de aprendizagem de alunos com

deficiência intelectual matriculados nesse nível de ensino. A pesquisa baseou-se em dois eixos investigativos: o primeiro voltado à formação de professores e às percepções destes sobre o processo de aprendizagem de alunos com deficiência; o segundo, desenvolvido em uma dissertação de mestrado, focou nos próprios alunos com deficiência intelectual e na formação de conceitos científicos. O artigo analisado apresenta um recorte deste segundo eixo.

Entre os conceitos desenvolvidos por Vigotski, as autoras destacam: sincretismo, pensamento por complexos, conceitos potenciais, mediação semiótica (palavra/significado), funções psíquicas superiores e gênese social das relações mediadas pela palavra entre imaginação e formação conceitual.

Em sala de aula comum, e por meio do trabalho com a poesia, o aluno foi desafiado a alcançar níveis mais complexos de interpretação e abstração. Para as pesquisadoras, “o trabalho com esse gênero também pode provocar o deslocamento de relações estáveis com as palavras dadas pelo uso cotidiano em direção às relações mais abstratas, oportunizadas por reflexões intelectuais” (Monteiro et al., 2018, p. 92).

As autoras refletem sobre os desafios da prática pedagógica voltada à aprendizagem de todos, inclusive de adolescentes com deficiência intelectual. Nas situações em que o trabalho com a palavra é central, é necessário evitar o cerceamento dos significados, compreendendo que estes não devem se restringir ao sentido literal ou dicionarizado. A palavra precisa adquirir fluidez, de modo que o professor possa observar como seus significados circulam nos conceitos espontâneos dos alunos e, a partir deles, conduzir o processo de apropriação dos conceitos científicos. “Nesta dinâmica, destacamos o papel do professor na sistematização dos sentidos trazidos pelos alunos, de suas vivências anteriores, orientando-os na reelaboração destes para combinações mais complexas” (Monteiro et al., 2018, p. 93).

M. C. P. Oliveira (2016) teve como objetivo discutir o processo de escolarização e elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual no contexto da Educação

Inclusiva, refletindo especialmente sobre a avaliação da aprendizagem. O estudo foi realizado em um município do Estado do Rio de Janeiro, com base na metodologia de estudo de casos múltiplos e fundamentado nos pressupostos da THC. Foram utilizados procedimentos de observação participante, diário de campo, entrevistas abertas e semiestruturadas e aplicação de provas de avaliação da aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em dois eixos: o primeiro, sobre as questões de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual; o segundo, sobre a escolarização desses alunos, com enfoque em políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. No primeiro eixo, participou um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental, de 10 anos de idade; no segundo, um aluno do 4º ano, de 15 anos. Ambos com deficiência intelectual. Eles tiveram como participantes adicionais seus respectivos professores: um do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outro da sala regular.

M. C. P. Oliveira (2016) estruturou sua análise em duas partes: “As contribuições da avaliação mediada para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em alunos com deficiência intelectual” (p. 74) e “O processo de elaboração e apropriação conceitual de Rafael: reflexões sobre as mediações pedagógicas” (p. 89).

No primeiro eixo, aplicou provas de Hurtado e Gómez (1996)<sup>11</sup> para avaliar percepção, linguagem, coordenação visual e motora, capacidade simbólica, leitura e escrita, caracterizando-as como atividades mediadas. A autora observou que essas atividades envolveram memória e imaginação, como no exercício em que o aluno deveria memorizar nomes de animais e reescrevê-los após três minutos. Quando não recordava algum nome, o aluno inventava novos e adicionava características do real, o que foi interpretado como capacidade de reelaboração imaginativa.

---

<sup>11</sup> Essas provas foram elaboradas por estes autores a partir do método cubano de alfabetização e adaptadas pela equipe do projeto que a pesquisa se inseria para serem utilizadas com pessoas com deficiência intelectual.

Atividades criadoras também compuseram a análise, incluindo desenhos, reconto de histórias e brincadeiras cantadas. Nelas, a autora identificou ampliação do vocabulário, da percepção e da capacidade imaginativa, evidenciando que, mesmo diante das dificuldades relatadas pelos professores, o aluno foi capaz de demonstrar envolvimento, superação de obstáculos e avanço simbólico no pensamento.

Na segunda parte, M. C. P. Oliveira (2016) utilizou as provas de Luria (1987) para investigar determinação, comparação, diferenciação, classificação e formação de conceitos. Aplicadas em uma sala de recursos multifuncionais com o aluno de 15 anos, revelaram a transição de um pensamento sincrético para complexo (pseudoconceitual) e, posteriormente, para a apropriação do conceito científico, mediada por indagações e estratégias pedagógicas diversificadas.

Shimazaki et al. (2016) investigaram como o uso do gênero Histórias em Quadrinhos (HQs) contribui para o letramento escolar e a assimilação de conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estado do Paraná, com quatro participantes de 26, 28, 30 e 31 anos. O percurso metodológico envolveu observações em sala e intervalos, seguidas de atividades com HQs, registradas por meio de filmagens e fotografias.

Os autores discutem as dificuldades de leitura e escrita com base em dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da época e defendem o uso planejado de gêneros textuais como estratégia pedagógica para promover o desenvolvimento conceitual. No entanto, ressaltam que isso só é possível quando há planejamento sistemático e mediação docente intencional, voltados à apropriação dos conceitos científicos subjacentes à linguagem do gênero.

Entre os conceitos da THC, destacam-se instrumento e signo, formação de conceitos espontâneos e científicos, generalização e significado. O estudo foi desenvolvido em seis

etapas: produção inicial, compreensão e interpretação, estrutura composicional do gênero, variações linguísticas, definição conceitual e produção final.

Os resultados indicaram que, inicialmente, alguns participantes desconheciam a sequência narrativa própria das HQs, o que dificultava a estruturação de início, meio e fim. Após as intervenções, houve maior domínio da estrutura narrativa e dos elementos constitutivos do gênero, como os balões de fala, as onomatopeias, as linhas cinéticas e as marcações textuais.

Os autores concluíram que “a cada situação que criávamos, os conceitos adquiridos foram se ampliando, possibilitando, assim, novas abstrações e generalizações e a formação de conceitos sobre o gênero alvo” (Shimazaki et al., 2016, p. 110). Esses resultados evidenciam a capacidade de apropriação do conhecimento científico e cultural das pessoas com deficiência intelectual, desde que inseridas em contextos de mediação pedagógica planejada e significativa.

As pesquisas analisadas nesta categoria partem das contribuições de Vigotski para compreender o processo de escolarização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual. As autoras ressaltam que não é possível discutir a escolarização sem considerar as condições reais de existência dos sujeitos e o papel determinante do meio social, político e histórico.

O meio, entendido como categoria dinâmica e dialética, constitui o espaço das mediações e das possibilidades compensatórias, impulsionando o desenvolvimento. Assim, o ensino deve ser intencionalmente planejado e criado para provocar avanços na aprendizagem, promover a formação de conceitos científicos e superar a lógica reducionista que toma a deficiência como limite do desenvolvimento.

Os estudos também indicam que o trabalho coletivo atua como motor da elaboração conceitual, pois envolve, necessariamente, a imaginação, permitindo novas formas de

pensamento e criação. Esse aspecto é central em práticas pedagógicas e terapêuticas inclusivas voltadas à pessoa com deficiência intelectual.

Nos estudos de Piekarski (2020) e Abreu et al. (2023), observa-se que a atividade criadora desperta novos interesses e motivações, ampliando a liberdade de combinação simbólica e mobilizando processos afetivos, volitivos e corporais. Ao imaginar, crianças e adolescentes tornam-se protagonistas de sua própria ação, transcendendo rigidezes mentais e abrindo caminho para novas formas de relação com o mundo.

Os resultados reforçam a importância de observar estratégias compensatórias no contexto educacional, contrapondo-se à visão hegemônica que considera a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual como essencialmente limitada. O desenvolvimento, como afirma Vigotski, não se restringe ao biológico, mas é determinado pelas possibilidades concretas de participação nas práticas culturais e educativas que o meio oferece (ou nega).

Em síntese, percebe-se que é somente nos estudos de Piekarski (2020), Oliveira (2020a) e Abreu et al. (2023) que o tema da imaginação assume maior centralidade, sendo aprofundado com base na perspectiva vigotskiana. Nos demais, aparece de forma articulada a outros conceitos, desempenhando papel periférico. Essa constatação evidencia que o campo de investigação sobre imaginação e deficiência intelectual ainda demanda novos estudos exploratórios.

Com base nos estudos aqui apresentados e nas análises realizadas, observa-se que, para além de evidenciar a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o tema, este trabalho contribui ao enfatizar a importância de compreender o aluno com deficiência intelectual em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nota-se que a maior parte das investigações se concentra em contextos externos à classe regular de ensino.

Diante disso, indaga-se: como se configurariam os resultados caso houvesse um número maior de estudos voltados à investigação de alunos com deficiência intelectual

inseridos em classes regulares de ensino? Que novos elementos empíricos e teóricos poderiam emergir a partir dessas pesquisas? De que modo tais investigações poderiam aprofundar a compreensão conceitual, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, acerca da relação entre deficiência intelectual, imaginação e desenvolvimento humano? Por ora, que evidências já disponíveis permitem sustentar novas problematizações e abrir caminhos para pesquisas futuras nesse campo?

## Capítulo 6 – Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber como a imaginação exerce centralidade no desenvolvimento humano, emergindo em diversos momentos e em diferentes funções ao longo da ontogênese. Ao deslindar o fenômeno da imaginação, Vigotski, apoiado na filosofia de Marx e Engels, com profundidade teórica e olhar crítico e inovador para questões cruciais da psicologia de seu tempo, rompe com os cânones da psicologia clássica, que a descrevia como uma atividade humana ligada apenas ao devaneio, à fantasia ou aos gênios.

Vigotski reposiciona a discussão ao defender que os processos imaginativos assumem papel protagonista na organização do sistema psicológico, permitindo elaborações e abstrações cada vez mais complexas. Além disso, o autor coloca a imaginação como um atributo específico do gênero humano, articulado ao problema da liberdade e da criação.

Entendemos que há necessidade de ampliar as experiências dos sujeitos, especialmente das pessoas com deficiência intelectual, para fortalecer sua atividade criadora, uma vez que esta se fundamenta na apropriação das experiências sociais e no acesso aos produtos culturais historicamente elaborados que formam nossa cultura. No que concerne às práticas pedagógicas, é fundamental criar condições que favoreçam o acesso ao conhecimento, ampliando a experiência histórica e cultural das pessoas, de modo a promover o desenvolvimento da imaginação criadora e de um sistema psicológico complexo e superior.

Reconhecemos que esta pesquisa apresenta limitações quanto à amplitude e à seleção de estudos, especialmente no que se refere a investigações que envolvam a pessoa com deficiência intelectual e a imaginação em outras abordagens psicológicas, bem como à ausência de estudos internacionais com o mesmo foco. No entanto, reafirmamos que o intuito deste trabalho foi analisar, sob o recorte específico da THC, o modo como essa perspectiva tem sido apropriada no que diz respeito ao tema da imaginação e sua centralidade na

compreensão do desenvolvimento de sistemas psicológicos complexos e da formação de conceitos científicos em pessoas com deficiência intelectual.

A análise da literatura contemporânea sobre imaginação e deficiência intelectual, inspirada nas teorizações de Vigotski, demonstrou diferentes perspectivas de trabalho com alunos com deficiência intelectual, sobretudo em contextos de escolarização, com predominância de sujeitos investigados entre 7 e 15 anos de idade. Os estudos analisados evidenciam distintos conceitos vigotskianos necessários à compreensão do desenvolvimento desses alunos em variados momentos da vida social, histórica e cultural.

As pesquisas revelam a importância da imaginação no desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, salientando a necessidade de ampliar as investigações sobre o tema, dada sua relevância ontogenética. Embora alguns trabalhos o abordem de forma periférica, outras pesquisas já apontam que a imaginação constitui uma esfera fundamental para os estudos no campo da defectologia.

Tais investigações demonstraram que o funcionamento imaginativo, articulado às atividades criadoras e coletivas, promove o desenvolvimento intelecto-afetivo das pessoas com deficiência, orientando seu comportamento no sentido de uma maior autonomia e um maior protagonismo em suas ações. Assim, compreende-se que o processo imaginativo, ampliado pela experiência cultural e social, oferece às pessoas com deficiência intelectual a oportunidade de superar limitações cognitivas, desenvolvendo novas formas de pensamento abstrato e ampliando sua experiência semiótica.

Nesse sentido, o trabalho coletivo, particularmente as ações educativas, merece destaque, pois é nesse espaço que se encontram os elementos potenciais para novos ciclos de desenvolvimento. O meio, portanto, constitui a chave para a transformação dos limites em novas possibilidades psíquicas, reafirmando o princípio vigotskiano de que o

desenvolvimento humano é um processo socialmente mediado, e que a imaginação é um de seus núcleos essenciais.

## Referências

- Abreu, F. S. D. (2025). *A ilusão da normalidade: reflexões sobre eugenia e deficiência em Perdoai as Nossas Ofensas*. Em D. C. S. C. Vieira, F. S. D. Abreu, J. Paoli, & L. M. Ribas (Orgs.), *Teoria histórico-cultural em (con)textos: a arte como ferramenta das emoções*. (pp. 37-58). Paco Editorial.
- Abreu, F. S. D., & Pederiva, P. L. M. (2023). A conceituação da deficiência intelectual: Um percurso histórico. *Revista Amazônica*, 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.29280/rappge.v8i1.11677>.
- Abreu, F. S. D., Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S., & Mendonça, F. L. R. (2023). Recursos criadores mobilizados no faz de conta de crianças com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023160. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17937>.
- Alves, A. G., & Hostins, R. C. L. (2019a). Desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio de design de games por crianças na escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 17–36. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100002>.
- Alves, A. G., & Hostins, R. C. L. (2019b). Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de jogos digitais na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 709–728. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400011>.
- Alves, A. G., Hostins, R. C. L., & Raabe, A. L. A. (2019). “Eu fiz meu game”: um framework para desenvolvimento de jogos por crianças. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 27(2), 218–238. <https://doi.org/10.5753/rbie.2019.27.02.218>.
- Aristóteles. (1985). *Política*. (M. da G. Kury, Trad.). Editora Universidade de Brasília. (Obra originalmente escrita entre 336 a.C. e 323 a.C.)



[https://www.academia.edu/76127354/Delari\\_Jr\\_A\\_2021\\_M%C3%A9todo\\_s\\_em\\_Vigotski\\_esbo%C3%A7o\\_de\\_um\\_quadro\\_geral](https://www.academia.edu/76127354/Delari_Jr_A_2021_M%C3%A9todo_s_em_Vigotski_esbo%C3%A7o_de_um_quadro_geral)

- Del Roio, M. (2005). Prefácio. Em I. Tonet, *Educação, cidadania e emancipação humana* (pp. 3–9). Unijuí.
- Donat, C. J., & Pacini, J. L. V. (2022). Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica em indivíduos com deficiência intelectual / Cultural-historical psychology and psychological assessment in individuals with intellectual disabilities. *Brazilian Journal of Development*, 8(4), 32517–32537. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-640>.
- Engels, F. (2013). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Em R. Antunes (Org.), *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels* (pp. 13–29). Expressão Popular. (Trabalho originalmente publicado em 1896)
- Fontana, R., & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. Atual.
- Fleith, D. S., Vilarinho-Rezende, D., & Alencar, E. M. L. S. (2020). O modelo componencial de criatividade de Teresa Amabile. Em M. S. Pereira-Neves, & D. S. Fleith (Orgs.), *Teoria da Criatividade*. (pp. 48-69). Alínea.
- Glăveanu, V. P. (2010). *Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology*. LSE Research Online.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.
- Gomes, R. (2002). A análise de dados em pesquisa qualitativa. Em S. C. M. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21ª ed.). (pp. 67-80). Vozes.
- Gould, S. J. (2014). *A falsa medida do homem* (3ª ed., V. L. Siqueira, Trad.). WMF Martins Fontes.
- Harari, Y. N. (2019). *Sapiens: Uma breve história da humanidade* (49ª ed., J. Marcoantonio, Trad.). L&PM.

- Hennessey, B. A. (2016). The creativity–motivation–culture connection. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 125–149). Palgrave Macmillan.
- Hungaro, E.M. (2008). *Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer* [Tese de Doutorado em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.433982>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2025). *Censo da Educação Superior 2024: divulgação dos resultados* [Apresentação de slides]. Ministério da Educação. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2024/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf).
- Lemos, A. S., Magiolino, L. S., & Silva, D. N. H. (2022). Desenvolvimento e personalidade: o papel do meio na primeira infância. *Educação & Realidade*, 47, e116926. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116926vs01>.
- Leopoldoff, I., Cordeiro, G. S., & Thévenaz, T. (2025). *Imaginação em desenvolvimento*. Em B. Schneuwly, I. L. Martin, & D. N. H. Silva (Orgs.), *Imaginação: Textos escolhidos* (pp. 325–342). Mercado de Letras.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. (M. C. M. Moraes, Trad.). Artmed.
- Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (D. M. Lichtenstein, & M. Corso, Trads.). Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais* (L. F. Gurgueira, Trad.). Ícone. (Trabalho originalmente publicado em 1974)
- Luria, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral, volume I: introdução evolucionista à psicologia* (2ª ed., P. Bezerra, Trad.). Civilização Brasileira.

- Magiolino, L. L. S., & Abreu, F. S. D. (2025). Relação afeto-intelecto e a proposição de unidade semântica na abordagem vigotskiana da deficiência intelectual. *Psicologia Escolar e Educacional*, 29, e290354. <https://doi.org/10.1590/2175-3539-2025-290354>.
- Magiolino, L. L. S., & Silva, D. H. N. (2018). Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. Em Sawaia, B. B. Albuquerque, R. & Bussarello, F. R. (Orgs.) *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. (pp. 39–59). Alexa Cultural.
- Magiolino, L. L. S., Silva, D. H. N., & Smolka, A. L. B. (2023). O trabalho criador como vivência duplicada do ator em si e na personagem: a perejivanie (est)ética. *Pro-Posições*, 34, ed0120210105. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0105>.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômicos-filosóficos* (J. Ranieri, Trad.). Boitempo. (Trabalho originalmente publicado em 1932)
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. (R. Enderle, N. Schneider, & L. Cavini Martorano, Trans.). Boitempo. (Trabalho originalmente publicado em 1932)
- Mendonça, F. L. R. (2013). *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal* [Dissertação de Mestrado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14449?locale=en>.
- Mendonça, F. L. R. (2018). *A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente* [Tese de doutorado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32431>.

- Mendonça, F. L. R., Abreu, F. S. D., & Costa, M. T. M. S. (2020). As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. *Cadernos RCC#21*, 7(2), 165–172. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/862>.
- Mendonça, F. L. R., Silva, D. N. H., Silva, K. O., & Souza, P. H. M. (2024). O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão. *Revista Psicopedagogia*, 41(124), 33–46. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240002>.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. (MCTI) (2025). *Indicadores de C,T&I 2025* [Apresentação de slides]. MCTI. [https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/publicacoes/arquivos/indicadores\\_cti\\_2025.pdf](https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/publicacoes/arquivos/indicadores_cti_2025.pdf).
- Momo, M., & Martínez, A. M. (2017). O trabalho pedagógico criativo na educação infantil diante da cultura da mídia e do consumo. *EDUR – Educação em Revista*, 33, e160893. <https://doi.org/10.1590/0102-4698160893>.
- Monteiro, M. I. B., Freitas, A. P. de, Jorge, L. M. (2018). *Possibilidades e desafios da escola: formação de conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual*. *Cadernos de Pesquisa*, 25(1), 79–94. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8760>.
- Moro, C., & Zapieron, I. (2025) Ciclo da Imaginação e produção da cultura: Vigotski/Ribot sob exame minucioso. Em B. Schneuwly, I. L. Martin, & D. N. H. Silva (Orgs.), *Imaginação: Textos escolhidos*. Mercado de Letras.
- Nicola, L. R. M., & Silva, E. P. (2022). Determinismo biológico, genético e epigenético. *Revista de Ciência Elementar*, 10(4):055, 1–5. <http://doi.org/10.24927/rce2022.055>.
- Oliveira, D. A. (2016). *Entre o desafio e a possibilidade: Análise de estudantes com deficiência intelectual em uma aventura de RPG*. [Monografia de Bacharelado em

- Psicologia, Universidade Católica de Brasília] Repositório Institucional da UCB.  
<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/9447>.
- Oliveira, M. C. P. (2016). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro] Repositório de Múltiplos Acervos da UFRRJ.  
<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13255>.
- Oliveira, M. C. P. (2020a). *Imaginar e criar: o uso da linguagem de computação numa perspectiva inclusiva*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro] Repositório de Múltiplos Acervos da UFRRJ.  
<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9925>.
- Oliveira, M. C. P. (2020b). Processos de imaginação/criação mediados pela linguagem de computação numa perspectiva inclusiva. *Redoc: Revista Docência e Cibercultura*, 4(1), 121–141. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49525>.
- Pacheco, H. F. A., & Lordelo, L. R. (2024). “Quem conta um conto...”: A atividade criadora infantil no (re)conto de histórias. *Cadernos CEDES*, 44(124), 340–350.  
<https://doi.org/10.1590/CC287679>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2022). A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, e1122022. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>.

- Pederiva, P. L. M., Oliveira, D. A. A., Melo, V. V. A., & Pederiva, M. M. (2024). Educação estética histórico-cultural: Vivências artísticas expressivas e criadoras. *Cadernos CEDES*, 44(124), 328–339. <https://doi.org/10.1590/CC287775>.
- Piekarski, T. C. T. (2020). *Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar*. [Tese de Doutorado em Música, Universidade Federal do Paraná] Acervo Digital UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/69955>.
- Pino, A. (1995). Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em psicologia*, 3(2), 31–40. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005).
- Pino, A. (2003). Técnica e semiótica na era da informática. *Contrapontos*, 3(2), 283–296. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/725>.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Platão. (2005). *A República* (M. H. da R. Pereira, Trad., 9ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente escrita em torno de 380 a.C.)
- Ribot, T. (1990). *Essai sur l'imaginacion créatrice*. Félix Alcan.
- Rossi, T. M. F., & Rossi, C. F. F. (2012, setembro). O conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana. Em *Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade* (pp. 1–16). Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON). <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10173>.
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (2010). Creativity research: a historical view. Em J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 3–19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.003>.

- Santos, L. J. B. S. (2021). A contação de histórias como prática pedagógica e inclusiva no atendimento educacional especializado: relato de experiência com alunos com deficiência intelectual. *Revista Ciranda*, 5(2), 88–102. <https://doi.org/10.46551/259498102021017>.
- Sawaya, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. Cedes*, 35(Especial), 343–360. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.) [Manuscript draft]. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. [https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-\(12e\).pdf?sfvrsn=4ea93b21\\_0](https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-(12e).pdf?sfvrsn=4ea93b21_0)
- Schindwein, L. M., Milléo, O., & Souza, M. L. S. (2024). Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. *Cadernos CEDES*, 44(124), 304–315. <https://doi.org/10.1590/CC2287842>.
- Schneuwly, B., & Martin, I. L. (2022). Vygotskij, o trabalho do professor e a zona de desenvolvimento próximo. *Educação & Realidade*, 47, e116630. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01>.
- Schneuwly, B. Martin, I. L., & Silva, D. N. H. (2025). Traduzir Vigotski: uma aventura. Em B. Schneuwly, I. L. Martin, & D. N. H. Silva (Orgs.), *Imaginação: Textos escolhidos* Mercado de Letras.
- Shimazaki, E. M., Auada, V. G. C., & Menegassi, R. J. (2016). A apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência

- intelectual. *Teoria e Prática da Educação*, 19(1), 99–112.  
<https://doi.org/10.4025/tpe.v19i1.31048>.
- Silva, D. N. H. (2006). *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.  
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.380494>.
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. Summus.
- Silva, D. N. H. (2024). Vygotsky's legacy in Defectology: A reflection on its current relevance. Em *Beyond Inclusion Towards Transformative Education - IX SIV* (Vol. 1, p. 14). Pensa Multimedia..
- Silva, D. N. H., Abreu, F. S. D., & Costa, M. T. M. S. (2025). Imaginação e deficiência intelectual: uma análise da situação imaginária na brincadeira de faz de conta. Em B. Schneuwly, I. L. Martin, & D. N. H. Silva (Orgs.), *Imaginação: Textos escolhidos* (pp. 375–386). Mercado de Letras.
- Silva, D. N. H., & Magiolino L. S. (2018). Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. Em B. B. Sawaia, R. Albuquerque, & F. R. Busarello (Orgs.), *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial* (pp. 39–59). [https://www5.pucsp.br/nexin/livros/afeto\\_comum.html](https://www5.pucsp.br/nexin/livros/afeto_comum.html).
- Silva, D. N. H., & Magiolino L. S. (2022). Capital-trabalho-educação: criatividade, habilidades socioemocionais e (con)formação do sujeito empreendedor de si mesmo. *Psicologia Política*, 22(55), 735–749.  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X202200030015](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X202200030015).

- Silva, D. N. H., & Magiolino L. S. (2024). Educação estética: princípios e fundamentos a partir das elaborações de L. S. Vigotski. *Caderno CEDES*, 44(124), 268–279. <https://doi.org/10.1590/CC287818>.
- Souza, C., & Silva, D. H. N. (2018). Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, 23, e35751. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23.e35751>.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. L. (1999). *The Concept of Creativity: prospects and paradigms*. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>.
- Tonet, I. (2003). Marxismo para o século XXI. *Margem Esquerda*, 5, 103–121. [https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Marxismo\\_para\\_o\\_Seculo\\_XXI.pdf](https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Marxismo_para_o_Seculo_XXI.pdf).
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- Védrines, B., & Schneuwly, B. (2024). Arte, imaginação e realidade: A ficção como ação educativa. *Cadernos CEDES*, 44(124), 292–303. [https://doi.org/10.1590/CC288182\\_port](https://doi.org/10.1590/CC288182_port).
- Veer, R. D. V., & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: uma síntese*. Edições Loyola.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas, tomo IV: Psicología infantil*. Aprendizaje Visor.
- Vigotski, L. S. (2000) Manuscrito de 29 (A. Marenitch, Trad.). *Educação e Sociedade*, 21(71), 21–44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. (Trabalho originalmente escrito em 1929)

- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da arte* (Z. Prestes, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1965)
- Vigotski, L.S. (2003a). *O desenvolvimento psicológico na infância*. (C. Berliner, Trad). Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1934)
- Vigotski, L. S. (2003b). *Psicologia Pedagógica* (C. Schilling, Trad). Artmed. (Trabalho originalmente publicado em 1926)
- Vigotski, L.S. (2004). *Teoria e Método em psicologia* (C. Berliner, Trad.). WMF Martins Fontes Editora. (Trabalho originalmente publicado em 1927)
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Z. Prestes, Trad.). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23–36. <https://avante.org.br/publicacoes/revista-virtual-de-gestao-de-iniciativas-sociais-n-8/> (Trabalho originalmente publicado em 1966)
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2ª ed., P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1934)
- Vigotski, L. S. (2018a). Primeira aula: o objeto da pedologia. Em Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (C. C. G. Santana, Trad., pp. 17–36). E-Papers. (Trabalho originalmente publicado em 1933)
- Vigotski, L. S. (2018b). Quarta aula: o problema do meio na pedologia. Em Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (C. C. G. Santana, Trad., pp. 73–91). E-Papers. (Trabalho originalmente publicado em 1933)
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (B. G. Julio, Trad.). VISOR Dis S.A. (Trabalho originalmente publicado em 1983).
- Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. WMF Martins Fontes Editora. (Trabalho originalmente publicado em 1960)

- Vigotski, L. S. (2023a). A consciência como problema da psicologia do comportamento. Em G. Toassa, & P. Marques (Orgs.), *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo* (P. Marques, Trad., pp. 27–62). Hogrefe. (Trabalho originalmente publicado em 1925)
- Vigotski, L. S. (2023b). Aulas de psicologia do desenvolvimento. Em G. Toassa, & P. Marques (Orgs.), *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo* (P. Marques, Trad., pp. 99-144). Hogrefe. (Trabalho originalmente publicado em 1928)
- Vigotski, L. S. (2023c). Sobre os sistemas psicológicos. Em G. Toassa, & P. Marques (Orgs.), *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo* (P. Marques, Trad., pp. 177-214). Hogrefe. (Trabalho originalmente publicado em 1930)
- Vigotski, L. S. (2024). O sentido histórico da crise da psicologia: investigação metodológica. Em R. W. Rieber, & D. K. Robison (Orgs.), *O essencial de Vigotski* (P. N. Marques, & C. Souza, Trads., pp. 433–647). Vozes. (Trabalho originalmente publicado em 1982)
- Vigotski, L. S. (2025a). Imaginação e atividade criadora na infância. Em B. Schneuwly, I. L. Martin, & D. N. H. Silva (Orgs.), *Imaginação: textos escolhidos* (P. Marques, & F. Fazon, Trads, pp. 37-133). Campinas: Mercado de Letras. (Trabalho originalmente publicado em 1930)
- Vigotski, L. S. (2025b). O problema da idade. Em B. Bianchi (Org.), *Fundamentos da Psicologia Soviética*. (pp. 15-73). Ruptura. (Trabalho originalmente publicado em 1934)
- Voyant Tools. (s.d.). *Voyant Tools* [Ferramenta online]. <https://voyant-tools.org/?corpus=b6dc06c2be087a972375602a29e5749f>.

## Anexo I: Planilha de Coletas das Bases de Dados<sup>12</sup>

**Título da Pesquisa/Artigo:** [Imaginação e Deficiência Intelectual na Teoria Histórico-cultural]

**Autoras/es da pesquisa/artigo:** [Dinalva Agripino de Oliveira, Daniele Nunes Henrique Silva, Fabrício Santos Dias de Abreu]

**Responsável pela busca:** [Dinalva Agripino de Oliveira]

Data da coleta: 22/08/2025 a 29/08/2025.

Critérios de inclusão: área de psicologia e educação, recorte temporal dos últimos vinte anos, abordagem da Teoria Histórico-Cultural, produções e estudos referentes à educação em território brasileiro, categoria de artigo científico, tese ou dissertação, publicação em inglês, espanhol ou português.

Critérios de exclusão: estudos secundários, artigos de opinião, reportagens, artigos que não estejam na categoria *Open Science*, intervenções fora do contexto escolar ou outra área de estudo.

Periódicos Capes	1 registro
<b>Estratégia:</b> 1ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (imaginação OR imagination) AND (Teoria Histórico-Cultural OR Historical-Cultural Theory OR Cultural-Historical Theory)	
<b>Campos usados na base:</b> Todo índice	
<b>Filtros usados na base:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Acesso aberto;</li> <li>● Produção Nacional.</li> </ul>	

<sup>12</sup> Esta planilha foi fornecida em uma live no Youtube no dia 14/08/2025, com o tema 5º Ciclo de Treinamentos Virtuais da Biblioteca de Manguinhos. Conduzida pelo instrutor Leonardo Simonini (Icict/Fiocruz) e a mediadora Angelina Pereira (Icict/Fiocruz). Adaptações inseridas pela pesquisadora: critérios de inclusão e exclusão e coluna com o total de artigos de uma mesma base com registros de estratégias separadas.

Periódicos Capes	11 registros
<b>Estratégia:</b> 2ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (“atividades criadoras” OR criatividade OR creativity)	
<b>Campos usados na base:</b> Todo índice	
<b>Filtros usados na base:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Acesso aberto;</li> <li>● Produção Nacional.</li> </ul>	

Periódicos Capes	5 registros
<b>Estratégia:</b> 3ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (Teoria Histórico-Cultural OR Historical-Cultural Theory OR Cultural-Historical Theory)	
<b>Campos usados na base:</b> Todo índice	
<b>Filtros usados na base:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Produção Nacional.</li> </ul>	

Periódicos Capes	7 registros
<b>Estratégia:</b> 4ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (imaginação OR imagination)	
<b>Campos usados na base:</b> Todo índice	
<b>Filtros usados na base:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Acesso aberto;</li> <li>● Produção Nacional.</li> </ul>	

Periódicos Capes	2 registros
<b>Estratégia:</b> 5ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (imaginação OR imagination OR “faz de conta” OR “make-believe”)	
<b>Campos usados na base:</b> Todo índice	
<b>Filtros usados na base:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Acesso aberto;</li> <li>● Produção Nacional.</li> </ul>	

Total Periódicos Capes: 24

Scopus	9 registros
<b>Estratégia:</b> 1ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (imaginação OR imagination)	
<b>Campos usados na base:</b> Todo índice (all fields)	
<b>Filtros usados na base:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Acesso aberto;</li> <li>● Artigo;</li> <li>● Psicologia;</li> <li>● Território (Brasil);</li> <li>● Inglês, português, espanhol.</li> </ul>	

Scopus	10 registros
<b>Estratégia:</b> 2ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (imaginação OR imagination OR “faz de conta” OR “make-believe”)	
<b>Campos usados na base:</b> Todo o índice	
<b>Filtros usados na base:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Acesso aberto;</li> <li>● Artigo;</li> <li>● Psicologia;</li> <li>● Território (Brasil);</li> <li>● Inglês, português, espanhol.</li> </ul>	

Scopus	11 registros
<b>Estratégia:</b> 3ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (“atividades criadoras” OR criatividade OR creativity )	
<b>Campos usados na base:</b> Todo índice (all fields)	
<b>Filtros usados na base:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Período: últimos 20 anos;</li> <li>● Acesso aberto;</li> <li>● Artigo;</li> <li>● Território (Brasil);</li> <li>● Psicologia;</li> <li>● Inglês, português, espanhol.</li> </ul>	

Total Periódicos Scopus: 30
-----------------------------

<b>SciELO</b>	<b>3 registros</b>
<b>Estratégia:</b> 1ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (imaginação OR imagination)	
<b>Campos usados na base:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os índices</li> </ul>	
<b>Filtros usados na base:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Território (Brasil).</li> </ul>	

<b>BDTD</b>	<b>16 registros</b> <b>(10 dissertações e 6 teses)</b> <b>14 exportados para o Zotero e 2 foram analisados manualmente, pois não foram exportados automaticamente para o sistema devido ao formato do arquivo.</b>
<b>Estratégia:</b> 1ª (“deficiência intelectual” OR “intellectual disabilities” OR “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectual development disorder” OR “DEVELOPMENTAL DISABILITIES”) AND (imaginação OR imagination OR “faz de conta” OR “make-believe”)	
<b>Campos usados na base:</b>	
Todos os campos	
<b>Filtros usados na base:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período: últimos 20 anos.</li> </ul>	

<b>Resultado:</b>
<b>Total somando todas as bases (ainda com duplicados) = 75</b>
<b>Total somando os transportados automaticamente para o Zotero = 73</b>
<b>Total após exclusão automática de duplicados via Zotero = 57</b>
<b>Total após exclusão manual de duplicados na plataforma Rayyan = 54</b>
<b>Total de duplicados = 19</b>
<b>Total sem duplicados = 56</b>
<b>Motivos de exclusão (etiquetas no Rayyan):</b>
<p>motivo_a: População errada;</p> <p>motivo_b: Desenvolvimento de testes e instrumentos diagnósticos;</p> <p>motivo_c: Fora do contexto escolar;</p> <p>motivo_d: Fora do tema de investigação/Psicoterapia/Formação de professores;</p> <p>motivo_e: Estudo secundário - teórico ou de revisão;</p> <p>motivo_f: Área que não é psicologia e nem educação (outras áreas da saúde sem ser psicologia);</p> <p>motivo_g: Arranjos familiares e adoção de crianças com DI;</p> <p>motivo_h: Sexualidade da pessoa com DI;</p> <p>motivo_i: Resumo.</p>
<p><b>Número de excluídos: 43 por meio do Rayyan e 2 que não foram exportados devido ao formato. Foi realizada a exclusão manual fora do Rayyan em seus devidos repositórios. Total de excluídos: 45</b></p> <p><b>Total de artigos analisados somando os que estavam no Rayyan e em repositórios: 56</b></p> <p><b>Número de incluídos: 11</b></p>