

IMAGINAÇÃO, ATIVIDADES CRIADORAS E ESCRITA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

IMAGINATION, CREATIVE PROCESS AND WRITING: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

IMAGINACIÓN, ACTIVIDADES CREADORAS Y ESCRITURA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Maria Carolina Branco Costa Antunes de Oliveira¹
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Daniele Nunes Henrique Silva²
Universidade de Brasília – UNB

Resumo

O artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura acerca da temática da imaginação e das atividades criadoras da criança com foco nos processos iniciais de elaboração da escrita, ancorando-se em estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Foram considerados artigos, teses e dissertações elaborados entre 2012 e 2022, encontrados em: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). A revisão se justificou pela necessidade de analisar a produção científica recente na perspectiva teórico-metodológica em questão, de problematizá-la e de inserir o leitor na rede argumentativa que coloca em perspectiva temas caros à Educação e à Psicologia: desenvolvimento, imaginação e escrita. A busca foi organizada em quatro estágios: i) Identificação (leitura de títulos); ii) Triagem (leitura de resumos); iii) Elegibilidade (leitura dos trabalhos completos) e iv) Inclusão. Os resultados apontaram para o baixo índice de produções bibliográficas que abordam a temática que, embora tenha ganhado maior expressão nos últimos anos, ainda permanecem nucleadas, com discussão conceitual tímida quando considerada a importância do debate. Na conclusão dos dados, pode-se observar que a grande maioria dos estudos não discute a apropriação da escrita como um modo de elaboração criadora, articulada à imaginação, aos processos de simbolização e ao desenvolvimento cultural na infância. Essa lacuna traz implicações para o campo de investigação sobre a alfabetização e restringe uma compreensão mais aprofundada sobre o que é ler e escrever, o que por sua vez, impacta na formulação adequada das políticas públicas voltadas para esse fim.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Escrita; Imaginação; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

The article presents a systematic review of the literature on the theme of imagination and creative activities of the child

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, mestre em Educação pela mesma instituição e graduada em Pedagogia pela UNESP/FCLAr. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: ma.carolinabc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3520612710249176>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0550-2192>.

²Doutora em Educação, Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) do Instituto de Psicologia, UNB, DF-Brasil. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UNICAMP, SP-Brasil. E-mail: daninunes74@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5177909419017721>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-2967>.



with a focus on the early processes of writing, anchored in studies of Cultural-Historical Psychology. We considered articles, thesis and dissertations written between 2012 and 2022, which were found in: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) and Scientific Eletronic Library Online (SciELO). The review was justified by the need to analyze the recent scientific production in the theoretical-methodological perspective in focus, to problematize it, and to insert the reader in the argumentative net that puts into perspective dear themes to Education and Psychology: development, imagination, and writing. The search was organized into four stages: i) Identification (title reading); ii) Screening (abstract reading); iii) Eligibility (reading of full papers) and iv) Inclusion. The results pointed to the low rate of bibliographic productions that address the theme and, although it has gained more expression in recent years, it still remains nucleated, with a timid conceptual discussion when considering the importance of the debate. In the conclusion of the data, it can be observed that the vast majority of studies do not discuss the appropriation of writing as a mode of creative elaboration, articulated to the imagination, to the processes of symbolization and cultural development in childhood. This gap brings implications for the field of literacy research and restricts a deeper understanding of what it is to read and write, which in turn impacts the proper formulation of public policies aimed at this purpose.

Keywords: Alphabetization; Literacy; Writing; Imagination; Cultural-Historical Psychology.

Resumen

El artículo presenta una revisión sistemática de la literatura acerca de la temática de la imaginación y de las actividades creadoras del niño con énfasis en los procesos iniciales de elaboración de la escritura, basándose en estudios de la Psicología Histórico-Cultural. Fueron considerados artículos, tesis doctoral y tesis de maestría elaborados entre 2012 y 2022, encontrados en: Banco de Tesis de doctorado y tesis de maestría de la CAPES, Periódicos Electrónicos en Psicología (PePSIC) y *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*. La revisión se justificó debido a la necesidad de analizar la producción científica reciente en la perspectiva teórico-metodológica en tela, de problematizarla y de incluir al lector en la red argumentativa que coloca en perspectiva los temas referentes a la Educación y a la Psicología: desarrollo, imaginación y escritura. La búsqueda fue organizada en cuatro momentos: i) Identificación (lectura de títulos); ii) Selección (lectura de resúmenes); iii) Elección (lectura de los trabajos completos) y iv) Inclusión. Los resultados apuntaron el bajo índice de producciones bibliográficas que abordan los temas, aunque haya logrado más expresión en los últimos años, todavía permanecen fundamentadas, con discusión conceptual tímida cuando es considerada la importancia del debate. En la conclusión de los datos, se puede observar que la gran mayoría de los estudios no discute la apropiación de la escritura como un modo de elaboración creadora, articulada a la imaginación, a los procesos de simbolización y al desarrollo cultural en la infancia. Esta laguna trae implicaciones para el campo de investigación sobre la alfabetización y restringe una comprensión más profunda sobre lo que es leer y escribir, que a la vez, impacta en la formulación adecuada de las políticas públicas con esa finalidad.

Palabras clave: Alfabetización; Letramiento; Escritura; Imaginación; Psicología Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

As atividades criadoras da criança se expressam por meio de diferentes manifestações: brincadeiras, narrativas, desenhos, escritas, entre outras, mobilizando recursos expressivos que constituem a sua subjetividade. Tais atividades são modos de a criança recombinar os elementos da realidade observados em seu entorno e, autoralmente, reelaborá-los de forma interpretativa e expressiva (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

Em acordo com Costa (2012), temos compreendido que as atividades criadoras acontecem de forma amalgamada e é praticamente impossível dissociá-las ou analisá-las de maneira estanque na ontogênese. Isso porque elas envolvem um complexo processo de simbolização que emerge particularmente na idade pré-escolar e estão relacionadas ao



funcionamento imaginativo que surge nesse momento do desenvolvimento, como uma neoformação funcional. Por isso, estudar os processos criadores³ é também um modo de compreender o papel da imaginação no desenvolvimento infantil e sua função no sistema interfuncional complexo.

Neste artigo, alicerçado na teoria histórico-cultural, a concepção de escrita é referenciada nos estudos de Smolka (1989) e Costa (2012, 2018), sendo tomada como foco de análise para se compreender a dinâmica das atividades criadoras. De fato, mesmo antes de a criança aprender formalmente a ler e escrever, na idade pré-escolar, ela já vive em um meio social letrado e manifesta seus modos de participar da cultura letrada. Mas não apenas isso, ela lê e interpreta o mundo por meio de suas brincadeiras, seus desenhos e suas narrativas.

Partindo dessas considerações iniciais, buscamos investigar: o que os estudos apontam sobre as interfaces estabelecidas entre os processos de leitura e escrita e as demais atividades criadoras da criança? Em um desdobramento, quais elementos configuram a dimensão criadora da escrita? Para tanto, o objetivo deste artigo foi identificar o estado da arte dos estudos realizados nos últimos dez anos (2012-2022) que articulam os processos criadores, a imaginação e os processos de elaboração da leitura e escrita em sua fase inicial, a partir da teoria histórico-cultural.

A DIMENSÃO DO TRABALHO CRIADOR PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva teórico-metodológica da psicologia histórico-cultural tem como precursor o bielorusso Lev S. Vigotski (1896–1934) e surge no século XX, na Rússia, no contexto de pós-Revolução Socialista de 1917. O novo modelo político e social exigia a elaboração de uma nova ciência, voltada para a formação do novo ser humano que se forjava.

Ao aceitar que a experiência histórica e cultural constitui e complexifica o psiquismo humano, diferenciando-o de outros animais, Vigotski reafirma a tese marxiana que destaca a centralidade da cultura no processo de humanização. Além disso, aponta o papel fundamental do trabalho como categoria explicativa da ontologia humana. Seus estudos, críticas e diálogos com diferentes ciências permitiram a Vigotski redimensionar a compreensão de desenvolvimento humano, fundamentado nas relações sociais. Essa concepção se firma no caráter inevitável das relações entre sujeito – sociedade, que se

³ Neste trabalho, os termos processos criadores e atividades criadoras foram utilizados como sinônimos.



fundamentam na apropriação das significações e na criação de signos, instrumentos e, conseqüentemente, do próprio ser humano.

Em suma, as discussões na perspectiva da teoria histórico-cultural sobre a criação e a constituição do sujeito encontram no trabalho criador a ontologia marxiana materialista histórica e dialética, que constitui sua sustentação teórica (Konder, 1999). É preciso conhecer a base epistemológica que ampara as ideias vigostkianas para compreender a ideia de trabalho associada a criação.

Para Marx, o trabalho possui sentido ontológico, pois se constitui como uma atividade que distingue o homem dos animais. Na medida em que altera a natureza de modo ativo e autoral, a partir do trabalho criador, o homem altera seu próprio psiquismo e a sua anatomia. Assim, a consciência humana é organizada por um nível de operação psíquica mais complexa, que produz ideias semióticas, imagens de imagens, e que, portanto, se diferencia dos animais, os quais operam segundo os limites biológicos das funções psicológicas elementares.

Segundo Konder (1999, p. 48), Marx acredita que “o pensamento está ligado à prática, e é no uso social que ele prova a sua eficácia, a sua qualidade”. A partir dessa consideração e se distanciando de uma atitude contemplativa, Marx alertou para o fato de que a reflexão teórica não era uma atividade sem ligação com a prática, questionando os antigos materialistas, que, segundo Konder (1999, p. 52, grifos do autor) “não reconheciam *nenhuma autonomia* ao pensamento, reduzindo a consciência a um *mero produto passivo de relações exteriores*”, e elaborou uma nova concepção chamada de Materialista Prática. Assim, a partir de Marx, compreende-se que o processo do conhecimento não deve ser abstraído da vida prática, posto que “o conhecimento é um momento necessário da transformação do mundo pelo sujeito e da transformação do ser humano por ele mesmo. A tarefa de *interpretar* o mundo faz parte da tarefa maior de *modificá-lo*”. (KONDER, 1999, p.52, grifos do autor). Assim, ao atuar na transformação da natureza, o sujeito transforma também seus modos de ser, de viver, de pensar e de se relacionar com outrem e, conseqüentemente, colabora para a complexificação de seu funcionamento psíquico. Mas não só isso: é a própria atividade do trabalho que engendra na história da espécie uma ontologia criadora que se diferencia de todos os outros animais (SAWAIA; SILVA, 2015).

Refletir sobre tais especificidades da atividade consciente humana é reconhecer a centralidade do papel da linguagem, que a constitui, cria e transforma. A linguagem possibilita que o ser humano se desprenda da experiência imediata e se articula com a própria capacidade humana de imaginar e criar: “processo que não existe no animal e serve



de base à criação orientada e dirigida” (LURIA, 1991, p. 83). Logo, assim como a linguagem, a imaginação é um dos elementos que constitui a consciência e uma das funções psicológicas superiores que demarca a passagem do homem natural (pautado em condições biológicas) para o homem cultural.

Acerca disto, do ponto de vista ontogenético, a imaginação se configura como condição basilar para a emergência da atividade criadora, articulando-se aos aspectos presentes na cultura que compõe a experiência humana. Assim, tudo aquilo que faz parte do acervo cultural da humanidade é produto de sua criação. A escrita é uma das formas de expressão criadora do gênero humano.

IMAGINAÇÃO E ATIVIDADES CRIADORAS NA FASE INICIAL DE ESCRITA

“Só há cultura enquanto resultado da ação de pessoas concretas que organizam de forma singular o seu viver e o representam simbolicamente, assim como às outras pessoas e a si mesmas” (ZANELLA, 2020, p. 93). Isso quer dizer que as ações humanas criam, em última análise, os próprios seres humanos, conferindo-lhes singularidade, no sentido de sua hominização. Esta afirmação nos leva a tematizar a relação entre imaginação e criação no que tange ao desenvolvimento humano. De acordo com a mesma autora (2020, p. 95), para a teoria histórico-cultural, a imaginação pode ser considerada como: “atividade psicológica que compreende complexos processos de pensamento em suas relações igualmente complexas com a emoção, sendo, portanto, fundamental à transformação do que se apresenta como realidade instituída”. Desta forma, os atos criadores se configuram como possibilidades de objetivar a imaginação e compartilhá-la na cultura, condição para a transformação da realidade social.

Em Vigotski (2009, p. 11): “a atividade criadora do homem [é] aquela em que se cria algo novo”. O autor (idem, p. 9) esclarece que “toda atividade humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinatória”, em contraposição às atividades reprodutoras, que podem estar atreladas à memória. Para Vigotski: “É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica seu presente” (2009, p. 9).

Para compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da criação, o autor elabora quatro leis ou formas de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, advogando que a imaginação se organiza a partir de elementos tomados do real. Desta afirmação, depreende-se a primeira lei: “a atividade criadora da imaginação depende



diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (p. 22). Quanto mais rica é a experiência do sujeito, mais material haverá para sua imaginação, o que explica *pobreza* da imaginação da criança em face a *riqueza* da imaginação do adulto; diferenças que podem ser explicadas em função do menor tempo de vida para a acumulação de experiências e de repertório.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade diz respeito à articulação entre o produto da fantasia em um fenômeno complexo da realidade, isto é, o sujeito pode imaginar a partir da experiência alheia, algo que não vivenciado diretamente. A experiência do outro (narrativa, produção de imagens etc.) compõe o repertório do sujeito, o que reforça a potência da experiência social. Assim, a imaginação adquire um papel fundamental no desenvolvimento humano: ela se transforma e é ampliada a partir da relação com o outro. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando [...] a experiência histórica ou social alheias”, o que faz da imaginação uma condição fundamental para toda a atividade mental do homem e que lhe permite complexificar seu funcionamento psíquico.

O que ocorre na relação entre imaginação e realidade é que a combinação de elementos da experiência concreta, em variados níveis de composição, produz imagens que podem não ter correspondência direta ao plano real, ainda que os elementos em si derivem da realidade. Assim, a imaginação se apoia na experiência e na memória, mas não se reduz a elas, permitindo inumeráveis combinações e recombinações.

A terceira forma é de caráter emocional e se manifesta de dois modos: qualquer sentimento tende a se encarnar em imagens correspondentes a estes, fazendo com que a emoção se vincule às impressões e às ideias relativas ao ânimo que domina o sujeito em certo momento (e vice-versa). Nota-se, então, que a relação entre imaginação e sentimento tem uma dupla expressão. Assim como o sujeito pode aproximar ideias e impressões baseado no fator emocional, há também uma relação inversa entre imaginação e emoção, no qual a imaginação influencia no sentimento; fenômeno chamado de *lei da realidade emocional da imaginação*. Esta lei vigotskiana se baseia na ideia de Théodule-Armand Ribot (1839-1916) ao afirmar que todas as manifestações da imaginação contêm elementos afetivos. Isto é, todas as construções da fantasia influenciam nos sentimentos dos sujeitos.

A quarta forma de relação entre a fantasia e a realidade está atrelada a ideia da originalidade na história, ou seja: os elementos compostos pela imaginação podem originar algo totalmente novo, inaugural na experiência do sujeito e sem correspondência com os



objetos existentes no plano da cultura. Para que uma criação se materialize em algo novo, é preciso que outras imaginações coletivas sejam apropriadas pelo sujeito, sintetizadas de forma original por meio de associações e dissociações de imagens historicamente produzidas. Quando nos deparamos com o surgimento de um objeto novo, por exemplo, somos surpreendidos por sua originalidade. Muitas vezes, somos levados a crer que tal objeto não tem relação direta com nenhuma outra criação humana. Mas o que Vigotski afirma é exatamente o contrário, qualquer criação é fruto de uma historicidade complexa; conhecimentos indiretos que permitem dentro de uma determinada historicidade fazer emergir algo completamente novo. É o que ele denomina por *ciclo da imaginação cristalizada*: um conhecimento científico, técnico ou artístico que se materializa e passa a influenciar as relações humanas, bem como a atividade coletiva, afetando o mundo circundante de forma original.

Ainda em Vigotski (2009, p. 19), temos que a atividade combinadora de criação se desenvolve lenta e gradativamente na ontogênese, partindo das formas menos elaboradas para as mais complexas, variando de acordo com a idade da criança e dependente das relações que ela estabelece com o meio em termos de acúmulo qualitativo e quantitativo de experiência com o universo da cultura e da história. Em tese, todos os sujeitos imaginam e criam. Contudo, é mister mencionar que tais possibilidades de criação estão diretamente relacionadas às relações sociais que se apresentam ao sujeito no meio no qual este está inserido.

Sabemos que a linguagem é o elemento mediador fundamental da relação do sujeito com a cultura. Produzida e co-construída no decurso histórico-cultural, sua apropriação se dá na dinâmica das relações sociais e é por meio dela que o sujeito organiza suas experiências, se comunica com outros, tendo o mundo abstraído e generalizado no plano intrapsíquico. Segundo Costa e Silva (2012, p.56), para a psicologia histórico-cultural, a linguagem escrita é um dos sistemas simbólicos criados pela humanidade que envolve formas de expressão simbólica que revelam novas possibilidades de o gênero humano vivenciar, controlar e ampliar suas ações, sentimentos e pensamentos. As autoras (idem) salientam que Vigotski teceu considerações importantes “acerca da relação entre a escrita e o funcionamento simbólico da criança, os gestos e sua articulação com a evolução do desenho e o uso de objetos-pivô emergentes nas brincadeiras de faz-de-conta”.

Ainda sobre a linguagem escrita, Vigotski aponta sua centralidade no desenvolvimento cultural e a necessidade de investigá-la – tema que assumiu interesse particular em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. Para o autor (1995, p. 128):



“En psicología, el problema del lenguaje escrito está muy poco estudiado como tal, es decir, como un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño”. Nesse interim, é importante sinalizar que a ontogênese está entrelaçada ao processo de desenvolvimento cultural, às atividades de criação e à escrita como um modo de sistematização e elaboração do real.

A história do desenvolvimento da linguagem escrita, portanto, não é linear, mas conta com períodos ontogenéticos evolutivos e involutivos. Assim, como o desenvolvimento cultural da criança, há mudanças e saltos, alterações e interrupções no desenvolvimento, ainda que haja nexos entre as formas anteriores e sucessoras de linguagem, o que nem sempre é evidente. Para Vigotski, a escrita representa o domínio de um sistema externo de signos que reverbera no plano psíquico tem uma história e uma pré-história remontada ao gesto, às primeiras impressões gráficas da criança no papel (desenhos) e ao uso de objetos nas brincadeiras de faz-de-conta.

Vigotski (2007, p. 128) afirma que o gesto – signo visual característico da criança – é a origem da escrita. Ele afirma que: “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados”. Assim, no desenvolvimento cultural, o desenho e a escrita vão paulatinamente substituindo o uso de gestos. No entanto, na fase inicial das produções gráficas, a criança ainda os utiliza para representar aquilo que não consegue registrar graficamente, estabelecendo uma relação entre o gesto e o desenho, por exemplo, ao representar uma corrida.

Os primeiros desenhos da criança são inicialmente apoiados nos gestos que vão se transformando em linhas, pontos e expressões gráficas no papel. Por exemplo, quando a criança desenha a ação de correr, utiliza de pontos, traços, gestos e narrativa da situação, atribuindo ao registro um movimento; uma extensão da ação. A linguagem oral também se articula à produção gráfica, inicialmente, designando o objeto antes de desenhá-lo. Portanto, o desenho é uma linguagem gráfica que emerge concomitantemente à produção da linguagem verbal. Eles são, portanto, apoiados nos gestos e na oralidade. Isso muda no decorrer do desenvolvimento cultural quando a criança passa a nomear seus traços, apresentando as primeiras relações entre grafia e oralidade.

Interessante observar como, gradativamente, o desenho torna-se linguagem escrita, uma vez que a criança tende a passar da escrita pictórica para a escrita ideográfica, pois ela percebe que pode representar graficamente o que está pensando ou falando. Contudo, se criança percebe que seus desenhos apresentam traços que se assemelham a objetos da realidade, mas não o compreendem como uma representação, seus desenhos ainda



não adquiriram a função de símbolo. Segundo Vigotski (1995, p 136): “el desarrollo del lenguaje es en realidad decisivo para el desarrollo de la escritura y el dibujo del niño”.

Posto isso, Vigostki ainda pontua que um outro momento conecta geneticamente o gesto ao signo: trata-se dos jogos infantis. Na brincadeira, um objeto pode representar outros ou ainda os substituir, havendo ou não semelhança com o objeto real ou que pretende ser representado na situação lúdica. O uso de brinquedos tem especial importância no desenvolvimento do simbolismo na criança e influencia na abstração e generalização da linguagem escrita. Toda a atividade simbólica representacional, para Vigotski, está ligada aos gestos representativos; uma trouxa de roupas atua como um bebê, por exemplo, quando a criança expressa um gesto que assim o designe – o modo de segurar, como posiciona seus braços etc. Disto se destaca que o jogo simbólico infantil, ou a brincadeira de faz-de-conta, é um sistema de linguagem complexo apoiado nos gestos.

Na brincadeira, inicialmente o objeto está associado aos gestos empreendidos pela criança, a partir do que a ação lúdica adquire como significado. Posteriormente, a criança demonstra menor dependência do gesto e os objetos assumem maior destaque, na medida em que seu significado objetivo é transgredido para adquirir o sentido atribuído em uma determinada situação lúdica. Assim, o objeto se descola de sua representação perceptiva e se torna independente do gesto; momento em que a brincadeira representa um simbolismo de segunda ordem – o que também ocorre com o desenho. Na brincadeira, o objeto cumpre uma função substitutiva, isto é, o lápis pode substituir a babá e o relógio, a farmácia. Assim, no faz-de-conta não é o significado do objeto que estrutura a ação, mas o sentido que lhe é atribuído (Vigotski, 2007). Desta forma, a criança age a partir do objeto-brinquedo, mas se desloca do campo perceptivo, o que só é possível devido ao brinquedo atuar como objeto-pivô da situação lúdica.

Para o mesmo autor, a particularidade da escrita como um sistema simbólico está no fato de ela se configurar como uma representação de um simbolismo de segunda ordem que, paulatinamente, se transforma em simbolismo direto. Os símbolos de escrita primários revelam o desenvolvimento cultural da criança articulados aos gestos, as primeiras impressões gráficas e a brincadeira. Importa salientar que na ontogênese a linguagem escrita torna-se diretamente simbólica; “o símbolo visual vai se distanciando cada vez mais do símbolo verbal” (VIGOSTKI, 1995, p. 138). Nas palavras do autor:

Esto significa que el lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexos intermedio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el



lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas (VIGOTSKI, 1995, p. 128).

A apropriação da escrita envolve o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica no fato de que as dinâmicas pedagógicas precisam se dedicar a compreender o repertório e o desenvolvimento psíquico e cultural da criança, a fim de propor situações de aprendizagem adequadas e prospectivas. Para a teoria histórico-cultural, a apropriação da linguagem escrita complexifica o psiquismo e confere ao sujeito outros modos de participação social. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 332): “a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar [...] ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança”.

Como vimos, junto com a emergência das primeiras elaborações de escrita da criança, outras atividades criadoras participam do processo de simbolização, como os gestos, o desenho e a brincadeira. Assim, nos interessa compreender como os estudos têm articulado os processos criadores, a imaginação e o letramento na fase inicial da escrita no campo teórico da psicologia histórico-cultural, a partir do questionamento: o que os estudos apontam sobre as interfaces estabelecidas entre os processos de leitura e escrita e as demais atividades criadoras da criança? Quais elementos configuram a dimensão criadora da escrita?

MÉTODO OU METODOLOGIA

A fim de investigar a dimensão criadora da escrita, realizamos um levantamento bibliográfico que integrou pesquisas realizadas nos últimos dez anos, entre 2012 e 2022, em âmbito nacional e internacional, sobre a produção científica acerca da temática da imaginação e das atividades criadoras da criança com foco na escrita, nas áreas de Educação e Psicologia.

Foram consultadas as seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), as quais foram selecionadas em função de sua relevância para a área educacional e da psicologia e por abranger produções nacionais e internacionais.

A revisão sistemática da literatura se justificou pela necessidade de conhecer e dialogar com as produções científicas e de inserir o leitor no total de argumentação dos trabalhos que abordam a temática investigada neste estudo. A fim de obter um panorama



geral sobre as pesquisas, utilizamo-nos dos seguintes descritores: “imaginação, atividades criadoras (abarcando termos como criação e criatividade), escrita, alfabetização, letramento, Vigotski e psicologia histórico-cultural”, os quais foram combinados de diversas formas, em língua portuguesa e inglesa.

Elaborou-se os seguintes critérios de inclusão, a saber: i) estar escrito em língua portuguesa, inglesa ou espanhola; ii) ser fruto de trabalho empírico ou teórico elaborado entre 2012-2022; iii) estar articulado à psicologia histórico-cultural; iv) abarcar a última etapa da Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental (de 1º a 5º ano); v) investigar sujeitos com ou sem deficiência. Os critérios de exclusão foram: i) trabalhos repetidos, prevalecendo a indicação na primeira base localizada; ii) trabalhos de filiação teórica divergente a psicologia histórico-cultural; iii) estudos que abarcassem os anos finais do Ensino Fundamental (de 6º a 9º ano), Ensino Médio ou Ensino Superior.

A busca foi organizada em quatro estágios: i) Identificação (leitura de títulos); ii) Triagem (leitura de resumos); iii) Elegibilidade (leitura dos trabalhos completos) e iv) Inclusão.

A partir da combinação dos descritores: imaginação + atividades criadoras + escrita, em busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD), aplicando-se filtros de ano (2012 a 2022), grande área do conhecimento: ciências humanas, área do conhecimento: educação, psicologia, nome do programa: educação, psicologia; foram obtidos 738 resultados, divididos entre 569 dissertações e 169 teses.

A partir da leitura dos títulos (estágio I), selecionou-se 11 trabalhos, cujos resumos foram submetidos a leitura (estágio II), compondo um quadro de 5 trabalhos selecionados: BOMFIM, 2012, COSTA, Mônica. 2012A; COSTA, Marina, 2012B, COSTA, 2018; SCALZITTI, 2012. Após a leitura integral das teses e dissertações, apenas o trabalho de Scalzitti (2012) não foi incluído, uma vez que discutiu as práticas de letramento articuladas aos “gêneros primários” e “gêneros secundários do discurso”, o que se distancia do foco de nossa pesquisa.

Na base de dados SciELO, na categoria artigos, os mesmos descritores foram (re)combinados em língua portuguesa e inglesa associados aos operadores booleanos AND e OR. Redigiu-se combinações, como: “imaginação AND criatividade” e “imaginação OR criatividade”, que resultaram em 218 artigos, dos quais 21 integraram a fase I. Foram selecionados 5 artigos, que atenderam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos, sendo eles: COSTA, ABREU, SILVA, 2021; ALMEIDA, KRÜGER-FERNANDES, BORGES, 2020; SCHLINDWEIN, 2015 e 2019; CRUZ, 2015.



A pesquisa na base de dados Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), utilizou os descritores individualmente: *imagination*, *writing*, *creation*, alfabetização, letramento, Vigostki e observou-se a duplicação de alguns dos trabalhos selecionados previamente. No estágio I, a soma das buscas resultou na ocorrência de 200 trabalhos. No estágio II, foram submetidos a leitura dos resumos 20 trabalhos, no estágio III, 4 artigos e no estágio de inclusão, selecionou-se 1 artigo de COSTA e SILVA (2012).

Importa ressaltar que os termos: “criação” e “criatividade” foram consideradas semelhantes no processo de levantamento bibliográfico, uma vez que muitos estudos os utilizavam como termos equivalentes. Nesta pesquisa, temos utilizado conceitualmente “atividades criadoras”, referindo-nos às elaborações vigotskianas.

Tabela 1 – Estágios

BASE DE DADOS	ESTÁGIO I	ESTÁGIO II	ESTÁGIO III	ESTÁGIO IV
BDTD	738	11	5	4
SciELO	218	21	7	5
PEPSIC	200	20	4	1

Fonte:

O levantamento bibliográfico resultou na inclusão de 12 trabalhos (estágio IV), sendo: 1 tese, 3 dissertações, 8 artigos, o que é indicado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Trabalhos incluídos

CATEGORIA	BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTORES
TESE	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão	COSTA, 2018



DISSERTAÇÃO	Banco de Teses e Dissertações CAPES	O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita	BOMFIM, 2012
DISSERTAÇÃO	Banco de Teses e Dissertações CAPES	Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil	COSTA, 2012 A
DISSERTAÇÃO	Banco de Teses e Dissertações CAPES	O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância	COSTA, 2012 B
ARTIGO	SciELO	Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras: contribuições da perspectiva histórico-cultural	COSTA, ABREU, SILVA, 2021
ARTIGO	SciELO	De espectadora a criadora: imaginação, faz de conta e mídia televisiva no desenvolvimento infantil	ALMEIDA, KRÜGER-FERNANDES, BORGES, 2020
ARTIGO	SciELO	Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano	SAWAIA; SILVA, 2015
ARTIGO	SciELO	As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível	SCHLINDWEIN, 2015
ARTIGO	SciELO	Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico	CRUZ, 2015
ARTIGO	PEPSIC	O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita.	COSTA e SILVA, 2012

Fonte:

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos, a seguir, as pesquisas encontradas na área da Psicologia e da Educação que assumem a perspectiva histórico-cultural como matriz epistemológica. As pesquisas, empíricas e teóricas, investigaram a criança da fase pré-escolar ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo discussões sobre o brincar (BOMFIM, 2012),



a escrita (COSTA, 2012 A, COSTA, 2012 B, COSTA, SILVA, 2012; COSTA, 2018). Houve, ainda, trabalhos que abordaram a imaginação e seus desdobramentos no processo de criação e no desenvolvimento infantil (CRUZ, 2015; SCHLINDWEIN, 2015, SAWAIA, SILVA, 2015; ALMEIDA, KRÜGER-FERNANDES, BORGES, 2020; COSTA, ABREU, SILVA, 2021).

Em sua dissertação, COSTA (2012a) realizou um estudo de caso em uma turma de pré-escola, cujo objetivo era investigar as práticas desenvolvidas nos eventos mediados pela linguagem escrita. Assumindo que a apropriação da escrita é uma forma de experiência histórica e cultural que se aprimora nas experiências sociais, a autora discutiu as relações de ensino observadas durante as produções dos textos, enfatizando as condições de produção e as elaborações resultantes. Os resultados apontaram para a necessidade de compreender as implicações do conceito de gênero textual no processo de alfabetização, e a autora defendeu que a escrita deve emergir como uma necessidade da criança, sendo responsabilidade da escola criar situações para que isso ocorra, o que está em consonância com a defesa de Vigotski sobre o processo de apropriação da escrita pela criança (1996).

Por sua vez, em estudo de mestrado semelhante ao supracitado, Costa (2012b) também se interessou pelas elaborações autorais da criança e discutiu o papel do corpo nas práticas de letramento. A autora empreendeu estudo empírico em uma turma de pré-escola e analisou situações gráficas, sob as quais se inscreve o desenho e as primeiras elaborações de escrita, e não-gráficas, que se remetem ao faz-de-conta e às narrativas. Costa (2012b) problematizou o fato de a simbolização envolvida na escrita estar presente também nas atividades de brincar, narrar e desenhar das crianças, as quais antecedem o processo de alfabetização. Os resultados apontaram para a interpenetração dos processos criadores na ontogênese e as relações entre corpo, sujeito e cultura, uma vez que, ao mesmo tempo, o corpo narra, brinca, desenha e escreve, marcando a coexistência destas atividades, assumindo, no entanto, diferentes formas para cada manifestação criadora.

Em estudo posterior, Costa e Silva (2012) adensaram as reflexões sobre o papel do corpo nos processos criadores da criança, sobretudo, no que tange à apropriação da escrita, chamando a atenção para o fato de que os processos de criação estão amalgamados na fase inicial da escrita. A centralidade dos processos de simbolização ocorre por ser uma elaboração fundamental no desenvolvimento ontogenético, que também está presente no desenho, no faz-de-conta e em outras atividades tipicamente empreendidas pela criança. Neste artigo, as autoras refletem sobre a necessidade de uma



revisão do debate educacional, em função de uma tendência tradicional e mecanicista no tratamento pedagógico do processo de alfabetização, chamando a atenção para a exploração das diversas atividades que implicam nos processos de simbolização infantil, com destaque para a participação do corpo e da unidade corpo-mente.

Em sua tese, Costa (2018) investigou as atividades criadoras de narrar, brincar e desenhar de crianças cegas ou com baixa visão na faixa etária de 6 anos. A pesquisadora demonstrou que, apesar das limitações visuais congênitas ou adquiridas, as crianças revelaram outros modos de visibilidade e de significação das atividades criadoras. Tendo em vista que as crianças se expressam por meio da linguagem articulada às expressões corporais, observou-se que durante as brincadeiras, elas não ficavam presas às características dos objetos, mas à ação que podia ser realizada com eles, criando outros modos de brincar.

Semelhante ao estudo supracitado, Costa, Abreu e Silva (2021) também investigaram as atividades criadoras de crianças com deficiência visual e defenderam a centralidade da imaginação para o desenvolvimento infantil, bem como a necessidade de se entender a deficiência por uma via inclusiva, compreendendo as particularidades deste público no modo de percepção e produção de imagens, o que culmina na produção de formas alternativas de organização da atividade criadora. O estudo identificou reduzida bibliografia nesta temática, mas reconheceu os avanços, na medida em que os estudos têm defendido que as situações de brincadeira, a atividade criadora e a autoria são espaços privilegiados para as crianças com deficiência visual interagirem com o ambiente, os objetos e os pares.

No campo das discussões teóricas sobre a imaginação, Cruz (2015) se aprofunda nessa temática e defende a imaginação como atividade psíquica complexa e fundamental no desenvolvimento humano. A autora retomou as elaborações teóricas de Vigotski e Pino para tecer relações entre imaginário, simbólico e realidade, indagando qual é o lugar da imaginação na educação escolar. A pesquisa bibliográfica analisou as obras de Pino (2005, 2006, 2013) e de Vigotski (1998; 1996) e propôs compreender a imaginação como um sistema psicológico por contemplar transformações das relações interfuncionais.

A autora indicou que o *declínio da curva da evolução da imaginação*, de que fala Vigotski, é fruto de processos sociais de disciplinamento da imaginação, através de sua submissão à lógica racional, fenômeno que é muitas vezes observado nas escolas. A partir daí, Cruz questiona como a atividade imaginária, tão presente nas atividades criadoras na infância, tem sido abordada na Educação Infantil, o que ecoa no acesso às condições



materiais e simbólicas de criação e, em última análise, às possibilidades de liberdade e consciência dos homens.

Se aproximando do debate, Schlindwein (2018) investigou as relações entre arte, imaginação e ato criador na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, neste artigo, analisou uma situação de sala de aula que envolveu música, teatro e literatura. Participaram dois professores, que planejaram a vivência estética intitulada “Plunct Plact Zum”, e dois grupos de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A escola tornou-se *espaço imaginário*, onde quatro encontros oportunizaram atividades que mobilizaram a imaginação, a fantasia, o faz-de-conta e a criação. Tal pesquisa avançou no campo investigativo ao propor uma situação prática e vivencial em sala de aula, que evidenciou o corpo, as brincadeiras e o teatro, oportunizando a criação artística no ambiente escolar e provocando a imaginação na infância. A autora (2018, p. 70) considerou que: “o desenvolvimento cultural da criança pôde se apresentar em seu caráter dialético, como um autêntico drama, configurando-se por meio de um trabalho de construção e relação do homem sobre o homem”.

Bomfim (2021) e Almeida, Krüger-Fernandes, Borges (2020) também realizaram estudos sobre o lugar da brincadeira no desenvolvimento infantil, focalizando a apropriação da escrita e a participação social. A dissertação de Bomfim (2021) visou compreender o papel do brincar no processo de apropriação da linguagem escrita da criança pré-escolar, ressaltando sua importância para o desenvolvimento de formas superiores de conduta, dentre elas, a função simbólica, destacando ainda o aprimoramento da imaginação nas situações de faz-de-conta. O brincar cumpre papel primordial na pré-história da linguagem escrita, tendo em vista o gesto significativo e o uso de objetos-pivô. A pesquisadora questionou o ensino da escrita baseado na repetição incitou a necessidade de discutir a alfabetização de forma mais ampla, como uma prática social.

Concordando que a brincadeira é um modo de a criança (re)criar e (re)significar as experiências do real, Almeida, Krüger-Fernandes, Borges (2020) analisaram os sentidos produzidos pelas crianças sobre a mídia televisiva em contexto de faz-de-conta. Acerca das relações entre a produção midiática televisiva e as atividades criadoras infantis, observou-se que as crianças compuseram cenas autorais e ampliaram suas possibilidades de ação no faz-de-conta, na medida em que o corpo reinventou gestos característicos dos heróis e evidenciou o protagonismo dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento, para além do lugar de espectadoras, (re)criando os elementos do real.

Os estudos, aqui, apresentados revelam um aumento crescente da produção



acadêmica a partir de 2012. Mas as pesquisas que relacionam a escrita à imaginação e às elaborações criadoras da criança pré-escolar ainda são escassas, a exemplo de Costa (2012 A); Costa (2012 B); Costa (2018); Costa e Silva (2012) e Bomfim (2012). Atentas a essas discussões, Costa, Silva e Pederiva (2017, p. 56-57) concordaram com as provocações destes estudos, que tem em comum questionar as práticas escolares vigentes e sintetizaram, registrando que a escola tem oferecido espaços limitados e poucas oportunidades de expressão dos processos criadores da criança, espaços comumente restritos às aulas de arte, de modo que: “os processos de imaginar e criar ainda ocupam um lugar marginal na escola [...]” situação que nos convoca a pensar “sobre a necessidade de uma educação mais comprometida com as questões que envolvem a atividade criadora para além da prevalência do conteúdo disciplinar”.

Em um desdobramento dessa defesa, no sentido de questionar as práticas escolares que disciplinam a imaginação e silenciam as manifestações autorais infantis, Schindwein (2015) defendeu a necessidade de trabalhar com o professor, a partir da discussão do desenvolvimento estético deste sujeito que interfere diretamente no ensino-aprendizagem. A pesquisa realizada com 12 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promoveu o contato dos docentes com literatura, artes visuais e música, buscando ampliar seu repertório cultural. No processo de análise dos textos, nos deparamos com os esforços de pesquisadores que empreenderam investigações empíricas e elaborações conceituais visando compreender a dinâmica das atividades criadoras infantis no processo de apropriação da escrita. Identificamos que tais discussões são tematizadas pontualmente em três grupos de pesquisa do Brasil, situados nas regiões centro-oeste, sudeste e sul do Brasil.

Apesar de termos obtido poucos estudos no recorte temporal de dez anos, em termos quantitativos, as pesquisas se aproximam na medida em que reconhecem que a simbolização envolvida no processo inicial de elaboração da escrita envolve o funcionamento imaginativo e a criação. Assim, defendem em uníssono que as atividades criadoras - explicitadas por meio de brincadeiras, desenhos, dramatizações e do trabalho com o corpo, aparecendo de forma amalgamada (Costa e Silva, 2012) - são importantes para o desenvolvimento da simbolização e da imaginação na fase inicial da escrita.

Embora todos os trabalhos tenham discutido os processos de imaginação e criação para refletir sobre a linguagem escrita, estes abrangeram distintos enfoques de análise, se aprofundando mais em uma ou outra atividade criadora, como a brincadeira, a narrativa, e ainda se desdobrando em campos de investigação específicos, como os da formação



continuada de professores e da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos de uma concepção de escrita baseada nas discussões de Smolka (1989) e Costa (2012, 2018), para as quais as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização devem ser ampliadas e atualizadas. Portanto, compreendemos que a criança se apropria da escrita através de práticas de letramento, isto é, da inserção em práticas sociais de escrita e do contato com o mundo letrado, experiências que são sistematizadas na escola e vivenciadas na cultura. Assim, a fase inicial da escrita é marcada por elaborações da criança que integram outras atividades, como o desenho, a brincadeira e a narrativa.

Como demonstramos em nosso estudo, acerca das interfaces entre a escrita e as demais atividades criadoras da criança, as pesquisas relatadas apontam que estas podem ser visualizadas com mais expressão na pré-escola. Essa visibilidade pode estar favorecida em decorrência da menor rigidez curricular dessa etapa de ensino em comparação às etapas posteriores. Além disso, vale notar que as políticas nacionais de alfabetização como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) – que prioriza a alfabetização no 1º ano – e a BNCC – que institui que este processo seja concluído até o 2º ano do Ensino Fundamental podem ser reais entraves para emergência de contextos criadores na sala de aula. Tais diretrizes, por vezes, se interpõe à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, influenciando o trabalho do professor e afetando a potência criadora da criança na fase inicial de escrita.

Acerca dos elementos que configuram a dimensão criadora da escrita, os trabalhos apontam para o aspecto da autoria da criança, que utiliza a escrita como uma forma de se comunicar e de manifestar pensamentos e emoções e sinalizam a importância de práticas educativas que possibilitem os processos de criação autoral da criança, o que repercutirá em seu desenvolvimento.

Contudo, é importante sinalizar que este levantamento bibliográfico evidencia uma lacuna investigativa: embora a linguagem escrita e da imaginação tenha ganhado alguma relevância nos últimos anos, a grande maioria dos estudos não discute apropriação da escrita no entrelaçamento com as demais atividades criadoras: o brincar, o desenho, a narrativa. Aqui, temos um ponto importante sobre como problema do letramento e da alfabetização ainda está à margem da questão que envolve a criação e seu papel no desenvolvimento da criança. Esta condição marginal traz repercussões ao campo das políticas educacionais que ficam reduzidas aos aspectos formais de aquisição da linguagem



escrita; ao se limitar a escrita a uma atividade meramente cognoscitiva, tem-se reduzida sua compreensão como prática cultural potente de desenvolvimento humano, participação e transformação social pela experiência criadora.

Ao nos questionarmos quais prejuízos isso traz, compreendemos que esse modo de conceber a linguagem escrita reverbera nas práticas de ensino escolares, que ecoam da tradição positivista de ensino e das práticas mecânicas que dicotomizam a escrita do ato criador. A superação desse paradigma por meio do desenvolvimento de pesquisas que investiguem e defendam a escrita como atividade criadora não é um convite, mas um apelo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. P.; KRÜGER-FERNANDES, L.; BORGES, F. T. De espectadora a criadora: imaginação, faz de conta e mídia televisiva no desenvolvimento infantil. **Psicologia e Sociedade**, CIDADE Rio de Janeiro, v. 32, p.1-19, 2020.

COSTA, M. C. M. da. **Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil**. 2012 A. 169 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. 2012. 101 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências e Marília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019.

COSTA, M. T. M. de S. **O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância**. 2012. 129 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, 2012.

COSTA, M. T. M. de S. **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão**. 2018. 225 f. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, 2018.

COSTA, M. T. M. de; SILVA, D. N. H.; SOUZA, F. F. de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. 1. Ed. São Paulo: Summus, 2013.

COSTA, M. T. M. de; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, jan./mar. 2012 B.

CRUZ, M. N. da. Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 361-374. 2015.



KONDER, L. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral** (2a ed., vol. 1) [Tradução de P. Bezerra]. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cadernos CEDES**, Campinas. Impresso, v. 35, p. 343-360, 2015.

SCALZITTI, C. M. L. **Linguagem e infância: relações com o letramento**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2012.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 419-433, 2015.

SCHLINDWEIN, L. M.; MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, R. D. de. Plunct placit zum: imaginação e criação artística na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 59-72, 2019.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. Trad: Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1927), 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, A. **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações e alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020.



Artigo recebido em: 12 de fevereiro de 2023.

Aceito para publicação em: 03 maio de 2023.

Manuscript received on: February 12, 2023.

Accepted for publication on: May 03, 2023.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

