

## Os Processos Imaginativos e Criadores de Crianças com Deficiência na Perspectiva de Professoras do Atendimento Educacional Especializado<sup>1</sup>

Hallana Fernandes de Almeida Pacheco<sup>2</sup>, Lia da Rocha Lordelo<sup>3</sup>, Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto<sup>4</sup>

### Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar o contexto de emergência dos processos imaginativos e criadores de crianças com deficiência na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) através da perspectiva de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural e de sua compreensão acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de casos múltiplos como estratégia de investigação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com três professoras do AEE em cidades do interior da Bahia, Brasil. A análise dos dados ocorreu através da análise dos núcleos de significação. Os resultados apontaram que as professoras identificam fatores limitadores e potencializadores no trabalho com os processos imaginativos das crianças, a saber: formação docente, recursos materiais, acompanhamento de profissionais da saúde e relações institucionais. Também identificaram os modos de expressão imaginativa das crianças no AEE, prioritariamente através das atividades de desenho e contação de histórias. Por fim, este estudo evidenciou que promover os processos imaginativos das crianças no AEE é também promover suas potencialidades criadoras no contexto educacional. Para tanto, torna-se necessário que as secretarias de educação implementem iniciativas e condutas que auxiliem os professores no alcance deste objetivo.

Palavras-chave: Imaginação, Criação, Deficiência, AEE, Professoras.

---

1 Texto escrito em Português do Brasil.

2 Universidade Federal da Bahia, Brasil.

E-mail: hallana.psi@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2652-959X>

3 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil.

E-mail: lialordelo@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9854-4879>

4 Universidade Federal da Bahia, Brasil.

E-mail: pvalezuc@ufba.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8624-9154>

## **The Imaginative and Creative Processes of Children with Disabilities from the Perspective of Specialized Educational Assistance Teachers**

### **Abstract**

This study aims to analyze the context in which the imaginative and creative processes of children with disabilities emerge in the Multifunctional Resource Room (MRO) from the perspective of Specialized Educational Assistance (SEA) teachers, based on the assumptions of cultural-historical theory and its understanding of the development of people with disabilities. To this end, a qualitative study was carried out, using multiple case studies as a research strategy. Individual semi-structured interviews were carried out with three SEA teachers in cities in the interior of Bahia, Brazil. The data was analyzed using the analysis of nuclei of meaning. The results showed that the teachers identified limiting and enhancing factors when working with children's imaginative processes, namely: teacher training, material resources, support from health professionals and institutional relations. They also identified the ways in which children express themselves imaginatively in the SEA, primarily through drawing and storytelling activities. Finally, this study has shown that promoting children's imaginative processes in SEA also means promoting their creative potential in the educational context. To this end, it is necessary for education departments to implement initiatives and behaviors that help teachers achieve this goal.

Keywords: Imagination, Creation, Disability, SEA, Teachers.

## **Los Procesos Imaginativos y Creativos de Niños con Discapacidad desde la Perspectiva de los Profesores de Atención Educativa Especializada**

### **Resumen**

El objetivo de este estudio es analizar el contexto en el que emergen los procesos imaginativos y creativos de los niños con discapacidad en el Aula de Recursos Multifuncionales (AMF) desde la perspectiva de los profesores de Atención Educativa Especializada (AEE), partiendo de los supuestos de la teoría histórico-cultural y su comprensión del desarrollo de las personas con discapacidad. Para ello, se realizó un estudio cualitativo, utilizando el estudio de casos múltiples como estrategia de investigación. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas con tres profesoras de AEE en ciudades del interior de Bahia, Brasil. Los datos se analizaron utilizando el análisis del

significado central. Los resultados mostraron que las profesoras identificaron factores limitantes y potenciadores en el trabajo con los procesos imaginativos de los niños, a saber: formación de los profesores, recursos materiales, apoyo de los profesionales de salud y relaciones institucionales. También identificaron las formas en que los niños se expresan imaginativamente en la AEE, principalmente a través de actividades de dibujo y narración. Por último, este estudio ha demostrado que promover los procesos imaginativos de los niños en la AEE también significa promover su potencial creativo en el contexto educativo. Para ello, es necesario que los departamentos de educación pongan en marcha iniciativas y comportamientos que ayuden a los profesores a alcanzar este objetivo.

Palabras clave: Imaginación, Creación, Discapacidad, AEE, Profesoras.

## Introdução

A história da educação inclusiva no Brasil é constituída por avanços e retrocessos que expressam as contradições sociais presentes, de modo geral, nos processos de luta e conquista por direitos, e que promovem uma nova organização das políticas públicas, com modificações estruturais e culturais em suas instituições, especialmente na área da educação. Após a redemocratização<sup>5</sup>, é possível identificar uma série de marcos legais que compõe o histórico da educação inclusiva no Brasil, no formato de leis, decretos e orientações. Observa-se nesses documentos a tentativa de garantir a igualdade de acesso e permanência na escola para todas as crianças, independente de suas condições individuais, bem como a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência.

Contudo, muitas das iniciativas implementadas conservavam práticas consideradas capacitistas, uma vez que eram mantidas as classes e escolas especializadas para as crianças com deficiência, separando-as das demais. O capacitismo se fundamenta no modelo biomédico da deficiência e se refere à discriminação de pessoas por serem pessoas com deficiência (Gesser et al., 2020). Na tentativa de compreender a deficiência a partir de seu modelo social, em que a pessoa com deficiência não é percebida como um corpo com impedimentos, e sim uma pessoa com impedimentos vivendo em um ambiente com barreiras atitudinais, físicas e institucionais (Gesser et al., 2020), é lançada em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (Brasil, 2008a).

---

5 A redemocratização se refere ao período em que foi restaurada a democracia no Brasil, após o fim da ditadura militar, que entrou em vigor com o Golpe Militar (1964-1985).

Esse documento teve como objetivo promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Para tanto, a Educação Especial deveria ser implementada em todos os níveis de ensino, com a presença do AEE para os alunos da educação básica, em caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Assim, para que o aluno tivesse acesso à educação especializada, ele precisaria estar matriculado no ensino regular (Brasil, 2008a). A PNEE propõe uma mudança de paradigma no que tange à educação inclusiva no Brasil; se antes a Educação Especial era organizada em classes, escolas e instituições voltadas para o aluno com deficiência, ou o ensino desse aluno ocorria exclusivamente através do AEE<sup>6</sup>, com essa nova diretriz modifica-se as instituições escolares: não mais o aluno deve se adaptar à escola, mas a escola precisa estar preparada para realizar a inclusão de todo e qualquer aluno que lhe chega.

Através do decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) e da Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), o AEE é ampliado nos municípios, com a transversalidade da Educação Especial a todos os níveis de ensino e implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), dispondo de recursos materiais, didáticos e pedagógicos para a realização desta modalidade de atendimento. Segundo a normativa, o AEE deve ser realizado prioritariamente no espaço das SRM da escola em que o aluno está matriculado, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao de sua aula, dado o seu caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, mas nunca substitutivo (Brasil, 2008b). Dentre as atribuições que o professor possui na SRM, destaca-se a realização de um trabalho articulado em rede com os demais professores do ensino regular, com a família de seus alunos e com os profissionais de outras políticas setoriais, visando promover o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação social dos alunos atendidos.

Contudo, pesquisas recentes têm destacado alguns entraves encontrados no funcionamento do AEE em escolas de educação pública, que se organizam em torno de três dimensões: infraestrutura, recursos humanos e formação (Machado & Martins, 2019). A esse respeito, se observa as SRM pouco equipadas com material adequado para o desenvolvimento das ações pedagógicas, a sobrecarga dos professores no atendimento à demanda encaminhada ao AEE (Machado & Martins, 2019; Pasian et al., 2017), e a necessidade de oferecer uma melhor formação teórica (Pinto & Amaral, 2019) e continuada para esses profissionais, perante a sensação de despreparo vivida

---

6 Antes da implementação da PNEE (Brasil, 2008a), o AEE possuía caráter substitutivo ao ensino regular, operando através de classes especializadas para alunos com deficiência. Após a aplicação da nova política, o AEE adquire caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular, e não mais substitutivo.

na atuação nas SRM (Pasian et al., 2017). As limitações no campo formativo têm gerado um enfraquecimento da ação pedagógica no espaço das SRM, promovendo uma atuação com ênfase na dimensão técnica e no desenvolvimento de habilidades para aplicabilidade imediata, em detrimento da atividade de ensino (Rossetto, 2015).

Mesmo diante desses entraves, é requerido dos professores que as práticas desenvolvidas no AEE proporcionem ao aluno a experiência com conteúdos distintos daqueles compartilhados nas salas regulares, que o auxiliarão no enfretamento das barreiras impostas pela deficiência, e contribuirão com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2008a). Nesse sentido, distintos autores têm argumentado acerca da importância do papel do professor no desenvolvimento imaginativo da criança com deficiência, ao atuar na mediação de atividades que favoreçam a emergência de seus processos criadores (Alves & Hostins, 2019; Costa & Silva, 2022; Pereira, 2021; Sita, 2017).

## **A criança com deficiência e seus processos imaginativos e criadores**

Este estudo se fundamenta nos pressupostos da teoria histórico-cultural e em sua compreensão acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência, tendo Vigotski como seu principal expoente. Embora o autor afirme que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, existem mudanças qualitativas que ocorrerão no desenvolvimento da criança com deficiência (Vigotski, 1893/2021). Em decorrência das dificuldades geradas pela deficiência, emerge na criança a necessidade de construir vias alternativas de desenvolvimento em seu meio social, o que lhe exigirá a mobilização de seus processos criadores de forma mais veemente (Vigotski, 1893/2021).

O mais importante é que, juntamente com o defeito orgânico, encontram-se as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo [...] são elas, precisamente, as que conferem peculiaridade ao desenvolvimento da criança defectiva, as que engendram formas criativas de desenvolvimento, infinitamente diversas, às vezes, profundamente estranhas, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico da criança normal. (Vigotski, 1893/2021, p. 155)

A criação é compreendida por Vigotski (1930/2018) como uma atividade psicológica eminentemente humana e necessária ao desenvolvimento, pois é a ação criadora que confere ao ser humano a possibilidade de desenvolver-se ontologica-

mente, superando sua condição pregressa e libertando-se das limitações impostas pela natureza e pelas funções biológicas (Sawaia & Silva, 2015). Todavia, os processos criadores não ocorrem de modo autônomo na experiência humana, mas se realizam através da atividade imaginativa (Vigotski, 1930/2018).

A imaginação refere-se à capacidade de elaborar imagens mentais completamente novas, a partir da reelaboração dos elementos da experiência, que poderão ser materializadas através de atos de criação (Vigotski, 1930/2018). Na criança, o desenvolvimento imaginativo lhe permitirá libertar-se da percepção imediata sobre o universo circundante, conferindo-lhe as condições para operar no campo dos significados e construir os seus próprios sentidos. Como função psicológica complexa, a imaginação se desenvolverá a nível interpsicológico através do processo de internalização da atividade intrapsicológica, mediado pelas interações sociais (Vigotski, 1984/2007). Desta forma, entende-se a necessidade de mediações adultas intencionalmente voltadas para a emergência dos processos imaginativos das crianças com deficiência, contribuindo para a sua atuação criadora em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Entretanto, o que se observa, é que as atividades criadoras típicas da infância<sup>7</sup>, normalmente são “instrumentalizadas” em favor da apreensão dos conteúdos escolares pela criança com deficiência intelectual, por exemplo, nos ambientes educacionais, em detrimento de sua dimensão imaginativa. O descrédito atribuído ao trabalho com os processos imaginativos pode estar relacionado à hesitação sobre a sua importância no desenvolvimento dessas crianças, o que aponta a necessidade da implementação de um trabalho educacional em que se crie condições concretas na promoção de tais processos psicológicos para a criança com deficiência intelectual (Pinto & Goês, 2006). Nessa mesma direção, Costa e Silva (2022) afirmam a relevância de que a escola ofereça espaço físico e recurso material que favoreçam a emergência das atividades criadoras da criança cega ou com baixa visão, unido ao desenvolvimento de um planejamento orientado para a implementação da atuação mediadora do professor no trabalho imaginativo em sala de aula.

Contudo, não tem sido observado no âmbito da educação inclusiva, a construção de um planejamento pedagógico intencionalmente voltado para o trabalho com a atividade imaginativa e criadora da criança com deficiência (Sita, 2017). Na contramão dessa realidade, Neves (2017) apresenta algumas práticas inovadoras possíveis de serem implementadas no AEE. A autora discute três experiências por meio das quais se observou a realização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem

---

7 A atividade criadora se apresenta com aspectos singulares na infância, e pode ser estudada através das brincadeiras, desenhos e narrativas das crianças (Silva, 2012).

de pessoas com deficiência por intermédio da educação pela arte. Nessas práticas, o foco residia sobre o sujeito e suas potencialidades – imaginativas e criadoras, sendo que, na medida em que era trabalhado o potencial criador do sujeito, retirava-se o foco de sua deficiência.

Assim, diante da escassez de pesquisas e iniciativas intencionalmente voltadas para o trabalho com a imaginação das crianças com deficiência no âmbito do AEE, neste estudo indagamos: como ocorre o desenvolvimento dos processos imaginativos de crianças no contexto das SRM? Norteados por este questionamento, este estudo assume como objetivo analisar o contexto de emergência dos processos imaginativos e criadores de crianças com deficiência na SRM, através da perspectiva de professoras do AEE.

## Método

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa (Creswell, 2010), com natureza descritivo-interpretativa (Sampieri et al., 2006), e como método de investigação foi utilizado o estudo de casos múltiplos (Yin, 2001). Contribuíram com este estudo três professoras que atuam no AEE em SRM localizadas em escolas públicas de cidades do interior da Bahia, Brasil. A seleção das professoras ocorreu por critério de conveniência, de acordo com a disponibilidade para a participação. O perfil das professoras encontra-se descrito na Quadro 1. Na realização deste estudo foram adotados os critérios éticos de confidencialidade, com a utilização de nomes fictícios para a identificação das participantes e pessoas citadas em suas falas, e obtenção de seus consentimentos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Quadro 1  
*Perfil das professoras participantes*

Nome	Formação	Tempo de atuação como professora	Tempo de atuação no AEE	Público atendido
Lívia	Pedagogia Psicopedagogia Licenciatura em Artes	20 anos	14 anos	Deficiência intelectual Transtorno do Espectro Autista Transtornos de aprendizagem
Manuela	Pedagogia Psicopedagogia	13 anos	11 anos	Deficiência intelectual Transtorno do Espectro Autista Síndrome de Down Deficiência física Deficiências múltiplas
Naiva	Pedagogia Psicopedagogia	25 anos	4 anos	Deficiência intelectual Síndrome de Down Paralisia cerebral Deficiência física

Como procedimento para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro pré-determinado, revisado por três pesquisadoras. Através desse procedimento, buscou-se acessar aspectos da dimensão do simbólico, do contexto e da experiência das professoras (Minayo, 1998), adotando como foco a dimensão relacional de suas interações no trabalho com os alunos do AEE. As entrevistas ocorreram individualmente em ambiente virtual, através da Plataforma Google Meet, e foram realizadas pela mesma pesquisadora, utilizando um notebook conectado à internet. As entrevistas se desenvolveram por meio de um encontro individual, com duração média de 45 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e armazenadas em áudio para transcrição e posterior análise.

Para proceder à análise, as entrevistas foram submetidas à análise de núcleos de significação (Aguar & Ozella, 2006). Para tanto, foi realizada a leitura flutuante do material e identificados pré-indicadores pelas três pesquisadoras-autoras deste estudo. Posteriormente, estes pré-indicadores foram aglutinados, dando origem aos seguintes indicadores de análise: desafios da formação docente; escassez de recursos materiais; ausência de vontade política na implementação de ações; duplo processo de exclusão - das crianças e da equipe; importância das relações intersetoriais, institucionais e entre pares; utilização de recursos audiovisuais e menos estruturados no trabalho com a imaginação; atividade criadora como forma de expressão e elaboração da realidade; papel do corpo sobre os processos criadores; presença consistente do desenho livre e da contação de histórias; dificuldade no reconhecimento e planejamento de atividades visando o desenvolvimento imaginativo.

Em seguida, estes indicadores foram articulados e formaram dois núcleos de significação que detém os pontos centrais presentes nas falas das professoras: (1) Fatores que impactam a atuação das professoras no trabalho com a imaginação das crianças no AEE; (2) Modos de expressão dos processos imaginativos e criadores das crianças no AEE. Os dados encontrados foram interpretados a partir da teoria histórico-cultural, e do contexto social, político e histórico em que os processos em investigação se desenvolveram.

## **Resultados e Discussão**

### **Núcleo 1: Fatores que impactam a atuação docente no trabalho com a imaginação das crianças no AEE**

Nesse núcleo de significação foi possível identificar e distinguir alguns fatores de impacto na atuação das professoras no trabalho com os processos imaginativos das crianças no AEE, a saber: (1) problemática da formação docente – inicial e continuada; (2) acesso a recursos materiais nas SRM para a realização do trabalho com as crianças; (3) ausência de acompanhamento adequado de profissionais da saúde para subsidiar o trabalho desenvolvido no AEE; e (4) relações institucionais no desenvolvimento do trabalho no AEE. Os aspectos relatados pelas professoras em cada um desses aspectos podem ser identificados como promotores ou limitadores no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de seus processos imaginativos.

A formação docente foi destacada como um problema fulcral no trabalho das professoras entrevistadas. Todas relataram que a formação inicial abordou superficialmente o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiências, sendo considerado um momento demasiadamente técnico, menos reflexivo e criativo. A inserção das professoras nesse campo específico de ensino esteve no geral ligada a uma oportunidade de trabalho ou a vivências de cunho pessoal, a despeito da falta de experiências anteriores. Todas as professoras fizeram uma formação complementar em Psicopedagogia, campo que, na visão delas, já apresenta mais contribuições para o problema da inclusão escolar:

Quando eu fiz foi muito superficial. Teve a matéria, mas foi bem, bem raso, né? Não foi algo assim que ajudasse muito [...] Então Pedagogia não ajudou tanto, o que veio mesmo a ajudar mais foi depois, quando eu fiz pós. Mas a Pedagogia mesmo foi muito raso. (Lívia)

Só na Pedagogia a gente via alguma disciplina, na Psicopedagogia, né... alguma disciplina a gente via, mas não era assim um estudo profundo, só uma noção mesmo. Na formação da Psicopedagogia. (Nalva)

Após o início do trabalho na SRM, as docentes relataram que buscaram aperfeiçoamento, tanto na especialização em Psicopedagogia, quanto em cursos específicos relacionados à educação inclusiva, ou aos diagnósticos mais comuns encontrados em salas de aula. Elas são unânimes em afirmar a falta de apoio de suas secretarias de educação às iniciativas formativas voltadas para a educação inclusiva. Os espaços para enriquecer o próprio trabalho se encontram nas formações complementares buscadas de forma independente, como é afirmado por Lívia no fragmento abaixo. A professora acumula várias formações e tem larga experiência no AEE.

Todas foram feitas por iniciativa minha. E o gasto foram do meu bolso mesmo. Foi investimento meu. Todas, todas que eu fiz. Nenhuma eu

tive ajuda financeira de prefeitura, nada não... governo, não... foram por mim mesmo. (Lívia)

A formação continuada que acontece através das jornadas pedagógicas também é um espaço em que as professoras se sentem excluídas em sua atuação profissional, perante a falta de discussões e propostas que contemplem sua prática. Ademais, não parece haver espaço de conceituação e discussão sobre os processos de desenvolvimento da imaginação infantil nos espaços formativos em que as professoras se engajam. A problemática da falta de uma formação que respalde a atuação do professor no AEE tem sido motivo de grande debate, e aponta para a necessidade de um aprofundamento acerca dos processos de desenvolvimento humano (Pinto & Amaral, 2019).

Aí chega na jornada separa fundamental, zona rural, educação infantil, educação especial. Ai veja, fica só a gente discutindo sobre o nosso trabalho, enquanto deveriam ser todos. Todos são responsáveis pela educação do estudante com deficiência, mas fica parecendo que a responsabilidade é só nossa. Esse seria um momento certo. (Manuela)

Em sua fala, Manuela também apresenta um dilema vivido no AEE em sua dimensão institucional. A professora aponta a existência de uma fragmentação nos espaços de discussão e articulação docente, quando na jornada pedagógica o corpo docente do AEE é separado dos demais. Na sua perspectiva, ocorre a atribuição de responsabilidades às professoras do AEE sobre a realização da educação especial no município, uma vez que as discussões acerca da temática permanecem apenas no âmbito intragrupo. Deste modo, a atuação do AEE, que deveria ocorrer de modo interdependente e coparticipativo junto à educação básica, é reduzida a uma unidade independente não articulada. Essa é uma queixa também presente nas falas das outras professoras entrevistadas.

Os recursos materiais são outro fator que impacta o trabalho das professoras. Elas afirmaram que em sua atuação na SRM, mais do que no ensino regular, é fundamental o trabalho com materiais para a confecção de jogos, brincadeiras e outras estratégias de aprendizagem e exercício de processos imaginativos. Todo o material da SRM é fruto do esforço das próprias professoras. Mais delicada ainda é a relação entre a falta de recursos materiais e o que elas atribuem a uma possível má gestão financeira:

A gente tem que se virar fazendo jogos de sucata, né. Pede aos pais, pede na escola [...] você vê que é tudo feito mesmo de papelão, de tampinha de garrafa. Então assim, existe também essa falta de interesse da própria gestão ou, e da escola, que a gente sabe que recebe dinheiro dobrado quando existe a sala de recursos, né? O dinheiro vem como

dois, né? E aí a gente não vê esse recurso sendo aplicado pras salas de recursos, então é uma outra problemática. (Manuela)

A ausência de recursos materiais adequados no AEE parece ser uma realidade não apenas nas escolas públicas do interior da Bahia, mas também em outros lugares do país. Em investigação realizada por Machado e Martins (2019) sobre o AEE ofertado nas SRM do Centros de Educação Infantil Municipal de Dourados-MS, foi evidenciado a ausência de materiais adequados para a realização das atividades com as crianças. Esse fato, somado à falta de formação e investimentos de recursos financeiros para a aquisição de material, torna extremamente difícil o trabalho das educadoras, aspecto também apontado pela professora Manuela neste estudo.

Outro aspecto referido pelas professoras foi a ausência de acompanhamento adequado de profissionais da saúde para as crianças, que subsidiasse o trabalho realizado no AEE. A presença de um acompanhamento multiprofissional, de acordo com as necessidades da criança, é compreendida pelas professoras como uma necessidade para o seu trabalho na SRM:

Aí hoje a gente tem o apoio da APAE aqui em I.<sup>8</sup>, que ajudou muito no desenvolvimento dele, tinha muita dificuldade na comunicação. (Manuela)

Eu vou citar o exemplo aqui de Bárbara. Ela é deficiente, deficiência intelectual, mas Bárbara ela desenvolve, ela consegue desenvolver. A gente vê o desenvolvimento dela. A questão da coordenação<sup>9</sup>, né? Mas é um processo, porque Bárbara, os pais não deixam só na sala multifuncional, ela faz outros atendimentos, entendeu? Então isso, um vai ajudando o outro. (Lívia)

Uma dimensão do acompanhamento multiprofissional destacada foi a relevância de um diagnóstico preciso que fornecesse informações aos docentes sobre os comprometimentos que a criança possui em seu desenvolvimento. Esse diagnóstico pode ser difícil de ser obtido nos contextos sociais em que essas professoras trabalham, por alguns motivos: escassez de profissionais habilitados em cidades do interior, onde as professoras vivem e lecionam; além disso, pode haver dificuldade de que alguns pais percebam e se tornem conscientes dos indícios que apontem alguma deficiência em seus filhos:

Alguns a gente vê avanços, né? Pouquinho, mas a gente vê. Outros a gente não consegue detectar, porque alguns os pais ainda são

8 A professora cita o nome da cidade, que foi suprimido para a proteção do sigilo.

9 A professora se refere à coordenação motora.

indiferentes com relação à deficiência do aluno ou do filho, porque ainda não tem um laudo. (Lívia)

É consenso entre as entrevistadas que, a partir da especificidade de aprendizagem apontada pelo diagnóstico, o planejamento para o trabalho com cada criança, a preocupação sobre como estimular sua imaginação e potencializar seu aprendizado, pode ser feito com mais cuidado e com maior eficiência. Ao mesmo tempo que o diagnóstico médico materializado em um laudo pode ser utilizado como justificativa para a não exigência do desenvolvimento de algumas habilidades pela criança, ele também poderá auxiliar a professora em seu planejamento, na medida em que esta informação contribuirá para compreender a melhor abordagem perante as necessidades do seu aluno, potencializando suas capacidades (Machado & Martins, 2019).

Se o professor não conhecer mais de perto a dificuldade do aluno, vai ser difícil pra ela trabalhar com ele pra ele aprender. (Nalva)

As professoras também afirmaram que a ausência de um diagnóstico gera a inserção não justificada de alguns estudantes no AEE, resultando em maior sobrecarga de trabalho. Em suas falas, as participantes sinalizaram que em muitos momentos os professores da sala regular realizam encaminhamentos para o AEE, como se este fosse um espaço de reclusão para alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem, e não de inclusão, como se propõe.

Porque nem todos alunos é pra ir pra sala de AEE. Ela disse que tem alunos que não precisa. Porque a gente tava recebendo direto da escola, o professor que encaminhava. Ai dizia: “esse menino tem isso, tem aquilo” dava a queixa dele lá e mandava pra sala de AEE, mas às vezes não era necessário ir pra sala de AEE (Nalva).

O último tema aponta para a dinâmica das relações institucionais, que impactam o desenvolvimento do trabalho no AEE. As professoras referem a importância de outros professores que também atuam nesse espaço, para serem informadas e incentivadas acerca de iniciativas formativas, mas também consideram a relevância de seus pares para orientações relacionadas ao desenvolvimento do trabalho:

Uma vai informando pra outra, “oh gente, tem curso tal”. E a gente participa também de vários grupos de Whatsapp, né.. que trazem essas informações. (Manuela)

No início a gente fica perdida, minha valença foi Margarida porque me deu muita força de experiência. E aí me apeguei com ela, ela me ajudou muito. (Nalva)

Todavia, as relações com os professores da sala regular e demais atores do ambiente escolar são permeadas por tensões. As professoras afirmam se sentir “discriminadas” e “excluídas”, diante da ausência de colaboração e parceria com outros docentes da escola para a elaboração colaborativa do planejamento de aula e dos critérios avaliativos, dentre outras ações. Em suas falas, as professoras foram unânimes em reivindicar espaços de reflexão e trabalho mais integrados entre o AEE e o ensino regular. Contudo, a vivência da exclusão no trabalho com a inclusão parece ser transversal em sua atuação profissional:

A gente fica dizendo “poxa.. a gente trabalha com inclusão e somos discriminados, né?” [...] a gente tá dentro da escola e muitas vezes nós somos esquecidos dentro da própria escola. Reuniões e comemorações, nós e os alunos que nós atendemos. (Manuela)

Parece que a gente não existe. A gente tá excluído, porque não tem nada que planeje, pra dizer assim, tem alguma coisa pra educação especial, nenhuma Coordenação tem essa preocupação. (Nalva)

## **Núcleo 2: Modos de expressão dos processos imaginativos e criadores das crianças no AEE**

As professoras compartilharam em seus relatos atividades através das quais elas conseguiam observar a expressão dos processos imaginativos de seus alunos durante o AEE. Elas se referiram tanto a atividades propostas por elas, quanto a práticas realizadas de modo espontâneo pelas crianças. Dentre essas atividades, estão: desenho livre, contação de histórias com e sem leitura imagética, recursos audiovisuais (vídeo e música), pintura, teatro de fantoches e jogos estruturados. No escopo deste estudo, daremos destaque às atividades citadas com mais recorrência, ou aquelas abordadas em maior profundidade pelas professoras entrevistadas.

Uma das atividades bastante mencionada pelas professoras foi o desenho em seu formato livre, mas também como solicitação proveniente do plano de aula. O desenho é uma atividade através da qual a criança põe em movimento os seus processos imaginativos, principalmente na primeira infância e na idade pré-escolar, quando o interesse pelo desenho é mais predominante do que em outros momentos do desenvolvimento (Vigotski, 1930/2018).

Eles gostam muito de representar as coisas através de desenho, quando você pede. Eu tenho um mesmo que tem Síndrome de Down, um dia ele fez um desenho lá, e fez da forma dele, e eu perguntei: “e esse desenho aqui pró, é o quê?” - Uma caixa de som. Através do

desenho que eles gostam, na sala também eles falam. Mas eu tenho um com Síndrome que não fala, então só através do desenho mesmo, eles representam. (Nalva)

Neste fragmento da fala de Nalva, observamos que a professora utiliza o desenho como atividade representacional em seu trabalho, sendo considerada como uma atividade com boa aceitação pelas crianças. Dado interessante é que o desenho parece deter uma capacidade expressiva, mas também comunicativa, aspecto reafirmado pela professora em outro momento da entrevista. Essa dimensão do desenho também foi constatada em pesquisa realizada por Rose e Jolley (2019), em que o desenho detinha um conteúdo representacional, mas também era utilizado por crianças com a intenção de expressar uma mensagem ou um sentimento.

A professora Lívia também relatou a utilização do desenho como uma forma de expressão das vivências das crianças no seu cotidiano e no ambiente doméstico. Esse aspecto torna-se ainda mais relevante quando pensamos em crianças que não se comunicam através da oralidade e enfrentam dificuldades para expressar-se, inclusive no contexto escolar. Além dessa dimensão comunicativa, é importante ressaltar que no desenho as crianças também reelaboram sua relação com o universo circundante, pois o processo de criação na infância é também um processo de reconstrução do real, no qual as crianças revelam as suas vivências (Santos, 2009):

Toda vez que eles chegam, eu dou uma folha em branco pra eles fazerem um desenho. Então eu mando eles pensarem em alguma coisa, como foi o dia deles, como foi em casa [...] Então eu gosto de fazer isso, porque eu gosto sempre de ver o desenho, o que é que eles estão imaginando, o que é que eles estão pensando. (Lívia)

Na sala de recursos, a gente trabalha muito essa questão da imaginação, do pensamento, da questão imaginativa, dele imaginar as coisas, pensar, visualizar, porque é uma forma que eles têm para se comunicar, para dizer o que eles estão pensando. (Lívia)

A contação de histórias também foi destacada como uma atividade muito presente no AEE, através da qual as professoras entram em contato com a produção imaginativa das crianças. Desde a tenra idade as crianças entram em contato com a contação de histórias, inicialmente como ouvintes das histórias compartilhadas pelos adultos, nos contos literários ou informais e, posteriormente, como criadoras de suas próprias histórias (Jovchelovitch et al., 2018). Ao contar ou ouvir uma história, os processos imaginativos das crianças são postos em atuação, pois esta é uma atividade que favorece a elaboração de imagens (Girardello, 2011).

Ai a gente coloca vídeos, depois pede pra eles recontarem. A própria história que a gente conta, depois a gente pede pra eles recriarem. Quando eles são maiores a gente pergunta: “e se você fosse um personagem, você queria que o final fosse assim?” Faz com que eles tragam a vontade deles. Tem muitos que gostam da história, mas não gostam do final. Esse momento eu acredito que seja o momento que eles vão soltar a imaginação. (Manuela)

Manuela expressa que as crianças com deficiência são convidadas para o lugar de criadoras quando solicitadas a recriar a história compartilhada pela professora, ou através da proposta de modificação de seu desfecho. O aspecto criador durante o relato de histórias foi evidenciado por pesquisas recentes, ao constatar que, embora as crianças adotem estratégias para conservar a estrutura da história próxima ao original, elas também realizam modificações no enredo, de modo a torná-la mais semelhante a seus desejos, inserindo elementos provenientes de suas experiências (Pacheco, 2021; Silva, 2018). Assim, entende-se a contação de histórias como espaço do exercício da imaginação e realização de uma atividade criadora da criança (Silva, 2019).

Outra dimensão destacada pelas professoras foi a elaboração das crianças sobre suas próprias vivências, quando ao contar uma história adicionavam elementos provenientes de seus contextos de vida, ou seja, de sua cultura pessoal. Para Vigotski (1930/2018), os elementos que compõem os produtos da imaginação das crianças são retirados de suas experiências com o real, o que não seria diferente na contação de histórias (Pacheco, 2021; Silva, 2019). Na fala de Manuela, é revelado a ocorrência espontânea desses processos durante a atividade, e na fala de Lívia notamos a mediação intencional na atuação da professora:

Por exemplo, tem um lá que é vidrado em animais, aí as histórias dele vão envolver os bichos que ele gosta de desenhar, entendeu? Mas tudo dentro do contexto mesmo do que eles vivenciam, né? (Manuela)

Aí eu gosto de contar a história, inventar. Do nada eu invento assim, conto aquela história. Aí eu aproveito a situação que ele tá passando, aquela questão toda, e aí eu conto a história. Aí eles dão risada, se acabam de dar risada. (Lívia)

Na fala de Lívia, também são destacadas ações expressivas das crianças perante a atividade de contação de histórias. Ela afirma que normalmente as crianças se divertem bastante, e se expressam através de risos. Contudo, Nalva e Manuela apontam outras ações das crianças: Nalva destaca que algumas interagem durante a atividade, principalmente quando são utilizados recursos expressivos – linguísticos

ou corporais -, outras crianças permanecem como observadoras. Para a professora, essas ações expressivas distintas podem estar relacionadas aos diferentes tipos de deficiência:

Eles interagem, eles falam, eles conversam sobre a história. Eu gosto de citar Indira, [...] Chapeuzinho vermelho mesmo, ela adora! Quando faz o barulho do lobo mau, e faz os gestos da vozinha, ela cai na risada, se acaba de dar risada. (Nalva)

Tem deles que sim, tem deles que não, que fica mais observando, contando a história e eles ficam só ali observando. São vários comportamentos, né... até mesmo porque como cada um deles tem um tipo de deficiência, aí tem vários comportamentos na contação da história. (Nalva)

No fragmento da fala de Manuela é destacado como a dimensão corporal está presente na contação de histórias, embora tenda a diminuir com a idade. O papel do corpo da criança nas atividades de brincar, desenhar e narrar tem sido discutido como local de materialização da imaginação na infância, uma vez que durante os processos criadores da criança, o corpo atua como componente linguístico para a construção de sentidos e como recurso expressivo no desenvolvimento da cena lúdica (Costa, 2018; Souza & Silva, 2010). Através do corpo as crianças encenam sua criação, se expressam e se comunicam:

O corpo fala! Eles querem pular, eles imitam os personagens que eles criaram, a maioria das vezes. Só assim, os maiores, de 13, 14 anos, você já não vê tanto essa liberdade do corpo. Os menores extravasam. (Manuela)

Embora as professoras tenham citado algumas atividades através das quais identificam a expressão imaginativa das crianças no AEE, destaca-se que, ao ser realizada a seguinte pergunta: "Em quais momentos ou em quais atividades você percebe melhor a imaginação dessas crianças em atuação?", as professoras Nalva e Lívia não conseguiram compreender o que estava sendo questionado, solicitando uma explicação complementar da pesquisadora. Esse dado nos coloca diante de uma situação de contradição acerca do trabalho com a imaginação no AEE. Inicialmente, pode nos sugerir que o desenvolvimento da imaginação não tem sido uma temática trabalhada de modo intencional, com prioridade para o desenvolvimento de outras funções e habilidades da criança - aspecto afirmado por Nalva. Por outro lado, ao final da entrevista de Lívia, a professora apontou que a imaginação embasa todo o trabalho educacional realizado com as crianças, e é considerada como transversal

aos processos desenvolvidos nesse espaço. Assim, podemos inferir que a própria entrevista pode ter atuado como instrumento reflexivo para as professoras, na medida em que, a partir das perguntas realizadas, elas puderam expandir o pensamento sobre uma temática possivelmente ainda não questionada em sua prática.

Todavia, durante a entrevista, a professora Manuela citou uma oficina realizada na SRM, na qual integrou várias atividades através das quais os processos imaginativos das crianças foram postos em atuação: teatro de fantoches, criação de histórias, música e desenho. A professora sinaliza o alto grau de realização e satisfação que essa atividade trouxe para o seu trabalho no AEE. Já a professora Nalva mencionou situações em que planejou atividades com a intenção de abranger a dimensão imaginativa de seus alunos e não conseguiu realizá-las por conta de questões institucionais:

A gente ia fazer um passeio com eles, e aí desse passeio, depois a gente ia fazer esse trabalho com eles, mas aí a gente planejou, aí não deu certo. A Secretaria não deu carro, não deram muita atenção à gente, sabe, pra gente levar esses meninos. Aí a gente deixou pra lá e não fez esse passeio. (Nalva)

A gente também planejou mas ainda não deu certo fazer, trabalhar com as telas de Portinari, pra depois eles fazerem a releitura e tudo [...] Mas aí também as aulas anteciparam, terminou mais cedo, aí a gente planeja uma coisa e faz outra, e aí atrapalha a gente toda, e a gente tem que acompanhar, não tem jeito. (Nalva)

É importante considerar que as três professoras sinalizaram que o tema do desenvolvimento da imaginação de crianças com deficiência não esteve presente em nenhum de seus espaços formativos. Na contramão desse dado, pesquisas recentes têm apontado o importante papel mediador do adulto – especificamente do professor – no desenvolvimento dos processos imaginativos da criança, na medida em que a convida a explorar outras possibilidades de criação diferentes daquelas já conhecidas por elas (Costa & Silva, 2022; Pinto & Góes, 2006). Desta forma, acreditamos na necessidade de que os espaços formativos dos professores contemplem as dimensões do desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência, compreendendo que a imaginação integra essas duas dimensões da experiência humana.

## **Considerações Finais**

Como pontuou Sawaya (2002), para compreender as dificuldades no processo de escolarização de crianças, devemos nos atentar para quatro dimensões: a dimensão

escola-Estado, que envolve legislação e condições de trabalho dos professores, a dimensão da relação professor-aluno, a dimensão escola-clientela, que abordam as representações da escola e dos professores sobre as crianças e suas famílias, e, ainda, a dimensão das práticas institucionais.

A falta de formação da qual se queixam as professoras tem relação com a falta de investimento por parte do Estado nessa preparação dos docentes, que precisam conseguir por conta própria uma formação mínima para trabalhar com as crianças com deficiência nas salas de AEE. Nesse sentido, a falta de formação impacta no modo com que elas se sentem em relação aos alunos e na forma com que trabalham, com a necessidade de buscar formação e recursos por sua própria iniciativa. Além do mais, a situação de exclusão das professoras de AEE parece se constituir numa prática das escolas onde as docentes atuam, não incluindo as discussões sobre a educação especial na formação continuada, que interessa a todos os professores. Ao não incluir o tema, também as docentes do AEE são excluídas da dimensão educativa coletiva da escola. É de se questionar se essa não seria uma prática capacitista institucionalizada e naturalizada na escola, que persiste excluindo não somente o aluno, mas o professor da criança com deficiência.

É a partir da dimensão da relação professor-aluno que vemos emergir, na fala das professoras, o trabalho com a imaginação das crianças com deficiência, ou seja, como algo que depende do olhar atento do professor e da proposição de atividades voltadas para esse objetivo, trabalho este que também requer uma formação e que, como vimos, não foi vivida pelas docentes entrevistadas. Nesse sentido, parece ser no momento de responder à pergunta da entrevista que elas se dão conta de que realizam um trabalho com a dimensão imaginativa de seus alunos com deficiência e, com isso, expressaram os diferentes modos através dos quais percebem o potencial imaginativo das crianças, e a relevância da imaginação para o desenvolvimento de seu trabalho no AEE.

Em síntese, este estudo demonstrou as contradições presentes no AEE através das dificuldades e potencialidades identificadas pelas professoras na realização do trabalho nas SRM. Ainda que o planejamento das aulas não seja elaborado visando o desenvolvimento imaginativo da criança com deficiência, as professoras mencionaram diversas práticas através das quais favoreceram a atividade imaginativa de seus alunos. Torna-se necessário investir na formação inicial e continuada de professores acerca dos processos de desenvolvimento da criança com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, ao mesmo tempo em que são ofertados os recursos estruturais e materiais para a realização da prática pedagógica. Promover a imaginação das crianças é também promover suas potencialidades criadoras, e ao mesmo tempo,

uma Educação Anticapacitista que se orienta pela “valorização das habilidades e potencialidades, daquilo que se pode criar ao se apropriar da cultura e do currículo que permite cada um ser o que é” (Lima et al., 2020, p. 182).

## Referências

- Aguiar, W., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Alves, A., & Hostins, R. (2019). 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>
- Brasil (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil (2008b). Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)
- Brasil (2009). Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Costa, M. (2018). A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão. (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da UnB). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/33749>
- Costa, M., & Silva, D. (2022). O brincar, o narrar e o desenhar: um estudo sobre as atividades criadoras da criança com deficiência visual. *Benjamin Constant*, 28(64), 1-20, e286406. Disponível em <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/873>
- Creswell, R. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Artmed.
- Gesser, M., Block, P., & Melo, A. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In M. Gesser, G. Bock & P. Lopes (Orgs.), *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social* (pp. 17-36). CRV.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 75-92. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernandes, J., & Glăveanu, V. (2018). Imagination in children entering culture. In T. Zittoun & V. Glăveanu (Orgs), *Handbook of imagination and culture* (pp. 111-136). Oxford University Press.
- Lima, E., Ferreira, S., & Lopes, P. (2020). Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In M. Gesser, G.

- Bock & P. Lopes (Orgs.), *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* (pp. 165-188). CRV.
- Machado, G., & Martins, M. (2019). Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(Esp. 1), 746-759. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.112204>
- Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (5ª ed.). Hucitec-Abrasco.
- Neves, L. (2017). Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(4), 489-504. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000400002>
- Pacheco, H. (2021). *A atividade criadora de crianças no conto, reconto e criação de histórias* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, DSpace). Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33802>
- Pasian, M., Mendes, E., & Cia, F. (2017). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 964-981. <https://doi.org/10.1590/198053144242>
- Pereira, A. P. (2021). *Poesia na FACE: processos de criação literária de crianças com deficiência intelectual* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Repositório Institucional UFSC). Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229294>
- Pinto, G., & Amaral, M. (2019). Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. *Pro-Posições*, 30, e20180032. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032>
- Pinto, G., & Góes, M. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 11-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100003>
- Rose, S., & Jolley, R. (2019). Children's Creative Intentions: Where do the Ideas for their Drawings Come from? *Journal of Creative Behavior*, 54(3), 712-724. <https://doi.org/10.1002/jocb.405>
- Rossetto, E. (2015). Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. *Revista Educação Especial*, 28(51), 101-114. <https://doi.org/10.5902/1984686X13367>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Santos, I. S. (2009). A imaginação e o desenvolvimento infantil. *Educ. foco*, 13(2), 157-169.
- Sawaia, B., & Silva, D. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(Spe), 343-360. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>
- Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In M. K. Oliveira, T. C. Rego & D. T. R. Souza (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 197-213). Moderna.
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. Summus.
- Silva, G. (2018). *Educação infantil: imaginação e criatividade na atividade pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte).

- Silva, K. (2019). *O desenvolvimento subjetivo na infância: histórias, invenções e peraltagens* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da UnB). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/35784>
- Sita, D. (2017). *Imaginação e os processos criativos na perspectiva sócio histórica: análise do trabalho pedagógicos com crianças com visão subnormal* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Repositório Institucional Unesp). Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/151322>
- Souza, F., & Silva, D. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 705-712. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/46Rsk4YzPTMWgzf7TbLDFKM/?lang=pt>
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984).
- Vigotski, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância*. Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da defectologia* (V. 01). Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1893).
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (2ª ed). Bookman.