

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM PSICOLOGIA**

**THIAGO GIRARDI DE ANDRADE**

**IMAGINAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO EM  
PESQUISAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À COMPREENSÃO DO  
DESENVOLVIMENTO**

**CAMPINAS**

**2022**

**THIAGO GIRARDI DE ANDRADE**

**IMAGINAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO EM  
PESQUISAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À COMPREENSÃO DO  
DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia Trevisan de Souza**

**CAMPINAS**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

153.3  
A553i

Andrade, Thiago Girardi de

Imaginação na adolescência: refletindo sobre a produção em pesquisas e suas contribuições à compreensão do desenvolvimento / Thiago Girardi de Andrade. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

106 f.: il.

Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

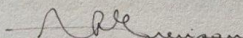
Inclui bibliografia.

1. Imaginação. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3. Psicologia escolar. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 153.3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA  
THIAGO GIRARDI DE ANDRADE  
IMAGINAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO EM  
PESQUISAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À COMPREENSÃO DO  
DESENVOLVIMENTO

Dissertação defendida e aprovada em 28 de janeiro de  
2022 pela Comissão Examinadora



XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Profa Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza

Orientador (a) da Dissertação e Presidente da Comissão  
Examinadora

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP)

*Para Mariane,  
que sabe o quanto foi difícil  
viver artificialmente enquanto a vida,  
com todo o seu esplendor,  
engatinhava e andava ao redor.*

*Para Guilherme Arinelli,  
que me abriu as portas do mestrado  
e me ajudou a fechá-las.*

*Para Rômulo Lopes,  
que com muita paciência e sensibilidade  
me guiou nos momentos difíceis.*

*E para Matheus Henrique,  
sempre muito solícito e  
contribuindo em diversos momentos.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Doutora **Vera Lucia Trevisan de Souza**, pelo acolhimento do tema, pelas inúmeras reflexões, indagações e diferentes perspectivas, pela sensibilidade que muito compreendeu meu momento na vida e respeitou meu processo. O meu agradecimento por todos os ensinamentos e pelas orientações.

Aos membros da Banca de Exame de Qualificação do Mestrado, **Raquel Souza Lobo Guzzo** e **Wanderlei Abadio de Oliveira**, por terem se disponibilizado a contribuir com este trabalho, trazendo sugestões fundamentais para o seu andamento e conclusão. Um agradecimento especial ao professor **Wanderlei** pelas muitas contribuições ao trabalho como um todo e, mais especificamente, com os procedimentos da revisão integrativa.

Aos membros do grupo **PROSPED**, pelas muitas trocas de conhecimento e pelo trabalho em grupo, fazendo jus, na prática, ao que sempre reivindica e pratica em suas pesquisas-intervenções: o trabalho colaborativo. Meus agradecimentos ao **Guilherme, Rômulo, Matheus**, à **Fernanda, Marcela, Lilian, Maura, Aline, Marina e Juliana**. O meu sentimento de gratidão a todos pela acolhida e pela riqueza de afetos potentes.

À minha esposa **Mariane** pelo companheirismo de sempre, pela paciência, preocupação e constante incentivo. Só pude me dedicar à pesquisa graças ao seu suporte, dedicação e afeto – o mundo sempre foi, é e sempre será das mulheres, contudo nós homens relutamos em aceitar isso. Aos meus pais e minha irmã, que sempre estiveram do meu lado em todos os momentos, fosse como fosse, acontecesse o que acontecesse. O afeto e a compreensão sempre estiveram presentes. Aos meus sogros que cuidaram, em diversos momentos, da *belle Héloïse*, para que eu pudesse trabalhar na pesquisa.

À minha psicóloga **Célia Barbosa de Moura**, pela grande sensibilidade e auxílio nos momentos mais críticos e também ao amigo e filósofo **Lucas Carvalho**, pelas reflexões e serena amizade, que muito me ajudou em todo o processo. Minha carreira acadêmica não teria acontecido se não fosse o apoio e incentivo de sempre dos professores e amigos **Alberto Ortolan** e **José Carlos Rocha Vieira Júnior**.

À **Ana Dumelle** que realizou a revisão deste trabalho. Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas e às secretárias **Amélia** e **Elaine**, pela prontidão e solicitude em atender minhas dúvidas.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

*“(...) a imaginação escapa eternamente da realidade e, no entanto,  
nunca perde a simplicidade da natureza (...)”*

**Schiller**

## RESUMO

Andrade, Thiago Girardi de. (2022). *Imaginação na adolescência: refletindo sobre a produção em pesquisas e suas contribuições à compreensão do desenvolvimento* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia. Campinas, SP, Brasil.

Esta pesquisa vincula-se aos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED” do Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tem como objetivo identificar e analisar a concepção de imaginação presente nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação e da psicologia. De caráter qualitativo e do tipo investigativo, trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL), cujos resultados são analisados com base nos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico dialético. A busca dos artigos, dissertações e teses ocorreu em 4 bases de dados, a saber, SciELO, LILACS, PsycINFO e BDTD, compreendendo os estudos publicados entre os anos de 2010 e 2020 e pertencentes às áreas da psicologia e da educação, em português, inglês e espanhol. Como resultado, obtivemos o total de 71 produções selecionadas para o corpus amostral, sendo 46 artigos, 18 dissertações e 9 teses, tendo na base de dados SciELO o maior número de estudos selecionados e na PsycINFO o maior número de estudos encontrados, sendo o ano de 2018 o de maior concentração dos estudos e tendo o Brasil como país predominante. As concepções encontradas acerca da imaginação deram origem a duas grandes categorias temáticas: imaginação que favorece a capacidade de ação; e imaginação que inibe a capacidade de ação. A primeira, a compreende enquanto atividade mental de potência, de liberdade, de desenvolvimento e majoritariamente voltada para o período da infância e com assento na criatividade, sendo, no mais das vezes, uma atividade que deve ser estimulada, instigada e desenvolvida; a segunda abrange compreensões para além de tais aspectos, em que trazemos discussões que relacionam a imaginação com o padecimento e com a alienação a fim de ampliar as reflexões acerca do tema. Derivamos como conclusão da análise das pesquisas, que a imaginação e os processos imaginativos se manifestam dialeticamente em todas as ações, emoções e pensamentos dos homens, sejam aqueles promotores de liberdade, desenvolvimento e de abertura ao futuro, ou aos que se relacionam ao padecimento, à alienação, à sujeição e às crenças que mantêm o sujeito em meio a ideias, emoções e imagens parciais e fragmentadas, ficando circunscrito à realidade imediata e cotidiana.



**Palavras-chave:** Imaginação. Desenvolvimento. Padecimento. Alienação. Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia Escolar.

## ABSTRACT

Andrade, Thiago Girardi de. (2022). *Imagination in adolescence: reflecting on research production and its contributions to the understanding of development* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia. Campinas, SP, Brasil.

This research is linked to the studies developed by the research group "Processes of Subject Constitution in Educational Practices – PROSPED" of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Psychology at the Pontifical Catholic University of Campinas. It aims to identify and analyze the conception of imagination present in research developed in the field of education and psychology. Qualitative and investigative in nature, this is an Integrative Literature Review (ILR), whose results are analyzed based on the theoretical and methodological foundations of Cultural-Historical Psychology and dialectical historical materialism. The search for articles, dissertations and theses occurred in 4 databases, namely SciELO, LILACS, PsycINFO and BDTD, including studies published between 2010 and 2020 and belonging to the areas of psychology and education, in Portuguese, English and Spanish. As a result, we obtained a total of 71 productions selected for the sample, being 46 articles, 18 dissertations and 9 theses, having in the SciELO database the largest number of selected studies and in PsycINFO the largest number of studies found, being the year 2018 the one with the highest concentration of studies and having Brazil as the predominant country. The conceptions found about imagination gave rise to two major thematic categories: imagination that favors the capacity for action; and the imagination that inhibits the capacity for action. The first understands it as a mental activity of power, freedom, development and mostly focused on the childhood period and based on creativity, being, most of the time, an activity that should be stimulated, instigated and developed; the second includes understandings beyond these aspects, in which we bring discussions that relate the imagination to suffering and alienation in order to broaden reflections on the subject. We derive as a conclusion from the analysis of the research, that imagination and imaginative processes manifest themselves dialectically in all actions, emotions and thoughts of men, whether those promoting freedom, development and openness to the future, or those related to suffering, heteronomy, alienation, subjection and beliefs that keep the subject in the midst of ideas, emotions and partial and fragmented images, remaining circumscribed to the immediate and everyday reality.

**Keywords: Imagination. Development. Subjection. Alienation. Cultural-Historical Psychology. School Psychology.**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – A Tentação de Santo Antão, Salvador Dalí, 1946. Óleo sobre tela, 90x119,5cm. Museus Reais de Belas-Artes, Bruxelas, Bélgica .....</b>	<b>21</b>
<b>Figura 2 – Distribuição das bases de dados, processo de busca e seleção das pesquisas .....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 3 – Gráfico 1 – Relação de produções encontradas e selecionadas nas bases de dados SciELO, LILACS, PsycINFO e BDTD (Dissertações e Teses) .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 4 – Gráfico 2 – Relação do número de produções selecionadas por ano de publicação .....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 5 – Gráfico 3 – Relação do ano de publicação e o número de produções publicadas por tipo de documento (Artigo, Dissertação e Tese) .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 6 – Gráfico 4 – Relação do número de publicações por país de origem .....</b>	<b>52</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Combinação dos descritores utilizada nas bases de dados SciELO, LILACS e PsycINFO como estratégia de busca de artigos .....</b>	<b>31</b>
<b>Tabela 2 – Combinação dos descritores utilizada na base de dados BDTD como estratégia de busca de dissertações e teses .....</b>	<b>32</b>
<b>Tabela 3 – Estratégia de busca utilizada na base de dados SciELO com seus respectivos resultados .....</b>	<b>33</b>
<b>Tabela 4 – Estratégia de busca utilizada na base de dados LILACS com seus respectivos resultados .....</b>	<b>34</b>
<b>Tabela 5 – Estratégia de busca utilizada na base de dados PsycINFO com seus respectivos resultados .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabela 6 – Estratégia de busca utilizada na base de dados BDTD (dissertações) com seus respectivos resultados .....</b>	<b>37</b>
<b>Tabela 7 – Estratégia de busca utilizada na base de dados BDTD (teses) com seus respectivos resultados .....</b>	<b>38</b>
<b>Tabela 8 – Distribuição das publicações selecionadas contendo o número do estudo, autores, ano de publicação, país de origem, idioma, título, periódico/instituição, tipo de pesquisa, tipo de documento e categoria temática .....</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 9 – Classificação dos periódicos e instituições com seus respectivos números de produções .....</b>	<b>52</b>
<b>Tabela 10 – Classificação dos referenciais teóricos e autores e seus respectivos números de produções .....</b>	<b>55</b>

## LISTA DE SIGLAS

FURG	Universidade Federal do Rio Grande
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>Método: Revisão Integrativa da Literatura Como Modalidade de Pesquisa</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipos de revisão</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>29</b>
<b>4.1</b>	<b>Identificação do problema</b>	<b>29</b>
<b>4.2</b>	<b>Busca na literatura</b>	<b>29</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Base de dados SciELO</i>	<b>33</b>
<b>4.2.2</b>	<i>Base de dados LILACS</i>	<b>34</b>
<b>4.2.3</b>	<i>Base de dados PsycINFO</i>	<b>35</b>
<b>4.2.4</b>	<i>Base de dados BDTD: Dissertações</i>	<b>36</b>
<b>4.2.5</b>	<i>Base de dados BDTD: Teses</i>	<b>38</b>
<b>4.3</b>	<b>Avaliação e análise dos dados</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>Apresentação dos Resultados</b>	<b>41</b>
<b>5.1</b>	<b>As compreensões sobre a imaginação</b>	<b>56</b>
<b>5.1.1</b>	<i>Imaginação que favorece a capacidade de ação</i>	<b>56</b>
<b>5.1.1.1</b>	<i>A dimensão polissêmica da imaginação</i>	<b>57</b>
<b>5.1.1.2</b>	<i>A vertente filosófica da imaginação</i>	<b>64</b>
<b>5.1.1.3</b>	<i>Imaginação e desenvolvimento humano</i>	<b>69</b>
<b>5.1.2</b>	<i>Imaginação que inibe a capacidade de ação</i>	<b>81</b>
<b>5.1.2.1</b>	<i>Imaginação para além de aspectos potentes</i>	<b>81</b>
<b>5.1.2.2</b>	<i>Imaginação e Padecimento</i>	<b>85</b>
<b>6</b>	<b>Considerações Finais</b>	<b>94</b>
<b>7</b>	<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>96</b>

## 1 Introdução

Esta pesquisa faz parte das ações do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), vinculado à linha de pesquisa Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano, do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Ao longo da graduação, entrei em contato com o pensamento de Vigotski através de disciplinas que possuíam um viés crítico em relação ao campo da Psicologia. Esse contato, contudo, fora breve, porém seu olhar crítico permeou meus estudos no decorrer do curso, contribuindo para que a interdisciplinaridade se fizesse presente não somente entre as teorias pertencentes ao campo da Psicologia, como também entre saberes oriundos de outras áreas.

Assim, procurei, na medida do possível, ater-me a uma perspectiva da psicologia e a um fazer que estivesse aliado, ao mesmo tempo, ao meu interesse de aprofundamento na área clínica. Contudo, assumindo o pressuposto, junto com Souza (2016, p. 11), de que “(...) não há respostas definitivas para a complexidade que caracteriza o desenvolvimento e as relações humanas”, senti a necessidade de buscar outros saberes em áreas fora do campo da Psicologia. Foi então que comecei a me aprofundar em autores da filosofia, reanimando um antigo desejo de estudos; então percebi, para minha surpresa, que diversos filósofos foram objeto de estudos para muitos autores da psicologia, influenciando seu pensamento e suas visões de homem e de mundo, fundamentando seus pressupostos ontológicos e epistemológicos.

Um filósofo, particularmente, tomou conta de meus estudos: Espinosa. Autor de grande influência na Psicologia, encontramos suas marcas na Psicologia Histórico-Cultural e mais especificamente no pensamento de Vigotski (Chaves et al., 2012; Sawaia, 2000; Sawaia & Silva, 2015). A partir de uma proposição de sua obra ética, a saber, a de número 12 da parte 3, em que nos diz que “A Mente, o quanto pode, esforça-se para imaginar coisas que aumentam ou favorecem a potência de agir do Corpo” (Espinosa, 1677/2015, p. 259), diversas reflexões e questões surgiram.

Uma delas girou em torno da questão de como está configurado o cenário da educação formal, da relação professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno, aluno-professor-escola e de modo mais amplo a relação aluno-professor-cultura, já que o contexto educativo se caracteriza como um espaço em que “(...) convivem diferentes sujeitos que empreendem relações mediadas por práticas sociais de natureza educativa (...)” (Souza, 2016, p.12). Em que medida essas práticas sociais de natureza educativa vão na direção ou na contramão do aumento ou favorecimento da potência de agir dos alunos? O que permeia o imaginário dos alunos, em meio a sentidos e significados constituídos em suas relações



sociais, relativos ao que imaginam como sendo aquilo que aumenta ou favorece sua potência de agir?

Pensando nos processos imaginativos e sua gênese social, enquanto função psicológica superior e compreendidos de modo sistêmico e dialético (Vigotski, 1930/2014), forma essa de compreensão que permeará todo o trabalho, podemos nos perguntar: qual a relação entre os conteúdos da imaginação e as condições histórico-sociais do sujeito? Os processos imaginativos *necessariamente* estão sempre atrelados com a criatividade ou possui *também* uma dimensão reprodutora? Qual a relação entre tais processos e, por exemplo, a desigualdade social? Estariam eles presentes na *manutenção* de tais situações? Nas pesquisas do grupo PROSPED encontramos trabalhos relativos à imaginação voltados para aquilo que os adolescentes imaginam a respeito de si no futuro, em que encontramos a presença de falas que se denota estarem afeitos a ideais que os impedem de avançar, paralisados com os discursos que lhe são impostos e que por sua vez são endossados, buscando algo distante de suas realidades, ao mesmo tempo em que a imaginação comparece enquanto possibilidade de liberdade e potência, promotora de desenvolvimento.

Foi diante de tais estudos que os questionamentos acima foram ganhando consistência, abrindo perspectivas outras para a imaginação que não somente enquanto potência para a superação de dada condição: *seria a imaginação sempre promotora de desenvolvimento? Sempre associada com a potência, com a liberdade?* Assim, a fim de buscar compreender como as pesquisas em psicologia tratam do tema da imaginação no âmbito acadêmico, realizamos uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL), portanto, de natureza qualitativa e investigativa, empregando seus procedimentos metodológicos e tendo como objetivo *identificar e analisar a concepção de imaginação presente nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação e da psicologia.*

Como resultado das buscas nas bases de dados SciELO, LILACS, PsycINFO e BDTD, obtivemos o resultado de 71 produções, sendo 46 artigos, 18 dissertações e nove teses, no qual pudemos observar o que denominamos de *imaginação que favorece a capacidade de ação*, ou seja, concepções que a concebem enquanto atividade mental de potência, de liberdade, de desenvolvimento e majoritariamente voltada para o período da infância e com assento na criatividade, sendo, no mais das vezes, uma instância que deve ser estimulada, instigada e desenvolvida, sendo prejudicada, em muitos casos, por uma lógica racional e por não receber a devida consideração no contexto escolar.

Encontramos, ao mesmo tempo, uma grande escassez de estudos que a abordam no que denominamos de *imaginação que inibe a capacidade de ação*, ou seja, reflexões que não a concebem como lugar de potência e liberdade. O que observamos são estudos que não

a trouxeram *necessariamente* como potência, mas se detendo nesse ponto, não indo além nas discussões. Por que ela surge, nas pesquisas, sempre articulada dessa forma, enquanto potência, liberdade e criatividade? Por que o assento no período da infância? O que explicaria os poucos estudos que se voltam para a adolescência? Ela também não estaria articulada com outros processos, como o padecimento e a alienação? Tal escassez de discussões neste sentido constitui nossa justificativa de pesquisa, na qual propomos reflexões sobre a relação entre a imaginação e o padecimento, lançando mão das ideias de Espinosa (1677/2015), Sawaia (1999) e Bock (1999), bem como também do pensamento de Heller (1972) a respeito do cotidiano e da alienação.

Definimos, assim, como objetivo geral desta pesquisa *identificar e analisar a concepção de imaginação presente nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação e da psicologia*, e como objetivos específicos, temos:

- Problematizar as concepções acerca da imaginação encontradas nas pesquisas;
- Analisar as perspectivas teórico-epistemológicas que sustentam o conceito de imaginação;
- Identificar o público a que se voltam os estudos, assim como sua natureza e conclusões;
- Propor como reflexão um desdobramento da imaginação enquanto inibidora da capacidade de ação, articulando-a com o padecimento e com a alienação;
- Destacar o papel da imaginação no desenvolvimento humano e a importância de tomá-la como foco de ação pela psicologia e educação.

## 2 Fundamentação Teórica

Tratando do tema da imaginação, iniciamos este tópico citando Negri (2018, p. 176), autor que nos dirá que nos encontramos no “(...) mar da imaginação: é o mar da própria existência”. Tomemos a imagem do próprio mar e nos imaginemos em meio a ele: com água por todos os lados onde perdemos de vista seus limites no horizonte, ao mesmo tempo em que sua profundidade nos é desconhecida, podendo conter elementos que estão debaixo de nós, mas que não conseguimos divisar. Sua fluidez, o jogo constante do vai-e-vem das ondas, nos mantêm sempre e constantemente em movimento, mesmo se pretendermos ficar parados.

Água por todos os lados: a imaginação está sempre presente, de modo que não há a possibilidade de não nos encontrarmos imersos nela. Usando-nos de uma expressão de Espinosa (1677/2015, p. 189), “(...) se negas, concebe, se puderes (...)”, que não estamos imersos nesse mar. Perdemos de vista seus limites no horizonte e sua profundidade nos é desconhecida: a imaginação descortina o horizonte de possibilidades, que engloba e ultrapassa nossas perspectivas, ampliando nossas experiências na medida em que rompe com os dados empíricos imediatos (Pott, 2016). Sua fluidez e constante movimento: a imaginação, rompendo com a imediatividade, possibilita o *como se*, fluidez espaço-temporal, vivenciando lugares diversos e prologando as imagens e os afetos no tempo, constituindo as bases das ações humanas (Souza & Arinelli, 2019).

Vigotski (1930/2014), em quem iremos nos embasar para tratar do tema, ao falar da imaginação e criatividade na infância aponta dois tipos de atitudes básicas no homem: a primeira, denominada de reprodutiva, que se limita a reproduzir algo já existente, não havendo um processo de criação; e a segunda, denominada de combinatória e criadora, que vai além do vivido e cria algo, novas imagens, novas ações.

Ambas as atitudes nos remetem à experiência vivida pelo sujeito, ou seja, a imaginação, considerada que é como função psicológica superior e, portanto, dependente do desenvolvimento e interdependência de outras funções psicológicas para atingir patamares mais complexos de funcionamento, possui sua base caracterizada pela sociogênese, pela experiência e sua relação com a realidade (Vigotski, 1930/2014). Ela se distancia da concepção comumente difundida que a preconiza como sendo uma atividade que designa o irreal, que não corresponde à realidade e, portanto, sem valor. Pelo contrário,

(...) a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, *absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas (...)* Todos os objetos do nosso

cotidiano, incluindo os mais simples e habituais, são, por assim dizer, imaginação cristalizada (Vigotski, 1930/2014, p. 4, grifos nossos).

Devido ao seu caráter de vinculação com a realidade, não podemos pensá-la como atividade estritamente interna, independente das condições a qual o homem se encontra, pois que ela se dá mediante as produções humanas e suas condições e nas relações intersubjetivas. Tomamos a liberdade de dizer que é por um certo *artifício* que o homem de gênio, o inventor, se destaca como se sua produção fosse obra *apenas* sua. Ele traz consigo, por assim dizer, conhecimentos que extrapolam sua individualidade:

“Em geral”, diz Ribot, “fala-se tanto sobre o voo livre da imaginação e da onipotência do gênio, que se esquecem as condições sociológicas (sem falar de outras), das quais dependem ambas em cada momento. *Por mais individual que pareça, toda a criação sempre contém em si um componente social.* Nesse sentido nenhuma invenção é individual na acepção estrita da palavra: *em toda a invenção existe sempre uma colaboração anônima.*” (Vigotski, 1930/2014, p. 33, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, não se trata de uma mecanicidade em que poderíamos chegar ao ponto de prever e controlar os movimentos, os voos da imaginação. Trata-se, sim, de não perdermos de vista a historicidade humana, as relações intersubjetivas e sua sociogênese, implicando que os materiais de que ela se serve são oriundos das relações que o sujeito estabelece. Não podemos propriamente segurá-la com as mãos, pois, ainda nos servindo da imagem da água, podemos pensá-la como sendo aquela que nos *escapa pelos dedos*, rompendo com a imediaticidade empírica e transformando-se em

(...) meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição *daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu*, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas *pode também ir além das suas fronteiras*, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem (Vigotski, 1930/2014, p. 15, grifos nossos).

Antes de abordarmos as quatro formas de vinculação da imaginação com a realidade, cabe alguns importantes apontamentos acerca da relação da imaginação com a *mediação*. Quando mencionamos, a partir de Vigotski, que o homem de gênio traz inevitavelmente consigo diversos outros que permanecem no anonimato, estamos chamando a atenção para o caráter da mediação presente no seio das relações intersubjetivas. É então a partir da *descrição do outro* que consigo representar para mim algo que não vivi, é o outro que me apresenta um conjunto de sentidos e significados que extrapolam as minhas experiências pessoais e que dizem respeito à realidade circundante.

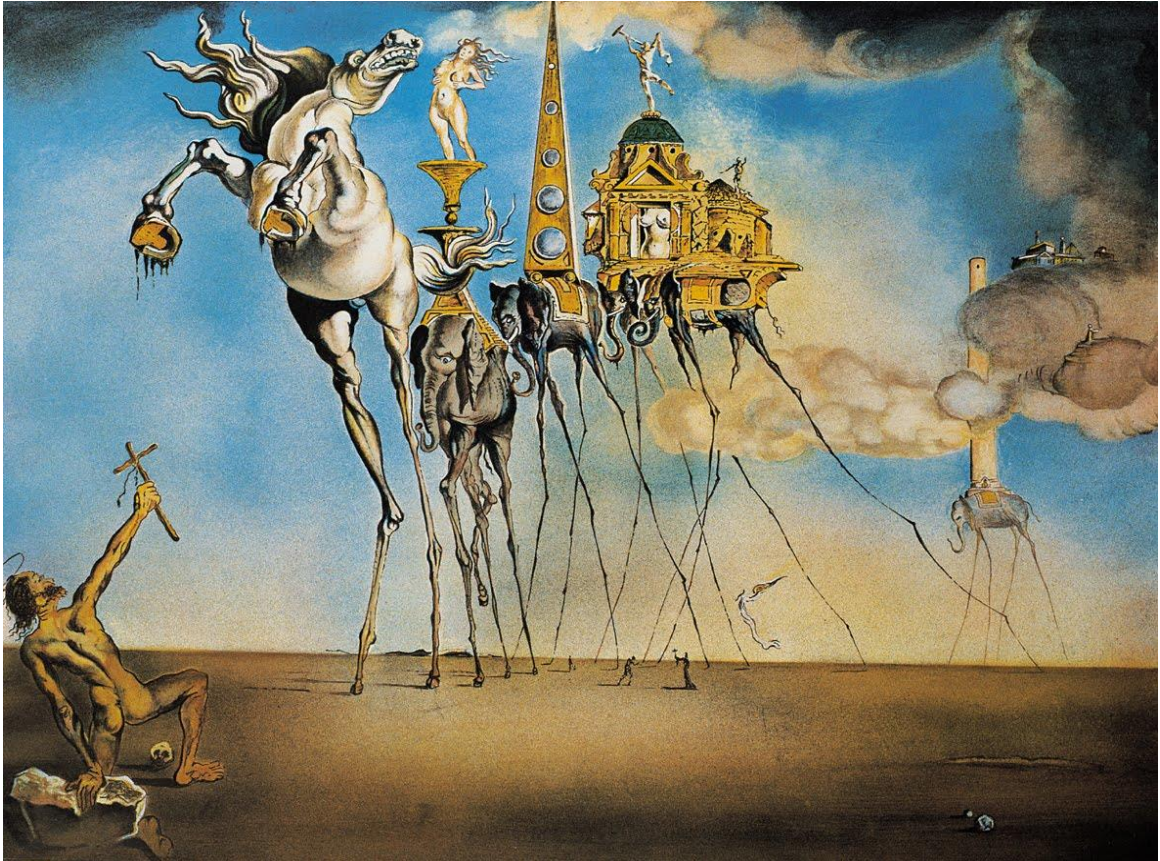
Ocorre, contudo, que o mundo em que vivemos e que é mediado intersubjetivamente não é um mundo composto de fatos nus e crus. O homem “(...) vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e decepções, em suas fantasias e sonhos” (Cassirer, 1994, p. 49). Temos, assim, uma imbricada rede de sentidos e significados com a qual acessamos, em um processo dialético permanente, a realidade. Daí então insistirmos na importância fundamental de nos atermos ao caráter *sociogênico* da imaginação.

Quando dizemos desse outro, dos inúmeros outros que permanecem no anonimato, estamos falando dessa rede simbólica constituída pela cultura, pelas produções da linguagem, pelos mitos, pela arte, pela ciência, religião, de tal forma que “(...) qualquer conhecimento da realidade passa pelo pensamento humano e, envolvido com a *rede simbólica* – só pode ver através dela, como um modo *mediado* de acessar a realidade que o liberta da prisão do empírico” (Souza & Arinelli, 2019, p. 7, grifos nossos). É que o homem possui como sua marca característica a simbolização, isto é, a capacidade de substituição de algo por outro, o tomar o símbolo *como se* fosse o objeto, e é justamente o *como se* que caracteriza o processo de imaginar (Souza & Arinelli, 2019).

Em suma, qual o fardo carregado pelo rei Midas, personagem da mitologia grega, que tudo o que tocava tornava-se ouro, o homem é fadado a simbolizar o mundo em que vive, de modo que tudo aquilo que *toca* é carregado e o carrega de sentidos e significados, sendo portador de inúmeros homens anônimos em seu pensar, agir e sentir, ao mesmo tempo em que se constitui como um anônimo para o outro. Nesse sentido, da relação da imaginação com a realidade, vamos encontrar a primeira vinculação formulada por Vigotski (1930/2014, p. 10), como sendo justamente o processo no qual os elementos que compõem os atos imaginativos são sempre hauridos da realidade vivida pelo sujeito, de forma que

Seria um *milagre* se a imaginação pudesse *criar algo do nada*, ou se dispusesse de outras fontes de conhecimento que não a experiência passada. Só as representações religiosas ou míticas da natureza humana poderiam atribuir ao processo imaginativo uma origem sobrenatural, não vinculada à nossa experiência passada (grifos nossos).

Assim, é com base nos elementos extraídos da realidade vivida pelo sujeito que a imaginação irá se compor, e não por um milagre, operando do nada. Observemos a obra “A Tentação de Santo Antão”, de 1946 e de autoria de Salvador Dalí.



**Figura 1.** A Tentação de Santo Antão, Salvador Dalí, 1946. Óleo sobre tela, 90x119,5cm. Museus Reais de Belas-Artes, Bruxelas, Bélgica.

Podemos perceber que, por mais que ela se mostre irreal, com enormes elefantes tendo compridas e finas patas, podemos identificar seus elementos como sendo embasados na realidade, como o elefante, as patas, a torre, o cavalo, e etc. Decorrendo disso que, quanto maior for o contato do sujeito com elementos diversificados de uma cultura, quanto mais ampla for sua gama de experiências, mais rica, significativa e produtiva será a atividade imaginativa (Vigotski, 1930/2014).

Na infância, vamos encontrar essa combinação dos elementos da realidade fundamentalmente sustentada em funções como a percepção, na qual captura informações e elementos externos, ganhando complexidade na medida em que o desenvolvimento acontece, tendo na fala um marco crucial na medida em que ela significa esses elementos, dando conteúdo para serem armazenados na memória (Souza, 2016).

Já na adolescência, vamos encontrar a segunda forma de vinculação, em que ocorre a complexificação do pensamento e onde seus conteúdos, conjuntamente com a imaginação, ganham amplitude na capacidade de abstração, possibilitando ir além dos dados empíricos imediatos e tendo como ponto crucial para tal, o desenvolvimento do pensamento por conceito. Como nos diz Pott (2016, p. 29), “É nessa fase que o sujeito tem a possibilidade de superar seu modo de pensar cotidiano, característico da infância, preso à realidade, em

busca de um modo de pensar mais abstrato, o que ocorre pelo desenvolvimento do pensamento conceitual”. A imaginação, desse modo, se amplia na medida em que haure elementos não mais somente oriundos da própria experiência, mas também das experiências alheias e sociais, descortinando novos horizontes no âmbito do sentir, pensar e agir.

A terceira forma de vinculação diz respeito ao enlace entre imaginação e emoção. Tal vinculação ocorre de forma que as emoções se expressam mediante determinadas formas de impressões, pensamentos e imagens que correspondam ao seu estado, ou seja, uma tendência à eleição daquelas imagens que estejam em consonância com nossos afetos. Como nos diz Vigotski (1930/2014, p. 15), “Sabe-se que, no desgosto e na alegria, não vemos as coisas com os mesmos olhos”. E da mesma forma, também a imaginação influencia os sentimentos, e mesmo que as imagens suscitadas possam ser tidas como não correspondentes com a realidade, os sentimentos que emergem são reais. É o que ocorre quando lemos ou assistimos a uma peça de teatro, por exemplo, em que somos contagiados com os dramas dos personagens.

A quarta e última forma de vinculação formulada por Vigotski (1930/2014) diz respeito à criatividade, isto é, trata-se da cristalização ou da materialização das imagens, tornam-se realidade, objetivam-se em algo novo, de forma que passam a existir no mundo e, conseqüentemente, começam a influenciar o que o cerca. Assim, essa quarta forma,

(...) consiste em que a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem ‘cristalizada’, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos (Vigotski, 1930/2014, p. 19).

É na adolescência, ainda, que vamos encontrar uma mudança de interesses, tendo a imaginação como fator de busca de equilíbrio entre dois mundos, o infantil e o adulto, e na medida em que o sujeito tem suas experiências subjetivas ampliadas, sente-se impelido a criar seu próprio mundo interior, indo para além de sua realidade concreta (Vigotski, 1930/2014). Cabe pensarmos no quanto os processos imaginativos são considerados no âmbito do ensino, se são tratados como pertencentes a uma esfera de irrealidade e, portanto, não merecem atenção e desenvolvimento, ou então se são apartados de suas relações com os conceitos, no sentido de disciplinas que se pretendam apartadas da imaginação em nome de uma determinada objetividade e concretude.

Espinosa (1677/2015, p. 259), filósofo que nos auxiliará nas reflexões acerca do tema, nos diz que “A Mente, o quanto pode, *esforça-se para imaginar* coisas que *aumentam* ou favorecem a *potência de agir* do Corpo” (grifos nossos). Ora, se ela se esforça

constantemente em tal movimento e se, como acabamos de abordar, a imaginação opera com elementos extraídos da realidade vivida pelo sujeito, não caberia à escola, por exemplo, refletir e problematizar a respeito de tais conteúdos? Fazendo isso, não estaria ela abrindo espaços de troca e compartilhamento de vivências entre os alunos e, portanto, ampliando suas experiências? Não estaria também ao mesmo tempo criando condições para que os alunos apreendam sua própria realidade de forma ampliada na medida em que tais elementos dizem respeito a uma realidade que os ultrapassa enquanto sujeitos particulares?

Uma vez colocadas essas questões, que julgamos relevantes para o avanço da compreensão dos processos escolares e do desenvolvimento do sujeito, questões que pretendemos, ainda que não responder, trazê-las ao centro de nossas reflexões, passamos, na sequência, para o tópico do método.



### 3 Método: Revisão Integrativa da Literatura Como Modalidade de Pesquisa

Propomos neste tópico abordar a Revisão Integrativa da Literatura (RIL) enquanto modalidade de pesquisa, sua característica como método que visa à elaboração de estudos envolvendo práticas baseadas em evidências (Sales, 2016), suas fases e especificidades que a constituem.

Foi diante do crescimento e da complexidade de pesquisas e informações no campo da saúde que surgiu a necessidade da criação de instrumentos que permitissem uma maior delimitação metodológica, com etapas mais definidas e concisas e que proporcionassem melhores formas de utilização das evidências presentes nos estudos. Desenvolvida por pesquisadores da Universidade McMaster, Canadá, a revisão integrativa emerge nesse contexto e dessa necessidade, viabilizando a síntese do conhecimento e permitindo a realização de generalizações acerca do fenômeno estudado (Sales, 2016; Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

A revisão integrativa da literatura, enquanto método de pesquisa, constitui-se como um instrumento da Prática Baseada em Evidência (PBE), por sua vez pensada e desenvolvida mediante os trabalhos do epidemiologista Archie Cochrane. A PBE se caracteriza como um movimento que objetiva a integração entre a teoria e a prática, na medida em que visa à solução de problemas relativos à tomada de decisão considerando, para tal, a melhor e mais recente evidência. No âmbito da saúde, tal abordagem fundamenta a assistência à saúde em conhecimentos científicos, tendo em vista resultados de qualidade e custo baixo (Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

Assim, foram as iniciativas da PBE que impulsionaram a necessidade da criação de diversos tipos de métodos de revisão de literatura, que permitam a busca, avaliação e síntese das evidências acerca do tema investigado. Dentre as que há, a revisão integrativa se constitui, conjuntamente com a revisão sistemática, as de maior destaque. Devido a sua abordagem metodológica, a revisão integrativa possibilita a inclusão de métodos variados, caracterizando-se como uma abordagem metodológica ampla em relação às demais, possibilitando a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais, permitindo, portanto, uma compreensão ampla do fenômeno em questão (Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

Antes de nos determos nas especificidades da revisão integrativa, com suas etapas constitutivas e que norteará nossa pesquisa, apresentamos na sequência alguns traços característicos de dois outros tipos de revisão de literatura comumente mais encontrados em pesquisas científicas de revisão, a saber, a *revisão narrativa* e a *revisão sistemática*,

finalizando, então, com a *revisão integrativa*, pontuando entre elas algumas diferenças importantes.

### 3.1 Tipos de revisão

Começando pela revisão narrativa, salientamos que tal denominação é comumente associada a estudos na área da saúde, sendo que, no campo da educação, usualmente o termo utilizado é estado da arte. Tal revisão permite o estabelecimento de relações com produções anteriores e a identificação de temas recorrentes, possibilitando indicações de novas perspectivas e a consolidação de determinada área de conhecimento. Em síntese, realiza-se a análise das produções bibliográficas em uma área determinada e fornece, dessa forma, o estado da arte acerca de um tema específico (Sales, 2016; Noronha & Ferreira, 2000).

Em comparação com a revisão sistemática, a revisão narrativa possui algumas diferenças importantes, como o fato de apresentar uma temática mais aberta, dificilmente partindo de uma questão bem definida e não tendo um rígido protocolo para sua delimitação, bem como ainda, a busca das fontes se dá de modo menos abrangente, não sendo predeterminadas e específicas, e a seleção das produções encontradas ocorre de modo arbitrário (Sales, 2016; Cordeiro et al., 2007).

Em relação à revisão sistemática, temos o fato desta ser um método de pesquisa utilizado com frequência na medicina baseada em evidência, envolvendo a retratação da eficácia de intervenções no âmbito da saúde, buscando investigar estudos acerca de um tema específico de modo exaustivo, contando com a inclusão de produções científicas publicadas e não publicadas e tendo como foco, no mais das vezes, estudos que possuem o delineamento de pesquisa experimental, e, usualmente, ensaios clínicos randomizados e originais, visando o rigor metodológico. Em suma, a revisão sistemática se constitui como uma síntese rigorosa de todas as produções científicas relacionadas a uma questão específica (Ercole, Melo & Alcoforado, 2014; Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008; Galvão, Sawada & Trevizan, 2004).

A revisão sistemática difere de outros métodos de revisão por visar a superação de vieses em cada uma de suas etapas, seguindo, então, um rigoroso método de busca e seleção de pesquisas, bem como a avaliação da relevância das pesquisas encontradas, a coleta, síntese e interpretação dos dados encontrados nas produções científicas. Uma de suas características consiste no fato de envolver o trabalho de no mínimo dois pesquisadores, que se incumbem de avaliar a qualidade metodológica de cada produção selecionada, fazendo-o

de forma independente e partindo de um protocolo de pesquisa (Ercole, Melo & Alcoforado, 2014; Souza, Silva & Carvalho, 2010; Galvão, Sawada & Trevizan, 2004).

De modo geral, a revisão sistemática ocorre em sete etapas, a saber: construção do protocolo de pesquisa; formulação da pergunta tendo como base o acrônimo PICO; busca dos estudos mediante a definição de estratégias de busca; seleção e revisão dos estudos; avaliação crítica de cada estudo; coleta de dados mediante a utilização de instrumentos; e, por fim, a síntese dos resultados e dados encontrados, ocorrendo o agrupamento destes (Ercole, Melo & Alcoforado, 2014).

Tratando-se da revisão integrativa, que norteará nossa pesquisa, Ercole, Melo e Alcoforado (2014) nos esclarece que ela assim se denomina pelo fato de fornecer informações mais amplas a respeito de um assunto ou problema em específico, caracterizando-se, assim, como um corpo de conhecimento e o mais amplo dentre os métodos de revisão. Como uma de suas características está o combinar informações provenientes da literatura tanto teórica quanto empírica, possibilita ao pesquisador a delimitação de diversos objetivos, tais como a definição de conceitos, revisão de teorias e análise de questões metodológicas, gerando, dessa forma, um consistente panorama acerca do tema em estudo (Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

Outra de suas características consiste no fato de, além de permitir a reunião e síntese de resultados a respeito de questões específicas, possibilita a análise de pesquisas relevantes a respeito de um tema em questão e a tomada de decisão em relação ao estado de conhecimento a seu respeito, dando subsídios para o apontamento de lacunas no conhecimento até então produzido e conseqüentemente a necessidade de novos estudos. As fontes utilizadas para a coleta de dados são compostas de artigos, dissertações, teses, periódicos, anais de eventos e base de dados eletrônicos, tais como a SciELO, LILACS, PsycINFO e dentre outras (Sales, 2016; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

A fim de garantir o rigor metodológico da revisão integrativa, deparamo-nos com diversas etapas a serem cumpridas, postuladas de maneiras diversas por diversos teóricos. Vamos encontrar, por exemplo, a delimitação de seis etapas (Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008) e de cinco etapas (Whittemore & Knafl, 2005), que serão as norteadoras da nossa pesquisa, tais etapas são: *identificação do problema, busca na literatura, avaliação dos dados, análise dos dados e apresentação*.

Na primeira etapa temos a clara identificação do problema de pesquisa, que envolve o objetivo da revisão integrativa. É o momento de definição da pergunta norteadora, sendo a fase mais importante da revisão, pois que irá influir na determinação de quais estudos serão incluídos, a maneira que será realizada a identificação e a apreensão das informações

contidas nos estudos selecionados. A escolha de um tema que seja do interesse do pesquisador e que tenha relação com sua prática contribui com o exaustivo processo de revisão. Em síntese, a formulação clara desta etapa facilita o desenvolvimento das demais etapas, contribuindo para a extração dos dados contidos nas pesquisas (Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008; Whitemore & Knafl, 2005).

A segunda etapa, a de busca na literatura, é o momento em que se inicia o levantamento nas bases de dados com a finalidade de identificação dos estudos que irão compor a revisão, de modo que ela ocorra de forma ampla e diversificada. Para tal, define-se os termos que serão utilizados, as bases de dados que serão acessadas, as estratégias de busca e bem como ainda os critérios de inclusão e exclusão. O processo de seleção dos estudos a serem incluídos na revisão se configura como fundamental para a validade interna da revisão, indicando sua confiabilidade e capacidade de generalização das conclusões encontradas (Gomes, 2012; Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

Já na terceira etapa da revisão integrativa, a de avaliação dos dados, o objetivo consiste na organização e sumarização das informações encontradas, de modo a se formar um banco de dados facilmente acessível e manejável. A avaliação dos estudos ocorre de modo geral, possibilitando o surgimento de categorias e subgrupos de estudos, facilitando o processo de análise. De modo geral, comumente os dados extraídos incluem a amostra do estudo, os objetivos, a metodologia utilizada e os resultados encontrados (Gomes, 2012; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

Na penúltima etapa, a de análise dos dados, objetiva-se a interpretação dos estudos de modo profundo, detalhado e com uma análise crítica, buscando possíveis explicações para resultados diversos entre os estudos. Trata-se de uma fase semelhante à análise de dados de pesquisas de outros tipos, demandando organização na apreensão da rigorosidade e características dos estudos selecionados. Encontramos na literatura algumas questões propostas por estudiosos a fim de auxiliar nesse processo, a saber: qual é a questão de pesquisa, qual a base para tal, a sua importância, as questões de pesquisa que já foram realizadas, se a metodologia do estudo é adequada, quais respostas a questão da pesquisa traz e a necessidade de possíveis pesquisas futuras (Souza, Silva & Carvalho, 2010; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

Temos finalmente a quinta e última etapa, a de apresentação, em que são apresentados não somente os resultados encontrados, como também a síntese da revisão integrativa é exposta de modo a facilitar a visualização dos dados principais, por meio, por exemplo, de matrizes, gráficos e fluxogramas. A apresentação dos dados encontrados nos

estudos necessita ser exposta de modo detalhado, a fim de evidenciar os encadeamentos lógicos das reflexões e conclusões apresentadas, subsidiando-as. Para tal, faz-se necessária a explicitação clara dos procedimentos empregados em todas as etapas, permitindo ao leitor a avaliação da coerência e fidedignidade da revisão como um todo (Gomes, 2012; Whitemore & Knafl, 2005).

Passamos a descrever na sequência o tópico *procedimentos*, contendo as etapas percorridas relativas à dissertação.

## 4 Procedimentos

Este estudo, de natureza qualitativa, caracteriza-se pelo emprego dos procedimentos de Revisão Integrativa da Literatura (RIL), acerca das pesquisas sobre imaginação no campo da psicologia voltadas para o âmbito da educação. Dentre as vantagens que podemos enumerar em relação à revisão bibliográfica, a principal delas é a de possibilitar ao pesquisador o acesso a uma multiplicidade de dados que não seria possível por meio de pesquisa direta (Gil, 1999).

### 4.1 Identificação do problema

Diante das pesquisas e intervenções empreendidas pelo grupo PROSPED no contexto escolar, para quem a imaginação possui status ontológico e primordial no desenvolvimento humano, e diante das pesquisas acerca do tema com as quais entramos em contato, deparamo-nos com concepções e reflexões em que esta aparece no mais das vezes associada a processos criativos, voltada para o desenvolvimento, emancipação e liberdade (Neves, 2020; Jesus, 2020; Souza & Arinelli, 2019; Souza, 2016), ao que denominamos de *imaginação que favorece a capacidade de ação*.

Desse modo, surgiu a necessidade de investigações, no campo da psicologia, acerca das concepções sobre imaginação e as práticas por elas norteadas voltadas para o âmbito da educação. Por meio da estratégia denominada de População, Conceito e Contexto (PCC) (Joanna Briggs Institute, 2015), elaborou-se a seguinte questão a fim de nortear a presente revisão: *como os estudos em psicologia e educação têm compreendido a imaginação dos estudantes no contexto escolar?*<sup>1</sup>

### 4.2 Busca na literatura

A fim de buscar respostas para o questionamento acima, realizou-se procedimentos de busca via internet nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); PsycINFO da Associação Americana de Psicologia; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Tais bases de dados foram escolhidas tendo em vista a necessidade de um amplo acesso às produções em relação ao tema pesquisado, bem como a percepção de que, em

---

<sup>1</sup> De modo que População (P) corresponde a *estudantes*, Conceito (C) a *imaginação* e Contexto (C) a *psicologia e educação*.

contato com estudos a respeito do tema, tratam-se de bases de dados amplamente utilizadas em pesquisas. Como elemento central da revisão integrativa, há a necessidade da leitura exaustiva da literatura, como artigos publicados em periódicos, dissertações, teses e pesquisas indexadas (Pompeo, Rossi & Galvão, 2009). Apresentamos a seguir cada base de dados utilizadas nas buscas.

A base de dados SciELO foi escolhida por ser amplamente difundida no cenário acadêmico nacional e por reunir o maior número de artigos do Brasil. Possui como objetivo o desenvolvimento de uma metodologia que visa preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica eletronicamente, participando na sua rede atualmente os seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Portugal, África do Sul, Espanha e Uruguai.<sup>2</sup> Em 2021, deparamo-nos com a marca de 920.323 registros bibliográficos publicados em cerca de 500 revistas científicas, podendo as produções e seus resumos serem acessadas gratuitamente por meio do endereço eletrônico <https://www.scielo.org/en/>.

A base de dados LILACS foi escolhida devido a sua importância e abrangência no âmbito da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe, possuindo 35 anos e atingindo, em 2021, a marca de 985.921 registros bibliográficos, 908 periódicos indexados e contemplando 26 países<sup>3</sup>, e indexa tipos de literatura como teses, monografias, livros, capítulos de livros, trabalhos apresentados em congressos ou em conferências, relatórios, publicações governamentais e de organismos internacionais. O acesso às produções bibliográficas pode ser realizado, gratuitamente, através do endereço eletrônico <https://lilacs.bvsalud.org/>.

A base PsycINFO foi selecionada por ser a base de dados mais importante na área da psicologia, sendo desenvolvida e mantida pela *American Psychological Association*, reunindo, organizando e divulgando literatura relevante publicada internacionalmente e abrangendo a área da psicologia e disciplinas correlatas. As produções bibliográficas podem ser acessadas através do endereço eletrônico <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo>.

A base de dados BDTD foi escolhida por ser a base de dados que objetiva integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, disponibilizando um catálogo nacional das produções em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro

---

<sup>2</sup> Tais informações foram acessadas em junho de 2021, através do site da plataforma SciELO: <https://www.scielo.org/en/>

<sup>3</sup> As informações foram acessadas em junho de 2021, através do site da plataforma LILACS: <https://lilacs.bvsalud.org/>

de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e registrou a marca, em 2021, de 184.236 teses, 502.076 dissertações, 686.311 documentos e abrangendo 125 instituições. As produções podem ser acessadas gratuitamente por meio do endereço eletrônico <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Os descritores utilizados nas buscas de artigos, dissertações e teses nas referidas bases de dados foram localizados na Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS-Psi) e na *Thesaurus PsycINFO*. Em relação à primeira base de terminologias, foram encontrados e selecionados os seguintes descritores: *imaginação*, *processos cognitivos*, *escolas* e *psicologia escolar*; tendo os seguintes correspondentes em inglês: *imagination*, *cognitive processes*, *schools* e *school psychology*. Já em relação à segunda base de terminologias, obtivemos dois descritores: *imagination* e *educational psychology*.

A fim de ampliar a gama de resultados nas diferentes bases de dados, foram realizadas seis combinações envolvendo os descritores encontrados, utilizando-se para tal dos operadores booleanos AND e OR e aplicados como estratégia de busca em cada base de dados, sendo utilizados os termos em inglês para as bases SciELO, LILACS e PsycINFO, e em português na base BDTD. Segue abaixo duas tabelas contendo as combinações dos descritores e suas respectivas bases de dados.

Tabela 1  
**Combinação dos descritores utilizada nas bases de dados SciELO, LILACS e PsycINFO como estratégia de busca de artigos.**

COMBINAÇÃO	DESCRITORES
1 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Cognitive Processes] AND [Schools] AND [School Psychology] AND [Educational Psychology]
2 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Schools]
3 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [School Psychology]
4 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Educational Psychology]
5 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [School Psychology] OR [Educational Psychology]
6 <sup>a</sup>	[Cognitive Processes] AND [Schools]



Tabela 2

**Combinação dos descritores utilizada na base de dados BDTD como estratégia de busca de dissertações e teses.**

COMBINAÇÃO	DESCRITORES
1 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Processos Cognitivos] AND [Escolas] AND [Psicologia Escolar] AND [Psicologia da Educação]
2 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Escolas]
3 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Psicologia Escolar]
4 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Psicologia da Educação]
5 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Psicologia Escolar] OR [Psicologia da Educação]
6 <sup>a</sup>	[Processos Cognitivos] AND [Escolas]

Além da questão norteadora, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos artigos, dissertações e teses:

*Critérios de inclusão:*

- Produções dos últimos 10 anos (2010-2020)<sup>4</sup>;
- Produções das áreas da psicologia e/ou da educação;
- Produções em que a imaginação esteja voltada para o âmbito da educação;
- Produções em português, inglês e espanhol.

*Critérios de exclusão:*

- Editoriais, manuais, livros e capítulos de livros.

As buscas ocorreram no mês de junho de 2021, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão e as particularidades de cada base de dados relativos aos procedimentos de busca. A seleção das produções se deu por meio da leitura de seus títulos e resumos e, quando surgiram dúvidas em relação ao conteúdo do estudo, a produção foi lida na íntegra de modo a possibilitar a decisão de sua inclusão ou exclusão. Utilizou-se da plataforma de seleção Rayyan a fim de organizar as produções encontradas e auxiliar no processo de identificação de obras duplicadas. Passamos a descrever, na sequência, os processos de buscas nas diferentes bases de dados.

<sup>4</sup> Reconhecemos que há estudos anteriores a esse período a respeito da temática da imaginação na área da psicologia voltada para o âmbito da educação, contudo, optou-se pela busca das pesquisas mais recentes.

#### 4.2.1 Base de dados SciELO

Foram realizadas no total seis buscas na plataforma, utilizando-se das diferentes combinações de descritores citadas anteriormente na tabela 1, e, tendo em vista os propósitos da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão, aplicaram-se os seguintes filtros em cada busca: idioma (português, inglês e espanhol) e ano de publicação (2010-2020). Segue abaixo uma tabela contendo a estratégia de busca utilizada com seus respectivos resultados.

Tabela 3  
**Estratégia de busca utilizada na base de dados SciELO com seus respectivos resultados**

COMBINAÇÃO	DESCRITORES	NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS	NÚMERO DE ARTIGOS SELECIONADOS
1 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Cognitive Processes] AND [Schools] AND [School Psychology] AND [Educational Psychology]	0	0
2 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Schools]	8	5
3 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [School Psychology]	6	6
4 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Educatcional Psychology]	1	0
5 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [School Psychology] OR [Educational Psychology]	76	20
6 <sup>a</sup>	[Cognitive Processes] AND [Schools]	9	0

Na primeira combinação, a busca não retornou resultados, contudo, já na segunda obtivemos o resultado de oito artigos, sendo que três foram excluídos (por não se adequarem ao objeto de estudo<sup>5</sup>) e cinco foram selecionados para o corpus amostral. Na terceira combinação, a busca retornou seis artigos, sendo que todos foram incluídos no corpus. Já na quarta combinação, o resultado obtido foi de seis artigos, contudo cinco eram duplicados,

<sup>5</sup> Tais pesquisas foram excluídas, bem como as demais que não se adequarem ao objeto de estudo, devido ao fato de que não versavam propriamente acerca do tema da imaginação, e/ou não pertenciam a área da psicologia e da educação, ou, ainda, não se voltavam para o âmbito da educação.

restando, assim, um artigo encontrado que, por não se adequar ao objeto de estudo, acabou por ser excluído.

Tratando-se da quinta combinação, obtivemos o resultado de 92 artigos, entretanto 16 eram duplicados, totalizando então o número de 76 artigos encontrados, sendo que destes, 56 foram excluídos (pois não se adequavam ao objeto de estudo) e 20 foram incluídos no corpus amostral. Na sexta e última combinação, a busca retornou 12 artigos, contudo três eram duplicados, ficando, assim, o número de nove artigos encontrados, dos quais todos foram excluídos por não se adequarem ao objeto de estudo.

Em uma perspectiva geral, somando-se o resultado retornado em cada combinação, obtivemos um total de 100 artigos encontrados e 31 selecionados para o corpus da pesquisa.

#### 4.2.2 Base de dados LILACS

Assim como na base de dados anterior, realizou-se seis buscas por meio das mesmas seis combinações de descritores e, tendo em vista as particularidades da plataforma, aplicou-se os seguintes filtros em cada busca: idioma (português, inglês e espanhol), ano de publicação (2010-2020), base de dados (LILACS) e tipo de documento (Artigo). Segue abaixo uma tabela contendo a estratégia de busca utilizada com seus respectivos resultados.

Tabela 4  
**Estratégia de busca utilizada na base de dados LILACS com seus respectivos resultados**

COMBINAÇÃO	DESCRITORES	NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS	NÚMERO DE ARTIGOS SELECIONADOS
1ª	[Imagination] AND [Cognitive Processes] AND [Schools] AND [School Psychology] AND [Educational Psychology]	0	0
2ª	[Imagination] AND [Schools]	5	2
3ª	[Imagination] AND [School Psychology]	6	2
4ª	[Imagination] AND [Educational Psychology]	3	0
5ª	[Imagination] AND [School Psychology] OR [Educational Psychology]	67	2

6ª	[Cognitive Processes] AND [Schools]	23	0
----	--	----	---

Na primeira combinação não obtivemos resultados na busca, mas já na segunda combinação o resultado retornado foi de seis artigos, contudo um era duplicado, restando, então, cinco artigos encontrados sendo que, destes, três foram excluídos (por não se adequarem ao objeto de estudo) e dois foram selecionados para o corpus amostral. Na terceira combinação obtivemos o resultado de 13 artigos, entretanto sete destes eram duplicados, resultando, desse modo, em seis artigos encontrados, dos quais quatro foram excluídos (por não se adequarem ao objeto de estudo) e dois foram incluídos no corpus. Já na quarta combinação o resultado retornado foi de 10 artigos, contudo sete eram duplicados, totalizando, então, o número de três artigos encontrados, dos quais todos foram excluídos pois não se aplicavam ao objeto de estudo.

Em relação à quinta combinação, obtivemos o resultado de 224 artigos, entretanto 157 eram duplicados, restando, então, o número de 67 artigos encontrados, sendo que 65 foram excluídos (por não se adequarem ao objeto de estudo) e dois foram selecionados para o corpus amostral. Na sexta e última combinação, a busca retornou o número de 41 artigos, contudo 18 eram duplicados, totalizando, assim, o resultado de 23 artigos encontrados, sendo que todos foram excluídos pois não se adequavam ao objeto de estudo.

Somando-se o resultado obtido em cada combinação, tivemos um total de 104 artigos encontrados e de seis incluídos no corpus da pesquisa.

#### 4.2.3 Base de dados PsycINFO

Realizou-se, da mesma forma que nas bases de dados anteriores, seis buscas utilizando as mesmas seis combinações de descritores e, de acordo com as particularidades da plataforma, foram aplicados os seguintes filtros em cada busca: ano de publicação (2010-2020), banco de dados (artigos) e produções revisadas por pares. Segue abaixo uma tabela contendo a estratégia de busca utilizada com seus respectivos resultados.

Tabela 5  
**Estratégia de busca utilizada na base de dados PsycINFO com seus respectivos resultados**

COMBINAÇÃO	DESCRITORES	NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS	NÚMERO DE ARTIGOS SELECIONADOS
------------	-------------	-------------------------------	--------------------------------

1 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Cognitive Processes] AND [Schools] AND [School Psychology] AND [Educational Psychology]	0	0
2 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Schools]	15	4
3 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [School Psychology]	75	2
4 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [Educational Psychology]	71	0
5 <sup>a</sup>	[Imagination] AND [School Psychology] OR [Educational Psychology]	769	3
6 <sup>a</sup>	[Cognitive Processes] AND [Schools]	41	0

Na primeira combinação não obtivemos resultados na busca, contudo na segunda combinação o resultado encontrado foi de 15 artigos, sendo que, destes, 11 foram excluídos (pois não se adequavam ao objeto de estudo) e quatro foram incluídos no corpus amostral. Em relação à terceira combinação, o resultado retornado na busca foi de 75 artigos, sendo que 73 foram excluídos (por não se adequarem ao objeto de estudo) e dois foram selecionados para o corpus. Já na quarta combinação, obtivemos o resultado de 71 artigos, dos quais todos foram excluídos pois não se adequavam ao objeto de estudo.

Tratando-se da quinta combinação, o resultado obtido foi de 786 artigos, entretanto 17 eram duplicados, restando, assim, o número de 769 artigos encontrados, dos quais 766 foram excluídos (por não se adequarem ao objeto de estudo) e três foram selecionados para o corpus amostral. Na sexta e última combinação, a busca retornou o resultado de 41 artigos, sendo que todos foram excluídos

De modo geral, a soma dos resultados obtidos em cada combinação foi de 971 artigos encontrados, dos quais apenas nove foram selecionados.

#### **4.2.4 Base de dados BDTD: dissertações**

Para a realização da busca das dissertações na presente base de dados, também foram realizadas seis buscas por meio de seis diferentes combinações de descritores, entretanto, para tal, os mesmos foram utilizados em português, conforme descrito anteriormente na tabela 2. Bem como ainda, foram aplicados os seguintes filtros: ano de publicação (2010-

2020) e tipo de documento (dissertação). Segue abaixo uma tabela contendo a estratégia de busca utilizada com seus respectivos resultados.

Tabela 6

**Estratégia de busca utilizada na base de dados BDTD (dissertações) com seus respectivos resultados.**

COMBINAÇÃO	DESCRITORES	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SELECIONADAS
1 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Processos Cognitivos] AND [Escolas] AND [Psicologia Escolar] AND [Psicologia da Educação]	5	1
2 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Escolas]	213	13
3 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Psicologia Escolar]	33	4
4 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Psicologia da Educação]	15	0
5 <sup>a</sup>	[Imaginação] AND [Psicologia Escolar] OR [Psicologia da Educação]	24	0
6 <sup>a</sup>	[Processos Cognitivos] AND [Escolas]	194	0

Na primeira busca obtivemos o resultado de cinco dissertações encontradas, sendo que quatro foram excluídas (por não se adequarem ao objeto de estudo) e uma foi selecionada para o corpus amostral. Já na segunda busca, o resultado retornado foi de 213 dissertações, sendo que, destas, 200 foram excluídas (pois não se adequavam ao objeto de estudo) e 13 foram incluídas no corpus. Em relação à terceira busca obtivemos o número de 33 dissertações encontradas, das quais 29 foram excluídas (por não se adequarem ao objeto de estudo) e quatro foram selecionadas para o corpus da pesquisa. Na quarta busca o resultado obtido foi de 46 dissertações, contudo 31 eram duplicadas, restando, assim, o número de 15 dissertações encontradas, das quais todas foram excluídas por não se adequarem ao objeto de estudo.

Tratando-se da quinta busca, obtivemos o resultado de 46 dissertações encontradas, entretanto 22 eram duplicadas, totalizando, assim, o número de 24 dissertações, sendo que todas foram excluídas por não se adequarem ao nosso objeto de estudo. Em relação à sexta

e última busca, o resultado obtido foi de 194 dissertações encontradas, contudo todas foram excluídas pois não se adequavam ao objeto de estudo.

Somando-se o resultado obtido em cada busca, obtivemos o número de 484 dissertações encontradas e de 18 selecionadas para o corpus amostral.

#### 4.2.5 Base de dados BDTD: teses

Assim como no caso das buscas relativas às dissertações, a busca das teses ocorreu com a utilização dos descritores em português e em seis combinações, aplicando-se, ainda, os seguintes filtros: ano de publicação (2010-2020) e tipo de documento (teses). Segue abaixo uma tabela contendo a estratégia de busca utilizada com seus respectivos resultados.

Tabela 7  
**Estratégia de busca utilizada na base de dados BDTD (teses) com seus respectivos resultados.**

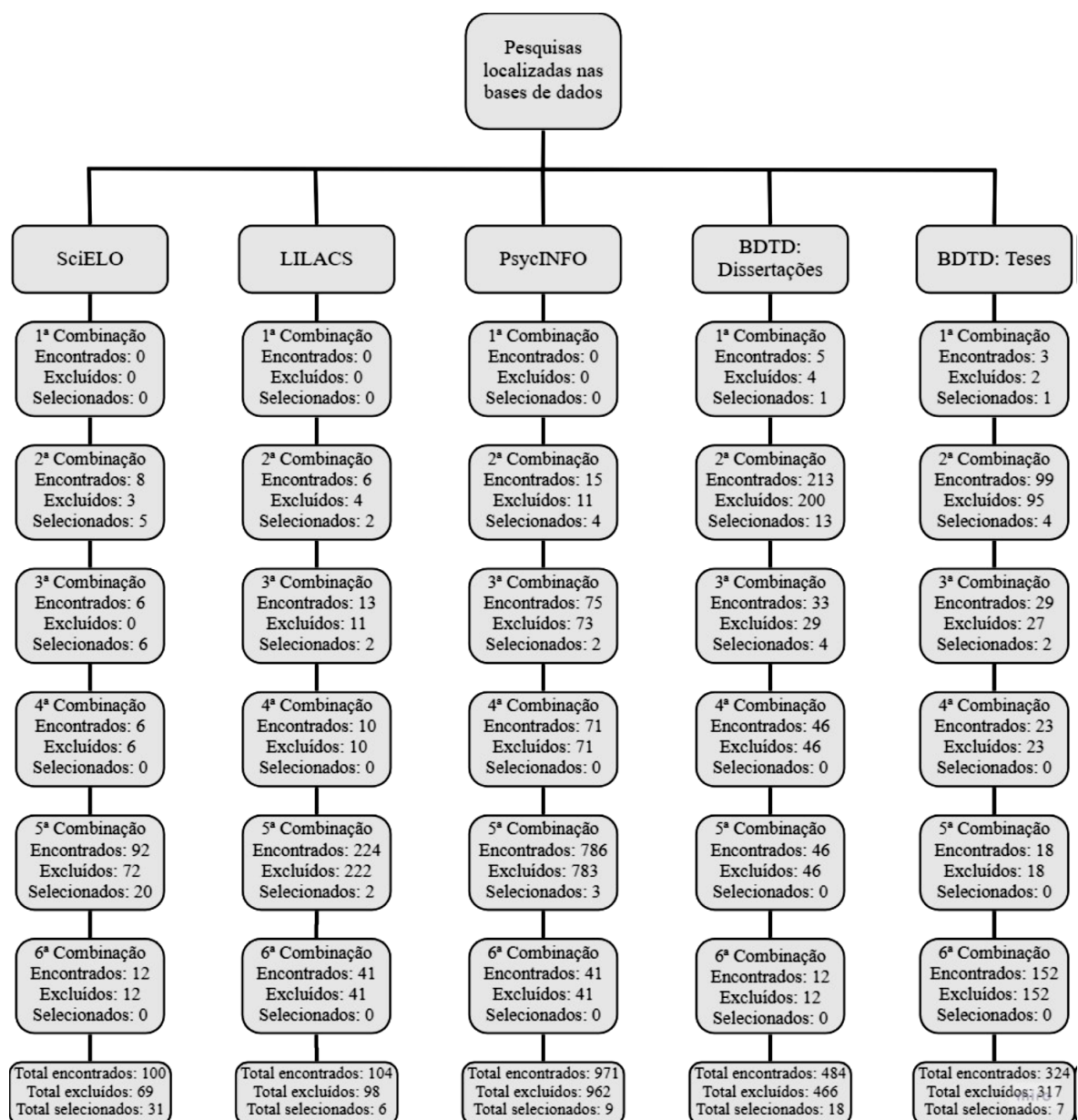
COMBINAÇÃO	DESCRITORES	NÚMERO DE TESES ENCONTRADAS	NÚMERO DE TESES SELECIONADAS
1ª	[Imaginação] AND [Processos Cognitivos] AND [Escolas] AND [Psicologia Escolar] AND [Psicologia da Educação]	3	1
2ª	[Imaginação] AND [Escolas]	99	4
3ª	[Imaginação] AND [Psicologia Escolar]	29	2
4ª	[Imaginação] AND [Psicologia da Educação]	23	0
5ª	[Imaginação] AND [Psicologia Escolar] OR [Psicologia da Educação]	18	0
6ª	[Processos Cognitivos] AND [Escolas]	152	0

Na primeira busca obtivemos o resultado de três teses encontradas, sendo que duas foram excluídas (por não se adequarem ao objeto de estudo) e uma foi selecionada para o corpus amostral. Já na segunda busca o resultado obtido foi de 99 teses, das quais 95 foram excluídas (pois não se aplicavam ao objeto de estudo) e quatro foram incluídas no corpus. Em relação à terceira busca, o resultado retornado foi de 29 teses encontradas, tendo sido excluídas 27 delas (por não se adequarem ao objeto de estudo) e duas selecionadas para o

corpus da pesquisa. Na quarta busca obtivemos o resultado de 23 teses encontradas, sendo que todas foram excluídas por não se aplicarem ao objeto de estudo.

Tratando-se da quinta busca, o resultado retornado foi de 18 teses encontradas, sendo que todas foram excluídas por não se adequarem ao objeto de estudo. Já na sexta e última busca, obtivemos o resultado de 152 teses encontradas, das quais todas foram excluídas pois não se aplicavam ao objeto de estudo. De modo geral, a soma dos resultados obtidos em cada busca foi de 324 teses encontradas e sete escolhidas para o corpus amostral.

A figura abaixo demonstra, de modo sintetizado, o processo de seleção das pesquisas nas bases de dados. Na sequência, passamos para a avaliação e análise dos dados.



**Figura 2.** Distribuição das bases de dados, processo de busca e seleção das pesquisas.



### 4.3 Avaliação e análise dos dados

Realizando a soma das produções selecionadas para a mostra resultante das buscas nas bases de dados, obtivemos o total de 71 estudos, e iniciamos a leitura, visando uma avaliação geral, de modo a proceder tanto a um agrupamento inicial dos estudos, tendo em vista seus respectivos delineamentos de pesquisa, quanto à formação de categorias temáticas.

As produções foram agrupadas levando-se em conta o título, o público investigado, o delineamento da pesquisa, o objetivo, o referencial teórico, a concepção de imaginação, o ano de publicação e a área em que o estudo se desenvolveu. Posteriormente, mediante às concepções encontradas, foram formuladas duas grandes categorias temáticas, denominadas de *imaginação que favorece a capacidade de ação* e *imaginação que inibe a capacidade de ação*, sendo que para a primeira categoria elaborou-se as seguintes subcategorias: *a dimensão polissêmica da imaginação*; *a vertente filosófica da imaginação*; e *imaginação e desenvolvimento humano*. Já para a segunda categoria foram criadas duas subcategorias, a saber, *imaginação para além de aspectos potentes* e *imaginação e padecimento*. Tais categorias foram elaboradas pelo pesquisador mediante a avaliação das produções e serão apresentadas de modo detalhado e discutidas no tópico a seguir.

As produções foram organizadas tendo em vista o ano de publicação, optando-se pela ordem decrescente e sendo numeradas de 1 a 71, visando facilitar a visualização e citação delas. Apresentamos a seguir os resultados encontrados e bem como sua discussão e interpretação.

## 5 Apresentação dos Resultados

O corpus amostral foi composto de 71 produções selecionadas, sendo 46 artigos, 18 dissertações e sete teses. Dos artigos, 31 foram localizados na base de dados SciELO, sendo a base com a maior predominância de estudos selecionados; seis procederam da base de dados LILACS e nove da base de dados PsycINFO.

Apresentamos na tabela abaixo os dados relativos aos estudos selecionados, numerados de 1 a 71 e contendo a autoria, ano de publicação (em ordem decrescente), país de origem, idioma, título, periódico (para os artigos) e instituição (para as dissertações e teses), tipo de pesquisa (empírica ou teórica), tipo de documento (artigo, dissertação ou tese) e categoria temática (com a numeração correspondendo a: 1) a dimensão polissêmica da imaginação; 2) a vertente filosófica da imaginação; 3) imaginação e desenvolvimento humano; e 4) imaginação para além de aspectos potentes).

Tabela 8

**Distribuição das publicações selecionadas contendo o número do estudo, autores, ano de publicação, país de origem, idioma, título, periódico/instituição, tipo de pesquisa, tipo de documento e categoria temática.**

Nº	Autores	Ano País Idioma	Título	Periódico/ Instituição	Tipo de pesquisa	Tipo de documento	Categoria temática
1	Carbonieri, J.; Eidt, N. M.; Magalhães, C.	2020 Brasil Português	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo	Psicologia Escolar e Educacional	Teórica	Artigo	1
2	Araújo, A. F.; Araújo, J. M. de; Chaves, I. M.	2020 Brasil Português	Da “pedagogia do não” e do “cogito” do sonhador, em Gaston Bachelard: pensando uma educação para a imaginação	Educação em Revista	Teórica	Artigo	2
3	Almeida, B. P. de; Krüger-Fernandes, L.; Borges, F. T.	2020 Brasil Português	De espectadora a criadora: imaginação, faz de conta e mídia televisiva no desenvolvimento infantil	Psicologia & Sociedade	Empírica	Artigo	3
4	Golshan, N.	2020 Brasil Português	Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética: o papel do pensamento teórico e da imaginação	UNESP	Teórica	Dissertação	3
5	Fracetto, P.	2020 Brasil Português	Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil : um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski	UNICAMP	Empírica	Dissertação	3

6	Paixão, G. A. M. da.	2020 Brasil Português	A imaginação e seu lugar no currículo, nas narrativas e na prática docente	UNB	Empírica	Tese	3
7	Alves, A. G.; Hostins, R. C. L.	2019 Brasil Português	Desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade por meio de Design de Games por Crianças na Escola Inclusiva	Revista Brasileira de Educação Especial	Empírica	Artigo	3
8	Petrenko, S.	2019 Brasil Português	Imaginação musical na idade pré-escolar	Cadernos CEDES	Teórica	Artigo	1
9	Sch lindwein, L. M.; Martins, A. S.; Oliveira, R. D. de.	2019 Brasil Português	Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola	Cadernos CEDES	Empírica	Artigo	3
10	Silva, P. L. da.	2019 Brasil Português	Construir e brincar com jogos de regras : relações entre os processos de imaginação e conceitualização no ensino fundamental	UNICAMP	Empírica	Dissertação	3
11	Silva, M. C. da.	2019 Brasil Português	O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar	UNESP	Teórica	Dissertação	3
12	Souza, V. L. T. de.; Dugnani, L. A. C.; Reis, E. C. G. dos.	2018 Brasil Português	Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora	Estudos de Psicologia (Campinas)	Empírica	Artigo	3
13	Paixão, G. M.; Borges, F. T.	2018 Brasil Português	Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Teórica	Artigo	3
14	Peres, S. G.; Naves, R. M.; Borges, F. T.	2018 Brasil Português	Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias	Psicologia Escolar e Educacional	Empírica	Artigo	3
15	Franco, M.; Balça, A.	2018 Brasil Português	Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística	Educar em Revista	Empírica	Artigo	1
16	Marques, P. N.	2018 Brasil Português	O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil	Educação e Pesquisa	Teórica	Artigo	3
17	Oliveira, L. G. de.	2018 Brasil Português	Estudo sobre o processo criativo no contexto de aprendizagem de História: um olhar a partir da Psicologia sócio-histórica	UFPE	Empírica	Dissertação	3

18	Fernandes, K. L. S.	2018 Brasil Português	Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil	UNICAMP	Empírica	Dissertação	3
19	Souza, M. F. de.	2018 Brasil Português	Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil	UFJF	Empírica	Dissertação	1
20	Lima, G. A.	2018 Brasil Português	A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola	UFOPA	Empírica	Dissertação	3
21	Gobbo, G. R. R.	2018 Brasil Português	O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais	UNESP	Empírica	Tese	3
22	Silva, A. R. da.	2018 Brasil Português	Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural	PUC Goiás	Empírica	Tese	4
23	Mendonça, F. L. R.	2018 Brasil Português	A atividade criadora e a sua dimensão ontológica : significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente	UNB	Empírica	Tese	3
24	Martineli, T. A. P.; Almeida, E. M.	2017 Brasil Português	Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal	Psicologia Escolar e Educacional	Teórica	Artigo	3
25	Neves, L. R.	2017 Brasil Português	Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar	Revista Brasileira de Educação Especial	Teórica	Artigo	2
26	Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Soto, G.; Sáinz, M.; Prieto, M. D.	2017 Espanha Inglês	Divergent thinking and its dimensions: what we talk about and what we evaluate?	Anales de psicología	Empírica	Artigo	1
27	Viana, C. V. A.; Imbrizi, J. M.; Jurdi, A. P. S.	2017 Brasil Português	Narrativas sobre o brincar: aproximação da experiência infantil	Psicologia & Sociedade	Empírica	Artigo	1

28	Milani, R.	2017 Brasil Português	“Sim, Eu Ouvi o que Eles Disseram”: o Diálogo como Movimento de Ir até Onde o Outro Está	Bolema	Empírica	Artigo	1
29	Sampaio, J. O.; David, A. C. de.; Filho, L. C.; Húngaro, E. M.	2017 Brasil Português	A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural	Movimento (Porto Alegre)	Teórica	Artigo	3
30	Ferreira, C. A.	2017 Brasil Português	A narrativa como caminho de formação: um estudo sobre a arte de narrar, a experiência e a imaginação na escola	UFSC	Empírica	Dissertação	2
31	Sita, D. E.	2017 Brasil Português	Imaginação e os processos criativos na perspectiva sócio histórica: análise do trabalho pedagógico com crianças com visão subnormal	UNESP	Empírica	Dissertação	3
32	Franca, E. S.	2017 Brasil Português	A construção de relações entre ciência e imaginação em uma turma ao longo do primeiro ciclo do ensino fundamental	UFMG	Empírica	Tese	3
33	Cunha, J. L.	2016 Brasil Português	Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação	Educar em Revista	Empírica	Artigo	1
34	Lehane, T.	2016 Estados Unidos Inglês	“Cooling the mark out”: Experienced teaching assistants’ perceptions of their work in the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream secondary schools	Educational Review	Empírica	Artigo	1
35	Marcello, T. M. S. B.	2016 Brasil Português	Trabalho docente e a emergência da imaginação e da criatividade na aprendizagem : possibilidades e desafios	UNB	Empírica	Dissertação	3
36	Duarte, N. F.	2016 Brasil Português	Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas	UFRN	Empírica	Dissertação	1

37	Barbosa, E. T.; Souza, V. L. T. de.	2015 Brasil Português	Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Psicologia: Ciência e Profissão	Empírica	Artigo	3
38	Maheirie, K.; Smolka, A. L. B.; Strappazzon, A. L.	2015 Brasil Português	Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência	Estudos de Psicologia (Campinas)	Empírica	Artigo	3
39	Ostetto, L. E.; Kolb-Bernardes, R.	2015 Brasil Português	Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas	Pro-Posições	Teórica	Artigo	1
40	Kudriavtsev, V. T.; Fattakhova, D. I.	2015 Estados Unidos Inglês	The Child on the Threshold of Becoming a Pupil Imagination as a Condition for the Development of Interaction Among Older Preschoolers	Journal of Russian & East European Psychology	Teórica	Artigo	3
41	Silva, J. A. S.	2015 Brasil Português	Arte e escola : um encontro com o outro da poesia	UNICAMP	Empírica	Dissertação	1
42	Casa Nova, G. P.	2015 Brasil Português	Entre o imaginar e o agir: possibilidades para construção de conhecimento em ciências nos anos finais do ensino fundamental	Unipampa	Empírica	Dissertação	2
43	Bezerra, J. P. D.	2015 Brasil Português	Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba	UNESP	Empírica	Dissertação	3
44	Branco, A.	2014 Portugal Português	Para uma ideia de pedagogia teatral: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade	Revista Portuguesa de Educação	Teórica	Artigo	4
45	Zavala, A.	2014 Portugal Espanhol	Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia	Pro-Posições	Teórica	Artigo	1

46	Arneback, E	2014 Inglaterra Inglês	Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech	Journal of Moral Education	Teórica	Artigo	2
47	Mottweiler, C. M.; Taylor, M.	2014 Estados Unidos Inglês	Elaborated role play and creativity in preschool age children	Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts	Empírica	Artigo	1
48	Giroux, H. A.	2014 Estados Unidos Inglês	When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto	Policy Futures in Education	Teórica	Artigo	4
49	Stathi, S.; Cameron, L.; Hartley, B. L.	2014 Estados Unidos Inglês	Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: The underlying role of similarity and attitudes	Journal of Applied Social Psychology	Empírica	Artigo	1
50	Oliveira, P. G. de.	2014 Brasil Português	Histórias inventadas : narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental	UNB	Empírica	Tese	3
51	Montezi, A. V.; Souza, V. L. T. de.	2013 Brasil Português	Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escola	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Empírica	Artigo	3
52	Olivos, F.; Álvarez, I.; Díaz, F.	2013 Costa Rica Espanhol	Impacto de la educación para el emprendimiento en la creatividad: Una experiencia en Chile con Propensity Score Matching	Revista Eletrônica Educare	Teórica	Artigo	1
53	Cantú, G.; Yanina, P.	2013 Argentina Espanhol	La imagen digital y los procesos imaginativos: análisis de la producción simbólica en el uso de las nuevas tecnologías	Anuario de Investigaciones	Teórica	Artigo	2
54	Ferreira, F. R. O.; Scatolin, H. G.	2013 Brasil Português	Alteridade lúdica – o jogo simbólico na relação entre professores e alunos	Psicologia Revista	Teórica	Artigo	3

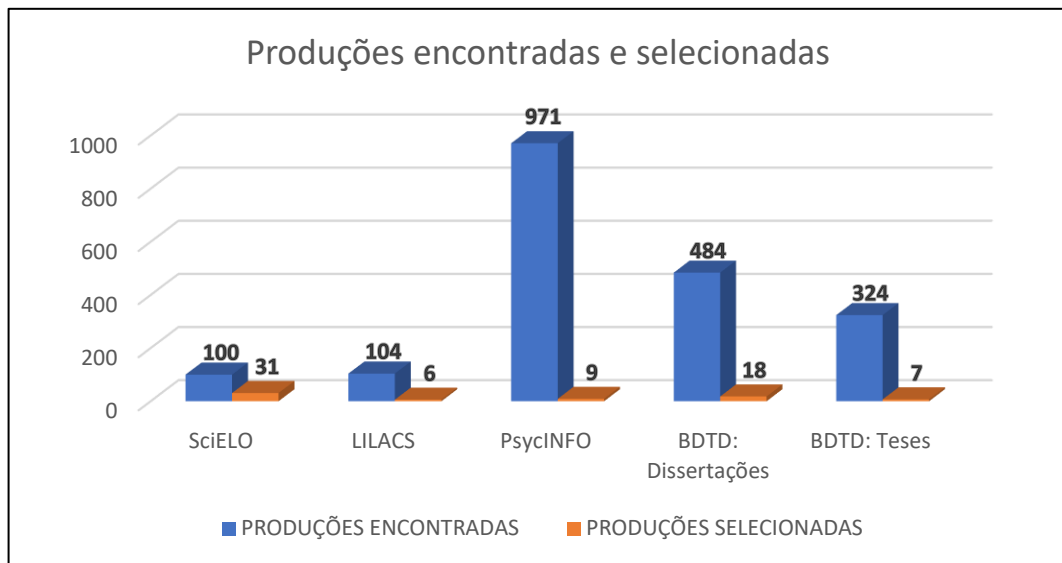
55	Durán, A.; Dieguez, A.; Álvarez, P.	2013 Argentina Espanhol	Procesos psíquicos implicados en las modalidades de simbolización de los adolescentes contemporâneos	Anuario de Investigaciones	Empírica	Artigo	2
56	Waite, S.; Rees, S.	2013 Estados Unidos Inglês	Practising empathy: Enacting alternative perspectives through imaginative play	Cambridge Journal of Education	Empírica	Artigo	2
57	García, A. H.	2012 México Espanhol	Reflexiones en torno a la imagen problemática de un hombre negro en una institución educativa de Medellín (Colombia)	Perfiles educativos	Teórica	Artigo	4
58	Kiragu, S.; Warrington, M.	2012 Estados Unidos Inglês	How we used moral imagination to address ethical and methodological complexities while conducting research with girls in school against the odds in Kenya	Qualitative Research	Empírica	Artigo	2
59	Fé, M. S. P. S.	2012 Brasil Português	A imaginação no processo de ensino/aprendizagem: uma abordagem histórico- cultural	UPM	Empírica	Dissertação	3
60	Coppete, M. C.	2012 Brasil Português	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	UFSC	Empírica	Tese	1
61	Molina, R. K.; Lopes, R. A.; Achilles, H. S.	2011 Brasil Português	Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Teórica	Artigo	4
62	Fronckowiak, A.	2011 Brasil Português	Poesia e infância: o corpo em viva voz	Pro-Posições	Empírica	Artigo	2
63	Girardello, G.	2011 Brasil Português	Imaginação: arte e ciência na infância	Pro-Posições	Teórica	Artigo	1



64	Maia, A. C. B.; Leite, L. P.; Maia, A. F.	2011 Brasil Português	O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola	Revista Psicopedagogia	Empírica	Artigo	1
65	Vezzali, L.; Capozza, D.; Giovannini, D.; Stathi, S.	2011 Estados Unidos Inglês	Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children	Group Processes & Intergroup Relations	Empírica	Artigo	1
66	Romanelli, N.	2011 Brasil Português	Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural	USP	Teórica	Dissertação	3
67	Ferreira, F. R.	2010 Brasil Português	Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos	Educação e Pesquisa	Teórica	Artigo	1
68	Richter, A. C.; Vaz, A. F.	2010 Brasil Português	Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie	Educação e Pesquisa	Empírica	Artigo	1
69	Oliveira, M. E. de.; Stoltz, T.	2010 Brasil Português	Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky	Educar em Revista	Teórica	Artigo	3
70	Wald, A.	2010 Brasil Português	Os processos imaginativos em meninos e meninas com problemas de aprendizagem	Psicologia em Revista	Teórica	Artigo	2
71	Jardim, D. B.	2010 Brasil Português	Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da educação infantil	FURG	Empírica	Dissertação	3

Em relação aos artigos selecionados para o corpus amostral, tratando-se da base de dados SciELO foram encontrados um total de 100 artigos, dos quais 31 foram selecionados.

Na base de dados LILACS o resultado foi de 104 artigos e seis selecionados. E por fim, o número de artigos encontrados na base de dados PsycINFO foi de 971, dos quais apenas nove foram selecionados. Em relação às dissertações, 484 foram encontradas e 18 foram selecionadas. Já em relação as teses, 324 foram encontradas e sete foram selecionadas. Tais números correspondem à soma dos resultados obtidos em cada uma das seis etapas de busca em cada base de dados. Dispomos tais números no gráfico a seguir, buscando facilitar a visualização dos dados.



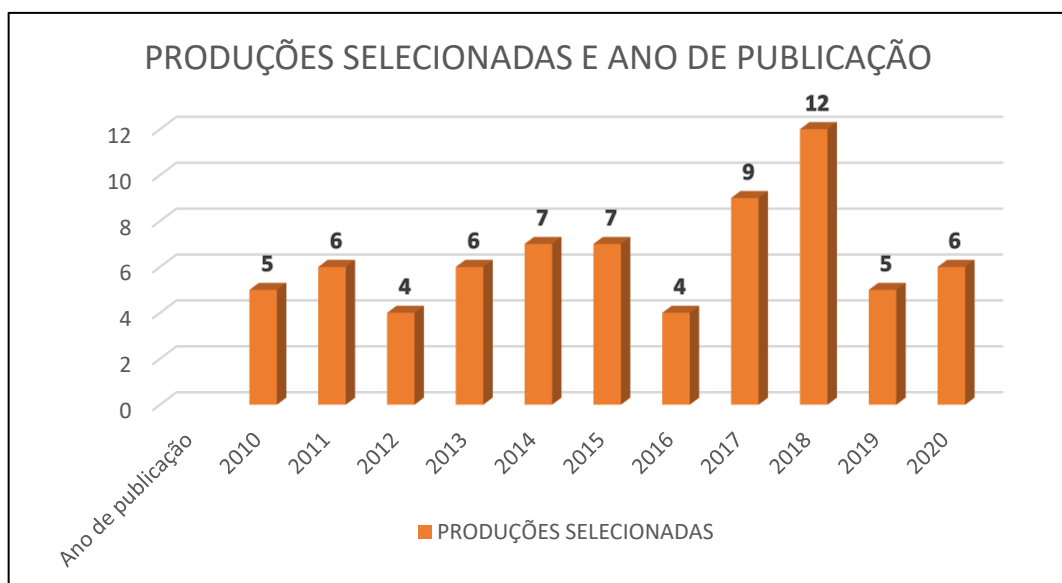
**Figura 3.** Gráfico 1 – Relação de produções encontradas e selecionadas nas bases de dados SciELO, LILACS, PsycINFO e BDTD (Dissertações e Teses).

Diversas produções não se aplicavam ao objeto de estudo e, portanto, não foram incluídas no corpus da pesquisa, pois tratavam do tema da imaginação mas não no campo da psicologia ou, então, que não no campo da educação, objeto do nosso estudo. E ainda, um número significativo delas não abordavam a temática da imaginação, sendo encontradas nas bases de dados devido aos descritores utilizados em conjunto com os de *imagination* e *imaginação*.

Atentando-nos para os números apresentados no gráfico, podemos perceber que a base de dados em que foram selecionados o maior número de produções para o corpus amostral foi a SciELO, base com maior número de artigos do Brasil, e a que rendeu o menor número de selecionadas foi a LILACS. Já a base com a maior discrepância entre produções encontradas e produções selecionadas foi a base de dados PsycINFO, com 971 encontradas e apenas nove selecionadas. Diante de tais números, podemos conjecturar a respeito do quanto o tema da imaginação, voltado para o âmbito da educação, vem recebendo pouca atenção enquanto objeto de estudo, ainda mais considerando sua importância em relação ao

processo de apreensão dos conceitos científicos, do pensamento por conceito e do desenvolvimento do pensamento crítico (Souza, 2016; Vigotski, 1930/2014).

Quanto ao ano de publicação das produções selecionadas, observamos que o ano em que houve o maior número de produções foi em 2018, com 12 produções (cinco artigos, quatro dissertações e três teses). Já o menor número de produções registrado foi de quatro trabalhos, iguais nos anos de 2012 (dois artigos, uma dissertação e uma tese) e 2016 (dois artigos e duas dissertações). As duas maiores discrepâncias que encontramos foram entre os anos de 2018 e 2019, com uma queda de 12 para cinco produções, e entre 2016 e 2017, com um aumento de quatro para nove produções, como podemos visualizar no gráfico abaixo.

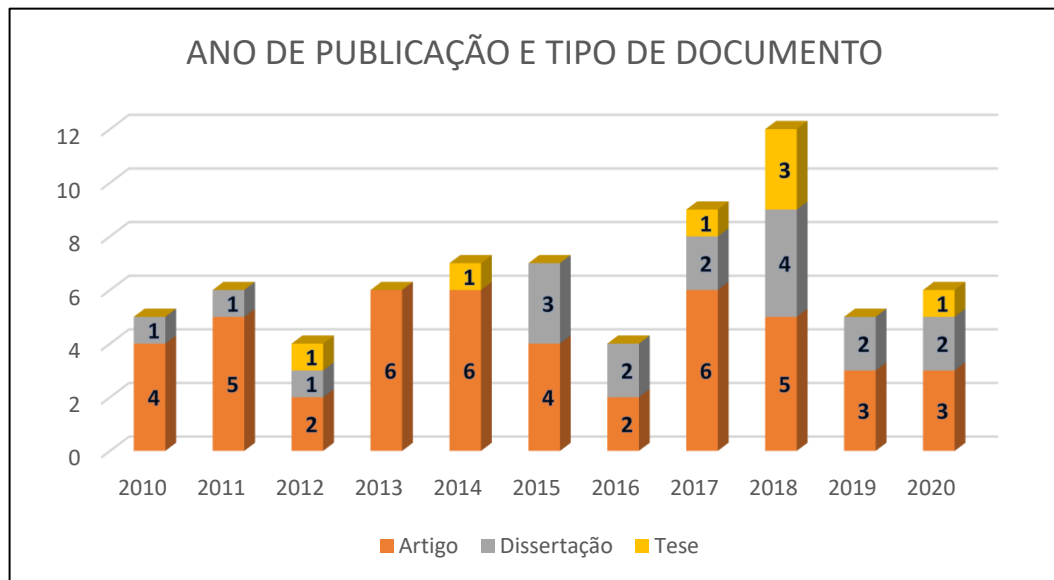


**Figura 4.** Gráfico 2 – Relação do número de produções selecionadas por ano de publicação.

Diante de tais dados, podemos observar o interesse pelo tema conforme o ano de publicação, suas oscilações e bem como ainda qual tipo de produção (artigo, dissertação e tese) vem se dedicando ao seu estudo. O maior número de produções são os 31 artigos oriundos da base de dados SciELO, indicando-nos a predominância dos artigos, entretanto, as 18 dissertações superam os resultados advindos das bases de dados LILACS e PsycINFO somadas, ou seja, 15 artigos. Em relação às teses, mesmo contendo apenas sete delas selecionadas, possui, contudo, uma produção a mais do que o resultado de artigos obtido com a base de dados LILACS.

Os anos em que encontramos maior número de artigos foram 2013, 2014 e 2017, com seis produções em cada, e os de menor número foram 2012 e 2016, com duas produções em ambos. Tratando-se das dissertações, o ano em que houve o maior número de publicações foi 2018, com quatro delas, e o de menor número foram 2013 e 2014, com nenhuma

publicação em ambos os anos. E, por fim, em relação às teses, o ano de maior publicação foi também 2018, com três teses, e o de menor número foram nos anos de 2010, 2011, 2013, 2015, 2016 e 2019, com nenhuma publicação em cada ano. Dispomos no gráfico abaixo os dados obtidos.

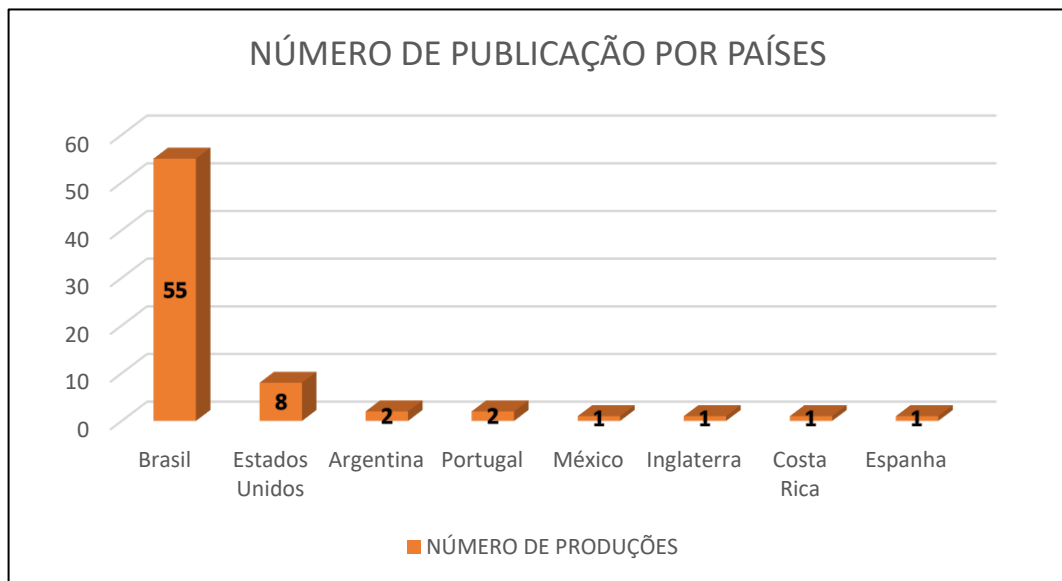


**Figura 5.** Gráfico 3 – Relação do ano de publicação e o número de produções publicadas por tipo de documento (Artigo, Dissertação e Tese).

Diante de tais informações podemos fazer uma observação geral a respeito da relevância e importância do tema para a comunidade científica, evidenciado pela quantidade de artigos publicados em todos os anos, sendo maior do que as dissertações e teses. Tratando-se do cenário das pesquisas no Brasil, temos o fato de que, no mais das vezes, os artigos são derivados de dissertações e teses, sinalizando-nos, portanto, o interesse pelo tema, como também a proximidade no número de produções de ambas, e que pode nos indicar que há uma busca pelo aprofundamento do tema, levando-se em consideração que o doutorado permite um tempo maior para a investigação.

Em relação ao país de origem das produções, 55 delas (30 artigos, 18 dissertações e sete teses) são oriundas do Brasil, sendo o país, portanto, com o maior número das produções, com uma grande discrepância em relação ao segundo país com o maior número, os Estados Unidos, com oito produções. Na sequência, temos duas produções da Argentina, duas de Portugal, e uma produção do México, Inglaterra, Costa Rica e Espanha. Temos, portanto, 55 produções em português, nove em inglês, cinco em espanhol e duas em português de Portugal. Tais dados nos traz indicativos a respeito do interesse pelo tema em

países e línguas diversas, demonstrando, com base em tais informações, uma predominância pelo Brasil, como nos mostra o gráfico a seguir.



**Figura 6.** Gráfico 4 – Relação do número de publicações por país de origem.

Quanto aos periódicos e instituições das produções selecionadas, obtivemos um total de 33 periódicos e 14 instituições, que, somados, resultam em 47. Na classificação relativa ao número de produções, temos em primeiro lugar a UNESP, com cinco delas (quatro dissertações e uma tese). Em segundo lugar, o periódico Pro-Posições, com quatro artigos. Em terceiro, a UNB, com quatro produções (três teses e uma dissertação), seguido da UNICAMP, também com quatro produções (todas dissertações). Na sequência, temos três periódicos com três artigos cada, a saber, Educação e Pesquisa, Educar em Revista e Psicologia Escolar e Educacional. Os cinco periódicos seguintes (Anuario de Investigaciones, Cadernos CEDES, Estudos de Psicologia, Psicologia & Sociedade e Revista Brasileira de Educação Especial) possuem dois artigos cada, seguido da instituição UFSC, também com duas produções (uma dissertação e uma tese). Na continuação da classificação, temos todos os periódicos e instituições restantes com apenas uma produção cada, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 9

**Classificação dos periódicos e instituições com seus respectivos números de produções.**

PERIÓDICO/INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE PRODUÇÕES
UNESP	5
Pro-Posições	4
UNB	4

UNICAMP	4
Educação e Pesquisa	3
Educar em Revista	3
Psicologia Escolar e Educacional	3
Anuario de Investigaciones	2
Cadernos CEDES	2
Estudos de Psicologia (Campinas)	2
Psicologia & Sociedade	2
Revista Brasileira de Educação Especial	2
UFSC	2
Movimento (Porto Alegre)	1
Anales de psicología	1
Bolema	1
Cambridge Journal of Education	1
Educação em Revista	1
Educational Review	1
FURG	1
Group Processes & Intergroup Relations	1
Journal of Applied Social Psychology	1
Journal of Moral Education	1
Journal of Russian & East European Psychology	1
Perfiles educativos	1
Policy Futures in Education	1
Psicologia em Revista	1
Psicologia Revista	1
Psicologia: Ciência e Profissão	1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	1
Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts	1
PUC Goiás	1
Qualitative Research	1
Revista Eletrônica Educare	1
Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1
Revista Portuguesa de Educação	1
Revista Psicopedagogia	1
Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	1
UFJF	1
UFMG	1
UFOPA	1
UFPE	1
UFRN	1
Unipampa	1
UPM	1
USP	1

Os resultados nos indicam não somente quais periódicos e instituições trataram do tema em questão, como também nos dá um panorama acerca de quais áreas se voltaram para ele, devido às especificidades de cada periódico e instituições com seus programas de pesquisa. Obtivemos, então, 47 trabalhos na área da educação (25 artigos, 16 dissertações e seis teses), 23 na área da psicologia (20 artigos, duas dissertações e uma tese) e apenas um artigo da área da psicopedagogia. Observamos, desse modo, uma predominância da área da educação, com uma grande discrepância de dissertações em relação à área da psicologia, com uma diferença de dois para 16 trabalhos. Já em relação aos artigos e teses, a discrepância foi menor, com a diferença de cinco trabalhos em relação a ambas as áreas.

Tais dados trazem à tona reflexões a respeito do quanto a área da educação vem se interessando pelo tema, particularmente em comparação com a área da psicologia, mesmo que as diferenças no número de produções não sejam demasiadamente grandes. É o caso também de nos atentarmos ao fato de que 25 artigos, 16 dissertações e cinco teses se voltaram para o período da infância, enquanto que 11 artigos e apenas uma dissertação se debruçaram sobre o período da adolescência, ensejando-nos reflexões a respeito da frequência com que o tema da imaginação surge vinculado ao período da infância, indo ao encontro, talvez, do entendimento cotidiano que concebe a criança como um ser que vive mais em um mundo imaginário do que real.

Outro ponto interessante é o fato de que, das 46 produções que se voltaram para a infância 29 são da área da educação, enquanto que 17 provêm da área da psicologia, demonstrando, portanto, uma prevalência da primeira área em relação à segunda. Já em relação as 12 produções que se voltaram para a adolescência, oito delas são da área da psicologia enquanto que quatro são da área da educação, ocorrendo, assim, uma prevalência da psicologia. Diante de tais dados podemos conjecturar que ambas as áreas, ao tratar do tema em questão, se voltam para a infância e que a adolescência é pouco explorada, com a diferença de 12 para 46 produções.

Em relação ao número de produções empíricas e teóricas, obtivemos o resultado de 45 trabalhos empíricos (23 artigos, 15 dissertações e sete teses) e de 26 trabalhos teóricos (23 artigos e três dissertações). Observamos uma grande diferença no número de produções de ambos os tipos, chamando-nos a atenção termos encontrado apenas três dissertações teóricas em comparação com 15 empíricas, como também nenhuma tese teórica comparado a sete empíricas. Tais dados nos indicam como o tema vem sendo abordado em termos teóricos e empíricos, havendo uma prevalência do segundo em relação ao primeiro delineamento.

Atentando-nos para os referenciais teóricos presentes nas produções, bem como os autores em que as pesquisas foram balizadas, foi possível sua identificação em 62 trabalhos, ou seja, em nove deles não ficou claro a partir de qual perspectiva teórica a pesquisa se guiava. Diversas produções deixavam claro o autor utilizado como referência, mas não a perspectiva teórica propriamente dita. Tais autores são: Gaston Bachelard, Rudolf Steiner, Habermas, Peter McLaren, Gilles Deleuze, Davydov, John Dewey, Alrø e Skovsmose, Goffman, Gilbert Durand, Elkonin e Leontiev, totalizando 13 trabalhos. E ainda, oito produções não possuíam um autor como principal referente, mas sim vários deles, incluindo pensadores de áreas diversas. Segue abaixo uma tabela contendo os dados obtidos.

Tabela 10

**Classificação dos referenciais teóricos e autores e seus respectivos números de produções.**

REFENCIAL TEÓRICO/AUTORES	NÚMERO DE PRODUÇÕES
Psicologia Histórico-Cultural	27
Com base em vários autores	8
Com base no pensamento de Gaston Bachelard	2
Perspectiva Psicanalítica	2
Com base no pensamento de Rudolf Steiner	2
Teoria Sócio-Cultural	1
Cognição Imaginativa	1
Com base no pensamento de Habermas	1
Com base no pensamento de Peter McLaren	1
Com base no pensamento de Gilles Deleuze	1
Com base no pensamento de Davydov	1
Com base no pensamento de John Dewey	1
Com base no pensamento de Alrø e Skovsmose	1
Com base no pensamento de Goffman	1
Teoria crítica da sociedade	1
Teoría de la Liberación	1
Sociologia da organização escolar	1
Psicologia Analítica	1
Com base no pensamento de Gilbert Durand	1
Com base no pensamento de Elkonin e Leontiev	1
Teoria da Subjetividade de González Rey	1
Pedagogia Histórico-Crítica	1
Materialismo Histórico Dialético	1
Etnografia Interacional	1
Análise do Discurso	1
Psicologia Sociocultural	1



Podemos observar na tabela acima a predominância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com 27 produções, como também uma grande variedade de perspectivas contendo apenas uma produção, o que pode nos indicar o interesse em relação ao tema sob diversas perspectivas tanto na área da educação quanto na psicologia.

A seguir, passamos para a discussão dos nossos achados na pesquisa, retomando nossos objetivos, a saber, identificar e analisar a concepção de imaginação presente nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação e da psicologia. A fim de facilitar a identificação e visualização dos estudos, os mesmos serão identificados por meio de números que se encontram na tabela 8.

## **5.1 As compreensões sobre a imaginação**

A análise dos resultados da revisão de pesquisa que realizamos nos conduziram a observar diferentes concepções no modo de enfocar, analisar, discutir e articular a imaginação, o que nos levou a propor algumas categorias temáticas de modo a organizar as produções encontradas. No âmbito mais geral, é possível dividir os estudos em duas grandes categorias, a saber: *imaginação que favorece a capacidade de ação* e *imaginação que inibe a capacidade de ação*. Dentro da primeira categoria nos deparamos com diferentes compreensões acerca do tema que merecem ser destacadas, dando origem às seguintes subcategorias: *a dimensão polissêmica da imaginação*; *a vertente filosófica da imaginação*; e *imaginação e desenvolvimento humano*. Na segunda categoria temos duas subcategorias, *a imaginação para além de aspectos potentes* e *imaginação e padecimento*.

### **5.1.1 *Imaginação que favorece a capacidade de ação***

Observamos, diante da análise das concepções acerca do tema presentes nas pesquisas, um entendimento geral que caracterizamos como *favorecedor da capacidade de ação*, em que a imaginação comparece articulada com a liberdade, com a expansão da experiência humana, com o desenvolvimento humano, majoritariamente enquanto atividade criativa, de produção do novo, de potência, relacionada com a arte e com a brincadeira e que é, por vezes, desvalorizada por um lógica racional predominante principalmente no âmbito educacional. Assim, quando dizemos da sua *dimensão potente* estamos nos referindo ao favorecimento do agir.

Passamos a expor, na sequência, as subcategorias temáticas já mencionadas, visando, por um lado, agrupar nossos achados em torno de um tema em comum e, por outro, facilitar

a visualização das produções.

#### 5.1.1.1 A dimensão polissêmica da imaginação

Esta subcategoria surgiu da necessidade do agrupamento das produções em que não se observa, de modo explícito, o que se entende como imaginação, limitando-se, no mais das vezes, apenas em citá-la, sem apresentar, portanto, um aprofundamento do termo remetendo-o a vários significados: uma *polissemia*. Incluímos nesta categoria os estudos de número um, oito, 15, 19, 26, 27, 28, 33, 34, 36, 39, 41, 45, 47, 49, 52, 60, 63, 64, 65, 67 e 68.

Vamos encontrar nessas produções, mesmo que sem tal aprofundamento, alguns significados do termo imaginação, que irão se inserir nos temas e objetivos de cada uma delas e que podemos localizá-las como sendo uma articulação entre imaginação e *brincadeira* (estudos um e 27), imaginação e *criação e criatividade* (estudos 19, 26, 39, 47, 52, 60 e 68), imaginação e *arte* (estudos oito, 15, 36, 41 e 63) e, por fim, imaginação e *aprendizagem e educação* (estudos 28, 33, 34, 45, 49, 64, 65 e 67). Tais classificações apenas nos orientam a respeito dos temas em que a imaginação se insere e se articula nas produções, contudo não nos diz respeito da sua fundamentação ou definição.

Podemos observar nas produções que se relacionam com o tema da brincadeira um entendimento a respeito da imaginação como sendo de fundamental importância para o desempenho, por parte das crianças, de papéis sociais através da brincadeira, do brincar, como lugar de criatividade e de criação de espaços-tempos diversos. Desse modo, a produção um nos dirá que “A *brincadeira de papéis* sociais surge, portanto, como solução de uma contradição, qual seja: a criança deseja agir como o adulto, ou seja, fazer o que o adulto faz, mas percebe que não tem condições físicas e nem psíquicas para tanto. A criança age, então, na *situação imaginária*” (Carbonieri, Eidt & Magalhães, 2020, p. 4, grifos nossos).

Assim também encontramos no estudo 27 um acento favorecedor a respeito da imaginação e do brincar, ressaltando que “Brincar é uma manifestação de vida, de uso pleno da imaginação, de exercícios criativos, de espaço para driblar as lógicas opressivas, de *potência* para produzir caminhos que sejam diferentes e dispositivos para novos agenciamentos” (Viana, Imbrizi & Jurdi, 2017, p. 3, grifos nossos). Interessante observarmos como a imaginação surge em ambas as produções: atrelada à solução de uma contradição, isto é, imbricada com o brincar que possibilita à criança o agir; e como *manifestação de vida*, na medida em que se entrelaça com o brincar e se constitui enquanto *potência* que descortina novos horizontes de ação.

Podemos abrir, assim, algumas reflexões a respeito do que seria atuar em uma *situação imaginária*, se se trataria de alguma atividade cindida ou não do real, da realidade. Se o uso pleno da imaginação, e o usá-la plenamente também é uma questão, esteja necessária e intrinsecamente associado com a criatividade, em uma relação confluyente. É o que podemos observar nas produções em que se faz presente o tema da criação e criatividade. Desse modo, vamos encontrar no estudo de número 19, dentro de uma discussão a respeito da importância e relevância da criação de espaços de leitura literária no contexto da educação infantil, essa identidade entre imaginação e criação. Nos diz a autora que,

Na presente pesquisa, no intuito de explorar a dimensão estética dos textos, algumas condições foram essenciais para organizar as oficinas literárias: mostrar às crianças o quanto a leitura literária era importante para mim, proporcionar um encontro prazeroso com livros de literatura e selecionar livros que instigassem a *imaginação/criação* das crianças, livros que abrissem espaço para o inusitado, o imprevisito e a originalidade (Souza, 2018, p. 81, grifos nossos).

Vemos então não somente uma relação confluyente, como também uma articulação com o inusitado, com o imprevisito e com a originalidade, em que a imaginação/criatividade é *instigada* pelo encontro com a literatura. Tal relação intrínseca entre imaginação e criação também se faz presente na produção 39, no contexto de um trabalho em que se buscou a ampliação das possibilidades nos modos de falar de si, de modo que a imaginação se articula com o trabalho autobiográfico na medida em que sua dimensão se faz necessária na *releitura* do passado, não se tratando, portanto, de uma apropriação absoluta deste. Como é colocado pelas autoras, “(...) a utilização de diferentes suportes e materialidades expressivos *potencializa* o caminho que conduz a tal releitura do vivido; caminhos que, pelo convite à *imaginação criadora*, acolhem sentidos e significados (...)” (Ostetto & Kolb-Bernardes, 2015, p. 171, grifos nossos).

Aspecto semelhante observamos no estudo 47, em que se buscou desenvolver medidas de criatividade em idade pré-escolar, trazendo a imaginação na sua relação com a criação de amigos imaginários, abordando diferenças individuais no que diz respeito à própria criatividade durante este período. As autoras concluem que

Crianças com identidades falsas e crianças com amigos invisíveis contaram as histórias mais criativas (...) amigos invisíveis forneceram as soluções mais criativas para desenhar uma pessoa fingida, talvez porque inventar um amigo invisível tenha alguma semelhança com a tarefa de desenhar uma pessoa que não poderia existir, e ambas as tarefas envolvem imagens visuais<sup>6</sup> (Mottweiler & Taylor, 2014, p. 283, tradução nossa).

---

<sup>6</sup> “Children with false identities and children with invisible friends told the most creative stories (...) invisible friends provided the most creative solutions for drawing a pretend person, perhaps because inventing an

A imaginação e a criatividade se mostram, portanto, articuladas, uma vez que a criação de amigos invisíveis requer a dimensão imaginativa, e ter amigos invisíveis possui relação com *contar histórias mais criativas*. Nesse sentido, da criatividade, temos também os estudos 26 e 52, em que se utilizou como instrumento de intervenção no contexto escolar, visando à avaliação do pensamento divergente e da criatividade, a Prova de Imaginação Criativa (PIC), em que se considera algumas dimensões específicas tais como a fluidez, flexibilidade e originalidade. Como nos esclarece os autores da produção 52, trata-se de um

(...) instrumento que nos permite avaliar especificamente a criatividade narrativa ou verbal e a criatividade figurativa ou gráfica. Entre as variáveis do processo criativo medido no PIC-J incluem-se fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração associadas à criatividade narrativa e originalidade, elaboração, título e detalhes especiais dentro da criatividade gráfica ou figurativa<sup>7</sup> (Olivos, Álvarez & Díaz, 2013, p. 268, tradução nossa).

Temos, então, na constituição do instrumento, alguns elementos que se articulam com a imaginação, que são a fluidez, a flexibilidade e a originalidade, tendo como centro o processo criativo que se desdobra em criatividade narrativa ou verbal e a criatividade figurativa ou gráfica. Ressaltamos que este tipo de investigação, de caráter psicométrico, distancia-se da nossa perspectiva teórica, não se coadunando com os pressupostos da psicologia histórico-cultural.

De modo semelhante com este estudo e com o 19, também podemos encontrar uma reflexão que envolve a relação entre imaginação e criatividade na produção 60, tratando, contudo, do contexto de formação continuada para professores e da prática pedagógica. A autora ressalta que “A docência exige, além de formação ética, estética, técnica e política, a sensibilidade, a afetividade, a criatividade, a imaginação, a interatividade e a autonomia; todos esses componentes ligados à vida do professor e da professora e a sua subjetividade” (Coppete, 2012, p. 166).

Trata-se de qual imaginação, necessária e importante para a docência? Imaginação como criação? Como fantasia? Na produção 68 temos uma reflexão semelhante, em que os autores articulam a imaginação com a criatividade como também com a liberdade, colocando que, no contexto da creche, “(...) as crianças são, por um lado, poupadas dos perigos que ameaçam a conservação física, mas também levadas a realizar trajetos petrificados, que

---

invisible friend bears some resemblance to the task of drawing a person who does not could exist, and both tasks involve visual images”.

<sup>7</sup> “(...) instrumento que nos permite evaluar específicamente tanto la creatividad narrativa o verbal como la creatividad figurativa o gráfica. Dentro de las variables del proceso creativo medidas en el PIC-J, se incluyen la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración asociada a la creatividad narrativa y la originalidad, elaboración, título y detalles especiales dentro de la creatividad gráfica o figurativa”.

acabam por eclipsar a *imaginação, a capacidade criadora (...)* e que é fundamental para o *fruir do tempo verdadeiramente livre*” (Richter & Vaz, 2010, p. 681, grifos nossos). A imaginação, assim, acaba como que sendo prejudicada por uma dinâmica permeada pela rigidez, dando-nos ensejo para a reflexão a respeito da imaginação como lugar da não-rigidez, isto é, como campo da flexibilidade, do fluir.

A criação de espaços, de momentos, do contato com situações que instigue, que promova, que desencadeie a imaginação, assim como reflexões de situações que a iniba, que a prejudique, são aspectos que permeiam as produções selecionadas, como ficou patente nos estudos 19 e 68. Podemos observar tais aspectos, de modo claro, também no estudo 15, que se insere no tema da arte, de modo que as expressões artísticas se configuram como “(...) fundamentais para o desenvolvimento das crianças, para a construção da sua própria identidade, na medida em que vivenciando e experienciando diferentes papéis, para além de *desencadear a imaginação*, novas ideias, opiniões, sentimentos, desejos, as crianças antecipam, no fundo, situações que irão seguramente viver na realidade (...)” (Franco & Balça, 2018, p. 82). A imaginação estaria aqui, novamente associada com o novo, com novas ideias? Fica claro que ela é *desencadeada* pelo contato com expressões artísticas, possuindo papel fundamental no desenvolvimento infantil.

Também dentro do tema da arte e no âmbito das expressões artísticas, temos o estudo oito, no qual encontramos o conceito de imaginação musical que, resultado da própria educação musical e norte das estratégias educacionais voltadas para o desenvolvimento infantil, irá ao longo do seu processo de desenvolvimento acarretar na formação de habilidades musicais e no *favorecimento* da personalidade da criança, tendo como foco a dimensão das emoções (Petrenko, 2019). A autora explicita, com base em Davydov, que a imaginação na idade pré-escolar se caracteriza por ser sincrética, isto é, ela *cria* o mundo inteiro de uma só vez, partindo primeiro do todo antes dos seus detalhes, sendo esta, exatamente, “(...) a capacidade que influencia a percepção da realidade musical nessa faixa etária, pois ela conseguirá aplicar as suas experiências musicais às brincadeiras e introduzi-las às interações com os colegas” (Petrenko, 2019, p. 8).

No mesmo sentido e de modo semelhante ao estudo 19, a produção 36 focaliza a leitura de poesia como atividade *provocativa* de *atos imaginativos*, enquanto mundo de possibilidades, função psicológica superior, articulada com o desenvolvimento humano, em que, “(...) a partir da *leitura* de textos poéticos, as crianças são convidadas a *criar um novo mundo* recorrendo a *elementos do imaginário*, em que a brincadeira com o sentido das palavras é autorizada” (Duarte, 2016, p. 13, grifos nossos). A autora traz a imaginação como lugar de possibilidades, mas que tem como base as experiências do sujeito, embasada em

Vigotski, possuindo uma relação com a criatividade, com o criar um novo mundo, indo ao encontro, nesse sentido, da nossa fundamentação teórica, em que os elementos da imaginação são hauridos da realidade vivida pelo sujeito (Vigotski, 1930/2014).

Relacionado com o tema da arte, o estudo 41 também traz a imaginação no contexto do ensino de arte para crianças, como sendo *despertada* pela arte e *inibida* pela razão adulta. O autor coloca que “(...) não importava se as crianças tivessem alguém em casa dizendo que tudo não passava de ilusão e de que se tratava de uma história bem contada, mas via nestes acontecimentos o *despertar da imaginação*, que muitas vezes *vive entulhada pela razão* dos adultos e pela *realidade difícil* das crianças” (Silva, 2015, p. 153, grifos nossos). O que seria, por exemplo, uma *realidade difícil* na qual as crianças por ventura vivem? Estaria essa realidade vivida de um lado e a imaginação do outro, aguardando ser devidamente valorizada, despertada? Não seria justamente a imaginação *parte constitutiva* dessa difícil realidade? Iremos abordar tais aspectos mais adiante, na categoria *imaginação que inibe a capacidade de ação*.

O estudo 63 igualmente nos ilustra o lugar da imaginação, nas produções, como *potente*, como instância de *liberdade*, como lugar do *novo*, sendo favorecida, na infância, pela arte e pela mediação do adulto. O autor nos relata que

A imaginação é para a criança um espaço de *liberdade* e de *decolagem em direção ao possível*, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o *novo* que ela vê por todo o lado no mundo. *Sensível ao novo*, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas *novas*, pressente ou esboça futuros possíveis (Girardello, 2011, p. 76, grifos nossos).

Tais aspectos relativos ao novo, à criação, tomadas as devidas proporções, se assemelham à quarta forma de vinculação entre imaginação e realidade formulada por Vigotski, em que os atos imaginativos se cristalizam no mundo, tomam forma. De fato, “(...) *absolutamente tudo o que nos rodeia* e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, *é produto da imaginação e criação humanas (...)*” (Vigotski, 1930/2014, p. 4, grifos nossos), contudo não se faz presente aspectos relativos às outras formas de vinculação, como a presença das mediações sociais e seu caráter sociogênico.

O estudo 28, que se insere no tema da aprendizagem e educação, nos traz um aspecto interessante a respeito da liberdade presente no imaginar, em que podemos identificar o caráter da mediação intersubjetiva na sua constituição, e mais especificamente no processo de se pensar em possibilidades futuras de ação: “Imaginar o que pode acontecer *não é uma tarefa totalmente livre*. Pode-se, sim, imaginar diversas possibilidades de ação, mas essas

são fortemente influenciadas pelas intenções das pessoas envolvidas nesse processo, e são criadas a partir do que se tem como situação real” (Milani, 2017, p. 46, grifos nossos). Tal aspecto da liberdade como não totalmente livre vai de encontro ao tom geral das produções, mesmo mantendo a concepção da imaginação como lugar de “(...) liberdade para criar e repleto de reflexão (...)” (Milani, 2017, p.47).

Já nas produções de número 33 e 34 vamos encontrar apenas duas referências a respeito da imaginação, mas sem maiores desenvolvimentos. No estudo 33, voltado para a adolescência, encontramos o termo *imaginação histórica*, em uma articulação entre o uso de dispositivos de autobiografia nas aulas de história que promovem estranhamento de si e do mundo, na relação entre imaginação e consciência histórica e o papel da aprendizagem histórica na constituição de uma consciência histórica. Na produção 34 temos o uso dos trabalhos de Goffman na análise das percepções de assistentes de ensino no tocante às limitações no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, contribuindo com a *imaginação teórica* a respeito de tais limitações.

O estudo 45 possui semelhanças com o estudo 33 na medida em que traz a imaginação no interior de reflexões a respeito das aulas de história, mais especificamente em relação a exercícios que são propostos em sala de aula e tendo, também, aproximações com as produções que trazem uma articulação entre imaginação e criatividade. Tratam-se de exercícios que apelam “(...) à imaginação e criatividade dos estudantes na produção de textos que os transformam em personagens históricos, visitantes de cidades medievais, ou defensores de certas conclusões, que não são naturalmente suas próprias”<sup>8</sup> (Zavala, 2014, p. 149, tradução nossa). A imaginação comparece, assim, em seu aspecto potente, associada, mais uma vez, com a criatividade e permitindo e/ou facilitando o vislumbre de espaços-tempos diversos, isto é, o vivenciar situações que vão além da imediaticidade empírica.

Também enquanto intervenção no contexto escolar, contudo voltados para a infância, temos os estudos de número 49 e 65 no qual encontramos o conceito de *contato imaginado*, em que se objetivou, com o primeiro, a redução do preconceito e com o segundo o testar da eficácia do contato imaginado no melhoramento das relações intergrupais no contexto educacional. Tal conceito envolve a projeção de uma situação, o possibilitar a *simulação* mental de uma experiência, no caso, de uma experiência de contato positiva, que por sua vez faz emergir sentimentos e pensamentos associados a interações bem sucedidas (Stathi et al., 2014). Como é colocado pelos autores da produção 65, “O contato imaginado se baseia na

---

<sup>8</sup> “(...) a la imaginación y a la creatividad de los estudiantes en la fabricación de textos que los convierten en personajes históricos, en visitantes de ciudades medievales o en argumentadores a favor de determinadas conclusiones, que no son las suyas naturalmente”.

ideia de que simplesmente imaginar uma experiência de contato positiva com um membro do grupo externo pode ser suficiente para amenizar as atitudes negativas entre os grupos. A pesquisa mostrou que o contato imaginado melhora as atitudes intergrupais<sup>9</sup> (...)” (Vezzali et al., 2011, p. 2, tradução nossa).

Temos, então, a imaginação articulada com as relações intergrupais, permitindo o vislumbre de interações *bem sucedidas* e o afastamento de *atitudes negativas*, abrindo-nos reflexões a respeito da própria relatividade acerca do que se compreende por interações bem sucedidas e negativas, bem como também o que configuraria o melhoramento de atitudes intergrupais.

Seguindo a esteira dos estudos de número 19 e 36, a produção 64 também irá trazer reflexões acerca da importância de espaços de leitura e do uso pedagógico dos livros infantis, constituindo-se enquanto intervenção psicoeducacional realizada com educadores de uma pré-escola pública. Vamos encontrar na criação de espaços de leitura momentos de *expansão* da fantasia e da imaginação, em que se compreende que “(...) a criança que entra em contato com as histórias infantis *desenvolve seu imaginário*, tornando-se, pouco a pouco, um leitor em potencial” (Maia, Leite & Maia, 2011, p. 146, grifos nossos). Tratar-se-ia de qual imaginário que é desenvolvido por meio do importante contato com a leitura? Uma instância de fantasia, de possibilidades para além da realidade concreta?

Por fim, temos o estudo de número 67, em que podemos ver novamente uma articulação entre imaginação e criatividade, enquanto potência de existir e inserida dentro de uma discussão a respeito da necessidade da valorização do corpo no interior de uma lógica ocidental que super valoriza tão somente a razão, aproximando-se, em certa medida, das reflexões do estudo 41. Trata-se, assim, de uma “(...) crítica à racionalidade científica ocidental que hipervaloriza a razão e *desvaloriza a imaginação, a criatividade* e a intuição que, para Deleuze, *são formas privilegiadas do pensamento e forças positivas que potencializam a existência*” (Ferreira, 2010, p. 276, grifos nossos). Imaginação, então, em sua dimensão de potência, de criatividade, em contraponto com a rigidez do pensamento racional.

Diante do que foi exposto podemos observar que, em um panorama geral e a título de síntese, mesmo não havendo um aprofundamento a respeito da imaginação, um desenvolvimento no tocante a sua definição e fundamentação, esta: 1) *comparece enquanto atividade criativa, promotora de liberdade, de fantasia e articulada com o desenvolvimento*

---

<sup>9</sup> “Imagined contact rests on the idea that simply imagining a positive contact experience with an outgroup member may be sufficient to ameliorate negative attitudes between groups. Research showed that imagined contact improves intergroup attitudes (...)”.



*humano, com foco no desenvolvimento infantil; 2) imaginação que é desenvolvida, despertada, favorecida, 3) mediante práticas que a tomam como algo fundamental, tendo destaque o contato com a leitura, com a arte e com a brincadeira; 4) imaginação que é, também, inibida por formas rígidas de comportamento e de pensar, 5) sendo desvalorizada por uma lógica racional.*

Interessante observarmos que 15 produções (1, 8, 15, 19, 26, 27, 34, 36, 41, 47, 49, 63, 64, 65 e 68) tratam a imaginação voltada para a infância, e apenas duas produções (26 e 33) se voltam para a adolescência, e tão somente sete estudos (1, 8, 26, 27, 47, 49 e 64) não são da área da educação (seis de psicologia e um de psicopedagogia), abrindo-nos, assim, o questionamento a respeito do quanto a imaginação é estudada e olhada mais para a infância: o que isso pode nos indicar? Que a imaginação é algo que esteja mais associado com a criança do que com o adolescente? Segundo Vigotski (1930/2014), é justamente o adolescente, em comparação com a criança, quem mais imagina, pois que possui maiores elementos para tal oriundos das suas próprias vivências, e bem como também graças ao desenvolvimento do pensamento por conceito.

Outro ponto a observarmos diz respeito aos termos apresentados nas pesquisas, tais como *despertar* e *desenvolver* a imaginação, pois que tratando-se das concepções de Vigotski (1930/2014), que se encontra em uma base materialista-dialética, podemos afirmar que o segundo termo é que está em consonância com o seu pensar, já que é no contato com a cultura e por meio das mediações intersubjetivas que ela se desenvolve. E quando nos voltamos para o primeiro termo, *despertar*, dá-nos ensejo para a compreensão de que se trataria de uma instância cristalizada, imóvel, dormente que necessita ser despertada.

Passamos, então, para a nossa segunda subcategoria, em que tratamos dos estudos que possuem a explicitação de vertentes filosóficas na fundamentação da imaginação.

#### *5.1.1.2 A vertente filosófica da imaginação*

Esta categoria comporta aqueles estudos em que encontramos a imaginação desenvolvida segundo pressupostos filosóficos, ora sendo apresentado o referencial teórico em si e ora um conceito específico em torno da imaginação. Os estudos incluídos nesta categoria são os de número 2, 25, 30, 42, 46, 53, 55, 56, 58, 62 e 70. Podemos observar algumas semelhanças com os estudos apresentados na categoria anterior, como a articulação com a criatividade presente nos estudos 2, 55 e 70, como também a articulação da imaginação com uma dimensão de potência, observada nas produções 30 e 42.

Vamos encontrar em três estudos (2, 42 e 62) a filosofia de Gaston Bachelard como referencial teórico sobre imaginação, em que temos a *ação imaginante*, um lugar de criatividade, de liberdade, de experiência do novo, da novidade, aberta às infinitas possibilidades, não sendo, propriamente, como nos mostra o estudo 62, a faculdade de “(...) formar imagens, pois ela é, antes, a ‘faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de *libertar-nos das imagens primeiras*, de mudar as imagens (...)” (Fronckowiak, 2011, p. 97, grifos nossos), em que, no contexto de uma *educação para a imaginação*, como é colocado pela produção dois, seja assegurado ao sujeito imaginante “(...) uma *criatividade pessoal* e liberta de fantasmas, de modo que ele assuma a experiência da alteridade (...)” (Araújo, Araújo & Chaves, 2020, p. 9, grifos nossos).

Como nos esclarece Machado e Abreu-Bernardes (2013, p. 68), “Trata-se da ideia de que a imaginação criadora *conduz à liberdade*, pois permite o *surgimento do novo e do inesperado*, de forma imprevista em nosso caminho. Tanto na epistemologia como na poética está presente a ideia de *imaginação como fonte de produção* de conceitos e geradora de imagens que brotam no âmago da consciência” (grifos nossos). Podemos observar que se tratam de aspectos que, sem adentrarmos em mais detalhes na filosofia bachelardiana em si e como um todo, se enquadram no aspecto potente que já mencionamos, como atividade promotora de liberdade, criatividade, do novo; ao mesmo tempo, podemos fazer aproximações com as quatro formas de vinculação entre fantasia e realidade formuladas por Vigotski (1930/2014), mais especificamente no que diz respeito as duas atitudes humanas básicas, sendo a segunda aquela que combina e cria justamente com base nas experiências vividas pelo sujeito, permitindo ao mesmo tempo, com a imaginação, ir além dos dados empíricos imediatos (Pott, 2016).

Assim, temos uma aproximação com o *deformar* as imagens oriundas da percepção e o possibilitar ir além delas, sendo, então, a própria faculdade que nos liberta das imagens. Como nos diz o estudo 42, no contexto de uma articulação entre imaginação e aprendizagem, da primeira como veículo para a segunda, citando Bachelard, que “(...) [...] imaginar equivale a ir além das evidências, a transgredir a realidade que se oferece à percepção dando forma ao inexistente seja na ciência, seja na poética, seja na sociologia (BACHELARD apud PAIVA, 2005, p.2 23) (Casa Nova, 2015, p. 43). Trata-se, dessa forma, do surgimento do novo, presente nas esferas humanas como um todo, ou seja, na ciência, na poética e na sociologia. Para Vigotski (1930/2014), a imaginação está presente em todas as atividades do homem, permeando-o de ponta-a-ponta.

De modo semelhante, também vamos encontrar três produções (53, 55 e 70) que possuem o mesmo referencial teórico acerca da imaginação, a saber, com base na filosofia de Castoriadis, em que podemos observar, mais uma vez, uma clara articulação com a criatividade. Trata-se, em sua filosofia, não de uma faculdade como outras, mas sim como condição que possibilita a existência das faculdades em geral. Como enfatiza Carvalho (2002, p. 9), a imaginação, para ele, não é

(...) mera faculdade, mas sim *a condição de possibilidade das faculdades*. Segundo ele, esta condição da imaginação nunca foi considerada suficientemente ao longo da história do pensamento ocidental; muitos pensadores trataram-na como mais uma faculdade e, na maior parte das vezes, associaram-na ao fictício, ao falso, ao duvidoso (...) Por conseguinte, a ontologia castoriadiana colocará *o ser como constante e inesgotável criação* (grifos nossos).

A subjetividade é constituída na e pela imaginação e fundamentalmente, constitutivamente *criadora*, podendo esta ser condicionada, influenciada, mas não determinada. Encontramos, então, a distinção entre duas formas de imaginação, a *radical* e a *segunda ou derivada*. A primeira se caracteriza pela produção de símbolos e se desenvolve a partir das origens do psiquismo, apresentando-se enquanto criação *ex nihilo*, isto é, com independência dos objetos externos, como algo originário, enquanto que a segunda ou derivada promovem a criação de novos esquemas imaginários na medida em que a criação é condicionada por elementos simbólicos presentes na realidade histórico-social do sujeito (Durán, Dieguez & Álvarez, 2013). Das três produções citadas destacamos um trecho presente no estudo 70 que melhor ilustra tal diferenciação das duas formas de imaginação; nos diz a autora que

A imaginação radical não é uma atividade de recombinação de elementos já percebidos, mas uma atividade original e criativa que está na base da percepção e participa da construção da realidade, que é, em princípio, uma construção baseada no puro prazer de representação (2001). A atividade que combina elementos já percebidos e organiza ideias é para Castoriadis a imaginação secundária ou derivada. As ideias não vêm de indução empírica ou dedução lógica; são invenções que surgem da criação de novos esquemas imaginários (2001). Desse modo, aprendizado, conhecimento e hipóteses científicas nunca são derivados diretos da experiência, mas sim criações da psique singular condicionada pela experiência<sup>10</sup> (Wald, 2010, p. 440, tradução nossa).

---

<sup>10</sup> “La imaginación radical no es una actividad recombinatoria de elementos ya percibidos, sino una actividad originaria y creadora que está en la base misma de la percepción y participa en la construcción de la realidad, que es, en principio, una construcción basada en el puro placer de representación (2001). La actividad que combina elementos ya percibidos y organiza ideas es para Castoriadis la imaginación segunda o derivada. Las ideas no provienen de la inducción empírica ni de la deducción lógica; son invenciones que provienen de la creación de nuevos esquemas imaginarios (2001). De este modo, aprendizajes, conocimientos e hipótesis científicas nunca son derivados directos de la experiencia sino creaciones de la psique singular condicionadas por la experiencia”.

Podemos reconhecer, nestas breves citações, o acento que é dado ao aspecto criativo, tanto no que diz respeito a imaginação radical quanto à imaginação segunda/derivada. A subjetividade, a psique singular é essencialmente criativa, o ser é pura e inesgotável criação. Poderíamos, em um primeiro momento, aproximar o aspecto de criação *ex nihilo*, presente na imaginação radical, ao que Vigotski (1930/2014) denomina de situação milagrosa, isto é, de que “(...) Seria um *milagre* se a imaginação *pudesse criar algo do nada*, ou se dispusesse de outras fontes de conhecimento que não a experiência passada” (p. 10, grifos nossos). Contudo, Losada (2009, p. 52) nos esclarece que a criação possui uma circularidade intrínseca, ou seja, a criação pressupõe a criação, de modo que ela se “(...) apoia, sobretudo, na “história”. *Há sempre um passado*, que é recriado a partir do presente. A relação com este passado faz parte da instituição da sociedade: os conteúdos dessa tradição são recriados (re-interpretados?) segundo as significações imaginárias do presente” (grifos nossos).

Assim, podemos aproximar esse passado sempre presente com o dito de Vigotski (1930/2014) de que o milagre se daria caso a imaginação não se dispusesse dele, ou seja, caso sua fonte não estivesse na experiência passada, se a criação não pressupusesse a criação. A criação *ex nihilo* se caracteriza, então, como o lugar em que tais condições são necessárias para a criação, mas não, por si mesmas, suficientes (Losada, 2009).

Dois estudos (46 e 58) se caracterizam por utilizarem como referencial teórico, acerca do tema, a filosofia de John Dewey, empregando, mais especificamente, seu conceito de *imaginação moral*, que compreende a capacidade de se colocar, de se projetar na condição do outro e permitindo, então, o vislumbre de possibilidades de ação diante de impasses. Sua característica a torna fundamental para a experiência democrática, já que esta implica a convivência com a diferença e com a incompletude (Trindade & Umeda, 2015). Como nos diz a autora da produção 46, “O processo de imaginação moral pode ser visto como um ensaio dramático onde testamos diferentes ideias e imaginamos como seria em uma situação específica<sup>11</sup> (...)” (Arneback, 2014, p. 277, tradução nossa).

Podemos conjecturar a respeito de uma dimensão potente presente na imaginação moral, na medida em que ela permite essa projeção em direção a condição do outro e no possibilitar o vislumbre de possíveis ações e consequências futuras, tendo, também, relação com a prática da democracia. Podemos também realizar uma aproximação entre tal projeção futura com o aspecto libertador da imaginação de que nos fala Vigotski (1930/2014), do possibilitar ir além dos dados empíricos imediatos, de vivenciar aquilo que não se viveu empiricamente na medida em que ocorre o contato com as vivências alheias.

---

<sup>11</sup> “The process of moral imagination can be seen as a drama rehearsal where we test different ideas and imagine what it might be like in a specific situation (...)”.

Encontramos também dois outros estudos (30 e 56) em que a imaginação comparece tendo o mesmo referencial teórico, a saber, o pensamento de Rudolf Steiner, conhecido no âmbito da educação como o fundador da pedagogia Waldorf. Podemos perceber pontos em comum com a produção anterior no que diz respeito ao poder se projetar no lugar do outro, na condição alheia, apresentando um enfoque na relação intrínseca entre imaginação e emoção e tendo, no contexto de ensino e aprendizagem, papel fundamental de resistência à razão instrumental, em que há a busca pela objetividade no campo do conhecimento com um desenvolvimento unilateral da razão. Algo semelhante ao que vimos no estudo 41. Sobre esse aspecto, a autora do estudo 30 coloca que “A arte, a *imaginação* e a *fantasia* foram portanto, os caminhos apontados por ele para a formação do humano com um *pensar livre e autoconsciente*, ou seja, *autônomo* em seu processo de conhecimento” (Ferreira, 2017, p. 163, grifos nossos).

Temos, então, uma articulação entre imaginação, fantasia, liberdade e autonomia, no seio de uma pedagogia em que se busca a liberdade de espírito e o comprometimento social (Ferreira, 2017), bem como também uma relação intrínseca com o desenvolvimento da compreensão empática, como nos atesta o estudo 56 quando nos diz que

(...) Juntas, emoção e imaginação fornecem as raízes para a apreciação dos outros como não-eu e permitem-nos compreender que os outros podem experimentar sentimentos que diferem dos nossos – a combinação de imaginação e emoção, portanto, contribui para o desenvolvimento da compreensão empática<sup>12</sup> (Waite & Rees, 2014, p. 4, tradução nossa).

Podemos identificar ainda que, assim como nos estudos que mencionamos anteriormente, além de tais aspectos a imaginação também surge associada com a criatividade, que por sua vez compõe uma das características objetivadas com a educação, juntamente com o favorecer o desenvolvimento, na infância, de capacidades de cuidado e pensamento intelectual (Waite & Rees, 2014).

Temos, por fim, o estudo de número 25, que nos traz o conceito da *cognição imaginativa*, formulado por Arthur Efland, em que a imaginação comparece na articulação com o desenvolvimento cognitivo, sendo uma “(...) atividade superior bem estruturada de desenvolvimento cognitivo” (Souza & Lima, 2021, p. 42). Trata-se, nada mais nada menos do que o *único* “espaço”, dimensão, em que há a possibilidade de construção de conhecimento, em qualquer área, pois que os demais espaços já se encontram “ocupados” por relações, automatismos, registros mnemônicos, que são, por sua vez, os elementos de

---

<sup>12</sup> “(...) Together emotion and imagination provide the roots for appreciation of others as non-self and enable us to understand that others may experience feelings that differ from our own – the combination of imagination and emotion thus contributes to the development of empathic understanding”.

que a imaginação lança mão na construção de novas formas (Neves, 2017). Tal aspecto específico se assemelha ao que expomos a respeito da concepção de Vigotski (1930/2014) acerca de um dos aspectos da imaginação, a saber, de que ela haure seus elementos da experiência vivida pelo sujeito.

Ao que podemos apreender da produção 25, há duas formas de poder da imaginação: a de formar imagens mentais do que não se encontra presente aos nossos sentidos ou que não tenha sido experimentado, e o poder de criar novas imagens ou ideias a partir da combinação e reorganização das experiências prévias, sendo, assim, um processo cognitivo que permite ao sujeito a organização e/ou a reorganização de imagens, a combinação e/ou recombinação de símbolos (Neves, 2017). Em ambas as formas encontramos, então, aspectos que se adequam ao nosso entendimento da dimensão potente da imaginação, tendo uma articulação com o agir e com a criatividade.

Concluimos, assim, a segunda categoria, em que a imaginação é perpassada em grande parte pela potência, seja na criação de novas formas, de novos horizontes, como fonte de produção de conceitos, intrínseca e indissociavelmente articulada com a cognição, quanto a sua articulação com a democracia, na medida em que se relaciona com o desenvolvimento da empatia ao possibilitar a projeção em direção à condição alheia, extrapolando espaço-tempo.

Passamos então para a próxima e última subcategoria, em que tratamos da imaginação tendo como cerne o desenvolvimento humano.

### *5.1.1.3 Imaginação e desenvolvimento humano*

Esta categoria foi elaborada a fim de agrupar os estudos que possuem como traço em comum a concepção de imaginação intrinsecamente articulada com o desenvolvimento humano, sendo composta, assim, pelas produções de número 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 29, 31, 32, 35, 37, 38, 40, 43, 50, 51, 54, 59, 66, 69 e 71. A fim de facilitar a exposição dos estudos a dividimos em dois grupos: imaginação e infância (estudos 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 18, 20, 21, 24, 29, 31, 32, 35, 38, 40, 43, 50, 54, 59, 66 e 71); e imaginação e adolescência (12, 17, 37, 38, 51 e 69). Antes de prosseguirmos, contudo, cabe algumas observações gerais.

Dentre as subcategorias esta é a que concentra o maior número de estudos, somando um total de 33 produções, em comparação com 22 pertencentes à primeira, 11 à segunda e cinco à quarta, o que nos dá um panorama geral de que a maior parte dos estudos possui uma relação intrínseca entre imaginação e desenvolvimento humano, em que a primeira possui

lugar fundamental e imprescindível no segundo. É interessante observarmos que 15 destas produções (3, 9, 10, 14, 17, 20, 21, 23, 24, 31, 38, 50, 51, 59 e 66) poderiam constar na primeira subcategoria, e mais especificamente no tema da *imaginação, criação e criatividade*, nos apontando o lugar de prevalência e relevância da criatividade no tema em questão.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que, dentre tais estudos, apenas um (35) não possui a imaginação fundamentada nas concepções de Vigotski, o que nos sinaliza a sua prevalência no que diz respeito ao estudo da imaginação voltado para o âmbito da educação, como também realça sua compreensão enquanto dimensão potente, já que podemos afirmar que, mesmo partindo de uma perspectiva dialética, é desta maneira que Vigotski a concebe em suas obras, quando se preocupa com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e caracteriza a imaginação como estando na base de todas elas.

Observamos também o fato de que nos chama a atenção a grande quantidade de produções que se debruçaram sobre o período da infância, totalizando o número de 24 estudos, e sendo que, destes, apenas seis são pesquisas teóricas (11, 24, 29, 40, 54 e 66), prevalecendo, assim, as pesquisas empíricas (3, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 18, 20, 21, 31, 32, 35, 38, 43, 50, 59 e 71). E quando nos voltamos para o período da adolescência também encontramos tal prevalência, tendo cinco estudos empíricos (12, 17, 37, 38 e 51) e apenas um teórico (69).

Vemos então que as pesquisas acerca da imaginação, perpassada em seu bojo pelo desenvolvimento humano, voltam-se em sua grande maioria para o período da infância, realizando-as empiricamente, por meio de intervenções. Podemos conjecturar o quanto as noções acerca do desenvolvimento humano e do papel da imaginação na sua constituição não estão majoritariamente associadas ao período da infância. O que ocorre que esse tema recebe pouca atenção em relação ao período da adolescência? Teria alguma relação com o conceber a criança como quem vive mais no mundo imaginário do que o adolescente, sendo, algo assim, como um período fundamental ou decisivo para o desenvolvimento humano? Não há desenvolvimento humano na adolescência?

Passando para a exposição das produções, escolhemos o estudo 13 para iniciá-la por se tratar de uma revisão bibliográfica acerca da imaginação, em que se objetivou identificar se as pesquisas acadêmicas a tem abordado justamente *como* processo psicológico do desenvolvimento humano.

De modo geral, destacamos quatro pontos centrais presentes nos resultados encontrados pelas autoras, sendo o primeiro achado o entendimento da imaginação como algo mágico, não-real e que não se baseia na realidade, sendo contraposta por elas pela teoria sociocultural com base em Vigotski, afirmando o contrário. Outro ponto encontrado foi a

cisão entre imaginação e cognição, sendo novamente refutado pelas autoras que compreendem a imaginação como sendo a base de todos os processos psicológicos. O terceiro ponto diz respeito à concordância das autoras com o achado acerca do entendimento da imaginação como base para a *criatividade*, afirmando que “(...) a imaginação é o ‘coração’ da criatividade” (Paixão & Borges, 2018, p. 8). O quarto e último ponto se refere a relação entre imaginação e *liberdade* ou *imaginação livre* observado nas pesquisas, compactuando com seus achados afirmando que “(...) o núcleo da imaginação é isso: é o processo que nos desengaja do aqui-e-agora e nos leva a experiências distais, isto é, *a imaginação expande as nossas experiências*” (Paixão & Borges, 2018, p. 8, grifos nossos).

As autoras concluem que parte das pesquisas revelam um olhar para a imaginação vinculada com a fantasia, desligada da realidade e avessa à cognição, mas que, ao mesmo tempo, encontraram produções que estão em consonância com a maneira como a concebem, a saber, “(...) como um lugar de *expansão da experiência humana*, como espaço de *desenvolvimento* e como “não-lugar” de irrealidades” (Paixão & Borges, 2018, p. 9, grifos nossos). Temos, então, a imaginação articulada com o desenvolvimento, com a criatividade, como base para os processos cognitivos e enquanto instância de liberdade, sendo esta a forma, para as autoras, que ela merece ser apreciada e tratada.

Damos sequência com o estudo 35, o único desta categoria que não possui como fundamentação, acerca da imaginação, as concepções de Vigotski, assumindo como perspectiva teórica a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey, e tendo como objetivo compreender justamente o papel do trabalho docente visando a *emergência* da imaginação e da *criatividade* no contexto da aprendizagem. A autora ressalta a desvalorização da imaginação no contexto escolar, competindo com o pensamento lógico-formal e assumindo o lugar de irracionalidade, enfatizando que a “(...) imaginação, enquanto um processo psicológico humano *basilar para o desenvolvimento*, é desvalorizada em sua essencialidade para o aprender” (Marcello, 2016, p. 11, grifos nossos).

De modo geral, conjuntamente com a crítica de sua desvalorização, encontramos a imaginação enquanto instância de desenvolvimento e articulada com a criatividade e a aprendizagem, em que a autora conclui que

(...) a relevância da imaginação na escola está para além das artes e literatura, *alcançando todos os momentos de aprendizagem*, pois se constitui em um *processo essencial e inseparável das experiências humanas*. Nesse sentido, salientamos a importância do professor no *desenvolvimento* de seu trabalho ao considerar os recursos imaginativos do aluno, e para além disso, estar intencionalmente implicado em *contribuir para sua expressão* (Marcello, 2016, p. 26, grifos nossos).



Observamos, então, que as reflexões vão no sentido da importância da imaginação para o desenvolvimento psíquico e para a educação, e o quanto sua relevância é desconsiderada no âmbito educacional, sendo relegada a uma instância de irrealidade e fantasia e tendo predominância a racionalidade e a objetividade. Algo semelhante ao que vimos nos estudos 30, 41 e 56, ou seja, a imaginação que é desvalorizada em face da razão e a importância de práticas que instiguem a sua emergência.

Atentando-nos para as pesquisas que se debruçaram sobre a infância e a fim de ressaltar a articulação entre imaginação e desenvolvimento humano, iniciamos com o estudo três, que objetivou analisar os sentidos dados por crianças acerca da mídia televisiva, trazendo o papel do faz de conta na sua relação com a narrativa, concebendo-a como importante atividade criadora no desenvolvimento infantil e estando imbricada com a imaginação. Nos diz as autoras que “Ao narrar uma história, a criança revela modos singulares de perceber o mundo por meio da palavra atrelada à expressão corporal. *Orientada pela imaginação*, além de aspectos memorizados da realidade, a narrativa se dá pelas novas combinações desses elementos do real, onde *germinam novas criações*” (Almeida, Krüger-Fernandes & Borges, 2020, p. 13, grifos nossos).

Observamos aqui as formulações de Vigotski (1930/2014), mais especificamente a criação com base em novas combinações dos elementos hauridos da realidade, da experiência vivida, de modo que a imaginação *orienta* a narrativa que por sua vez se configura como importante elemento criativo para o desenvolvimento infantil. Tratando do desenvolvimento humano de modo geral e com base na Psicologia Histórico-Cultural, o estudo quatro traz reflexões a respeito do papel do pensamento teórico e da imaginação na formação do psiquismo, ressaltando que, em certa medida, todos os processos funcionais são processos imaginativos, compreendendo o psiquismo em uma perspectiva total e dialética em que a imaginação “(...) deve ser entendida como processo funcional *integrado à totalidade interfuncional* do psiquismo humano, em sua historicidade” (Golshan, 2020, p. 92, grifos nossos).

Assim, a imaginação permeia o psiquismo de ponta-a-ponta, encontrando-se na base das funções psicológicas, e na medida em que o desenvolvimento humano, em linhas gerais, é compreendido enquanto apropriação da cultura via mediação intersubjetiva, esta se constitui como tendo papel fundamental neste processo, de modo que “(...) o desenvolvimento das funções abstrativas e imaginativas, conforme explanadas, para além de *permitirem a apropriação de conteúdos complexos da realidade*, consubstanciados nas significações, também engendram aspectos da personalidade (Golshan, 2020, p. 128, grifos nossos).

O estudo cinco também traz a compreensão da imaginação enquanto integrada a totalidade dos processos psíquicos, ou seja, a partir de uma perspectiva dinâmica e interfuncional, enfocando, contudo, a relação entre imaginação e emoção, tendo como objetivo analisar indícios de processos desenvolvimentistas em crianças muito pequenas. Vamos encontrar novamente uma articulação entre imaginação, desenvolvimento humano e criatividade, como também com uma instância de ação, de atividade. Nos diz a autora que

A perspectiva assumida nesta pesquisa permite, por isso, explicitar a *importância da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano*, pondo em *foco a ação/atividade humana como centelha de criação*. Isso pode significar que, no processo histórico de construção da vida social, ainda é possível elaborar instâncias que *podem subverter lógicas dominantes*, considerando a projeção de um futuro diferente (Fracetto, 2020, p. 92, grifos nossos).

De modo semelhante a produção seis também irá trazer a imaginação nesta perspectiva, enfocando as formulações de Vigotski e ressaltando seu aspecto de expansão da experiência, indo além da imediatividade empírica e se projetando em situações distais. No contexto investigativo a respeito de como a instituição educacional fomenta e desenvolve a imaginação de estudantes de 1º ano, a autora conclui com a confirmação de suas hipóteses, sendo uma delas a de que “A imaginação pode ser desenvolvida se o/a professor/a estiver atento/a à importância dela no *desenvolvimento das crianças* e criar espaços de fruição da imaginação nas salas de aula” (Paixão, 2020, p. 176, grifos nossos). As reflexões vão na direção, portanto, das concepções acerca da imaginação, por parte dos professores, como também suas práticas no fomento ou não da imaginação, evidenciando a relação entre imaginação e desenvolvimento humano ao ressaltar que “(...) as atividades realizadas deixam visíveis como desenvolver ou não desenvolver uma prática que tenha como fundamento o *desenvolvimento da imaginação e, portanto, do desenvolvimento humano*” (Paixão, 2020, p. 177, grifos nossos).

Observamos, assim, certa confluência entre desenvolvimento da imaginação e desenvolvimento humano, em que o desenvolvimento da primeira pressupõe o desenvolvimento do segundo. Semelhante ao estudo cinco, a produção 43 se voltou para crianças de idade pré-escolar a fim de compreender o desenvolvimento da imaginação enquanto função psicológica superior, contrapondo-se as concepções idealistas que a concebem como fenômeno natural atrelado com a fantasia e que se perde com a chegada da vida adulta, rumando para “(...) uma explicação histórico-cultural sobre a imaginação, reconhecendo-a como função psicológica superior *essencial ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade humana (...)*” (Bezerra, 2015, p. 21, grifos nossos).

Dentre tais estudos que se voltaram para o período da infância, podemos observar que 10 deles (9, 10, 11, 18, 20, 29, 31, 32, 40 e 71) possuem como foco a brincadeira, trazendo-a articulada com a imaginação, com a criatividade e, assim como todas as pesquisas desta categoria, também com o desenvolvimento humano. Assim, a produção 10, voltada para a análise do jogo de regras e suas possibilidades para o desenvolvimento infantil, com base nas formulações de Vigotski e ressaltando o enlace entre imaginação e criatividade, conclui que o jogo de regras traz contribuições na medida em que se relaciona com a apropriação de conceitos no contexto escolar. A autora coloca que “(...) *o brinquedo*, por dispor de uma *ampla estrutura na esfera imaginativa*, por impulsionar ações voluntárias e por auxiliar na formação de novas motivações, constitui-se enquanto um *instrumento de alto nível de desenvolvimento*” (Silva, 2019, p. 38, grifos nossos).

O brinquedo e o brincar, assim, se encontra imbricada com a imaginação que por sua vez se relaciona com a apreensão de conceitos no âmbito escolar na medida em que há o entrelaçamento entre o processo de conceitualização e a imaginação, como também com a atividade criadora, constituindo-se, então, como instrumento de desenvolvimento (Silva, 2019). Já o estudo 11 traz uma articulação entre imaginação, brincadeira de papéis e formação humana, pois que na medida em que a brincadeira de papéis é compreendida como a forma pela qual a criança se apropria das relações humanas, reproduzindo-as em situações imaginárias (Silva, 2019b), se faz presente a discussão a respeito da concepção de mundo e seus consequentes valores apreendidos neste processo. Como é colocado pela autora,

Falar de *imaginação* e de *brincadeira* de papéis sociais é, portanto, falar em *formação humana*. E quando falamos em formação humana estamos nos referindo à necessária *humanização*; quando falamos em formação humana de nossas crianças, estamos nos referindo aos *valores* que queremos que elas desenvolvam e também àquilo que não queremos (Silva, 2019b, p. 10, grifos nossos).

Interessante observarmos as reflexões trazidas pela autora a respeito das concepções de mundo que permeiam a formação humana, trazendo para a discussão a dimensão ético-política e qual entendimento de mundo que se perpetua e se projeta, “(...) uma visão de mundo na qual cabem todos os preconceitos e faltam os direitos essencialmente humanos” (Silva, 2019b, p. 10). Contudo, a imaginação ainda assim surge em seu aspecto potente, e, neste caso, enquanto meio de *resistência* a uma cultura e lógica dominantes, que possibilita o vislumbre de um futuro melhor. Como é colocado pela autora, a imaginação é compreendida

(...) como uma possibilidade de *resistência*: desenvolver a imaginação dos indivíduos por intermédio da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos

pelo gênero humano é uma possibilidade de, munidos das experiências e das memórias do ontem e do hoje, *imaginar e criar um novo amanhã qualitativamente superior*. Desenvolver a imaginação em suas máximas possibilidades é colocá-la a *serviço da emancipação humana*, principalmente, da classe trabalhadora (Silva, 2019b, p. 11, grifos nossos).

No mesmo sentido da importância da brincadeira ancorada nas formulações de Vigotski, os estudos 18 e 20 a trazem como processo que viabiliza a assimilação da cultura, como forma da criança expressar tal processo e enquanto atividade promotora de vivências, ressaltando seu aspecto criativo na medida em que se configura enquanto reelaboração criativa das impressões vividas, criando uma nova realidade e bem como também meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato (Fernandes, 2018; Lima, 2018). Assim, a autora da produção 20 ressalta que “Ao atribuir outro sentido a um objeto, além da sua função social real, a criança age por meio da *imaginação*, adentrando no *universo da brincadeira* que mais *promove seu desenvolvimento integral e sua personalidade: o faz-de-conta de papéis sociais*” (Lima, 2018, p. 122, grifos nossos). Imaginação, brincadeira de papéis sociais e desenvolvimento, portanto, se entrelaçam.

É deste modo, também, que o estudo 29 irá trazer a discussão a respeito da brincadeira, enfocando, entretanto, a brincadeira de faz de conta enquanto materialização de uma prática corporal construtora de significados e sentidos, possibilitando à criança operar com conceitos e generalizações para além das suas possibilidades reais (Sampaio et al., 2017). Já na produção 31 o olhar se voltou para práticas pedagógicas de professores especialistas, no trabalho com crianças deficientes visuais, no sentido de investigar se suas ações contribuíam com o desenvolvimento dos processos imaginativos e criativos, havendo, portanto, uma articulação entre imaginação e criatividade. A autora conclui que, mesmo os professores não tendo a intenção de desenvolver a imaginação e a criação, o fizeram na medida em que desenvolviam suas propostas pedagógicas por meio de atividades lúdicas, que, “(...) de um modo geral, *estimulam o potencial imaginativo e criativo na infância*” (Sita, 2017, p. 124, grifos nossos).

O estudo 32 também traz aspectos relativos à brincadeira ancorado nas formulações de Vigotski, entretanto voltado para as relações entre ciência e imaginação no âmbito do aprendizado de ciências nos anos iniciais, ressaltando, dentre vários outros aspectos, que a consideração da relação entre imaginação e brincadeira no período da infância pode trazer contribuições para uma compreensão mais ampla acerca da educação em ciências, em que encontramos o aspecto da criatividade e a articulação entre imaginação, conceitualização e abstração. Como nos diz a autora, “(...) a atividade criadora dos alunos concretiza-se por meio de suas narrativas. Ao estabelecermos relações entre *atividade criadora e imaginação-*

*brincadeira*, exploramos seu potencial para guiar o *desenvolvimento da abstração* (França, 2017, p. 196, grifos nossos).

Tal aspecto de abstração como estando no cerne da imaginação e da brincadeira também está presente nas reflexões do estudo 40, bem como também enquanto instância que se relaciona com a formação de habilidades comunicativas no período pré-escolar e estando na base da cognição humana (Kudriavtsev & Fattakhova, 2015). De modo semelhante, a produção 71 traz a imaginação e a brincadeira alicerçadas nas formulações de Vigotski, mais especificamente nas quatro formas de vínculo da imaginação com a realidade, em que a encontramos novamente como estando integrada com a totalidade interfuncional do psiquismo, sendo colocada pela autora como “(...) uma função *importante* no comportamento e no *desenvolvimento humano*, pois *amplia a experiência* do ser humano para imaginar, constituindo-se numa condição necessária para quase toda função cerebral do ser humano” (Jardim, 2010, p. 55, grifos nossos).

Observamos até aqui o quanto a imaginação se enquadra no que denominamos de dimensão potente, entendida enquanto instância que favorece a capacidade de ação, que promove desenvolvimento, tornando-se, conjuntamente com a brincadeira, um *instrumento de alto nível de desenvolvimento*, concebida como lugar de *resistência*, que possibilita o fazer frente à lógica cultural e social dominante rumo à criação de um *novo amanhã qualitativamente superior*, estando, portanto, a serviço da *emancipação humana*, como também, assim como vimos no tom geral das pesquisas que compõem nosso corpus amotral, intrinsecamente articulada com a criatividade, em que podemos identificar como sendo o foco nos estudos 7, 14, 16, 21, 23, 24, 50, 54, 59 e 66, ainda voltados para o período da infância e tendo, como mencionamos anteriormente, o pensamento de Vigotski como fundamento.

Assim, a produção 14 traz, no contexto de interface entre educação e psicologia, a necessidade de discussão a respeito do processo de imaginação na infância como de importância fundamental para o desenvolvimento infantil, em que “(...) a *natureza criativa* é sempre precedida pela *atividade imaginativa*, possibilitando dizer que *a condição humana é constituída a partir do processo imaginário*. A imaginação é *base da atividade criadora* e manifesta-se nos campos da vida cultural (...)” (Peres, Naves & Borges, 2018, p. 152, grifos nossos). No estudo 21, em que se objetivou compreender o desenvolvimento da imaginação de crianças mediado por gêneros discursivos, encontramos tal relação entre imaginação e criatividade, se fazendo presente, dentre vários outros aspectos, reflexões a respeito de atividades no âmbito escolar que favoreçam a imaginação criadora. A autora conclui que a imaginação é um processo complexo e que é de “(...) grande valor as condições, do espaço

escolar, que propiciem a realização das atividades destinadas a *enriquecer as experiências das crianças* e, com isso, favoreçam o *desenvolvimento de sua imaginação criadora*” (Gobbo, 2018, p. 270, grifos nossos).

No mesmo sentido o estudo 23 traz a imaginação e a criatividade articuladas, voltado para a análise das concepções de docentes acerca de situações pedagógicas que envolviam a criatividade, identificar quais atividades assim foram consideradas por eles e refletir a respeito de fatores histórico-culturais que favorecem ou inibem o desenvolvimento de atividades criadoras no âmbito escolar, concluindo que “(...) a *atividade criadora*, em uma *indissociável combinação* com os processos de *imaginação*, significação, em ação recíproca com o trabalho, *está na gênese de todas as trajetórias de transformação/desenvolvimento da humanidade*” (Mendonça, 2018, p. 259, grifos nossos). Assim, percebemos novamente e de modo patente o enlace entre imaginação, atividade criadora e desenvolvimento humano, ancorado essencialmente no pensamento de Vigotski (1930/2014).

Assim também a produção 50 traz uma ênfase tanto no aspecto criativo quanto no de subversão da realidade, bem como a importância do trabalho pedagógico que se utilize de narrativas como meio de expressão da imaginação das crianças, ampliando a capacidade criadora. A autora aponta que “As narrativas que emergem desses *momentos de subversão* são valorosas e interessantes naquilo que elas inauguram em relação ao contexto da escola e, principalmente, em relação ao processo de *imaginação criadora*” (Oliveira, 2014, p. 162, grifos nossos). A imaginação, então, subverte a realidade na medida em que possibilita o ir além dela, enquanto forma de expressão dos desejos e das emoções das crianças, permitindo o fluir de criações e formas de significar a realidade.

O estudo 54 traz uma relação entre a característica criativa da imaginação, em seu processo de combinação das experiências vividas e observadas, e os conceitos adquiridos na escola, de modo que ocorre inicialmente a apreensão de conceitos básicos e posteriormente, com o uso da imaginação e da criação, a combinação deles, visando a construção de leis mais complexas e abstratas, sendo tal processo denominado de *conhecimento*, isto é, o conjunto de leis, as experiências e memórias combinadas durante a vida escolar (Ferreira & Scatolin, 2013). Ressaltando o aspecto criativo, os autores colocam, em oposição às concepções que percebem a criança como um ser passivo, que

(...) um novo modelo de aluno emerge e ganha relevância no processo de aprendizagem: *um ser criador* do próprio conhecimento viabilizado pelas instituições educacionais e seus agentes facilitadores. Um ser não mais unilateral, mas sim *cheio de nuances, espaços imaginários, criativo e potencialmente simbólico* (Ferreira & Scatolin, 2013, p. 243, grifos nossos).

Nesse sentido, a produção 59 suscita reflexões a respeito do papel da imaginação no contexto de ensino e aprendizagem, voltada para a sua compreensão enquanto estratégia de otimização do ensino. De modo semelhante ao estudo 21, a autora ressalta a importância da consideração, por parte do professor, do papel da imaginação e da criação no processo de ensino-aprendizagem, destacando que “O papel do professor é *estimular sua imaginação*; a *imaginação criadora* que possibilitará pensar *soluções* para os problemas que se apresentem; desenvolver estratégias, raciocínio e não apenas reproduzir o conhecimento” (Fé, 2012, p. 14, grifos nossos). Na medida em que é incitada pelo professor e instigada por meio de situações desafiadoras, a imaginação criadora irá propiciar um *desenvolvimento* das funções psicológicas superiores, ao mesmo tempo em que é resultado delas (Fé, 2012).

Observamos, assim, o lugar de destaque da criatividade e sua íntima identidade com a imaginação, encontrando-se na base das funções psicológicas humanas e, quando instigada no âmbito escolar, propicia o desenvolvimento delas, surgindo associada com a solução de problemas e enquanto instância de potência. Concluindo, a autora ressalta que “É necessário resgatar o imaginário como forma de *desenvolvimento e renovação das potencialidades humanas* nas artes, na literatura, na ciência e no cotidiano” (Fé, 2012, p. 121, grifos nossos). É nesse mesmo sentido que a imaginação e a criatividade são discutidas pelo estudo 66, o último desta subcategoria que se debruçou sobre o período da infância. Destacamos um trecho da obra em que a imaginação, alicerçada em Vigotski, é caracterizada, em meio a outros aspectos, como uma dimensão que possibilita a expansão da experiência humana, que permite ir além dos dados empíricos imediatos, que, enfim, na constante contradição de ser ao mesmo tempo conectada e desconectada da realidade, é instância de *autonomia* frente a ela. Como nos diz a autora, “(...) a imaginação, para Vigotski, exatamente por permitir uma relativa *autonomia* da consciência diante da realidade, pode *eleva o pensamento e contribuir para o avanço do conhecimento humano, das ciências às artes*” (Romanelli, 2011, p. 169, grifos nossos).

Em relação aos estudos que se voltaram para o período da adolescência, vamos encontrar, como dito acima, a fundamentação no pensamento de Vigotski e também um acento no aspecto da criatividade acerca da imaginação, articulada, sempre, com um fundo de desenvolvimento humano. Assim, a produção 12 irá trazer o papel da arte no campo da psicologia e o problema principal da psicologia da arte, qual seja, o estudo e compreensão, em meio à dialética que contém em si a contradição entre forma e conteúdo, do elo entre imaginação e emoção na promoção do desenvolvimento humano, de modo a permitir ao sujeito “(...) ampliar suas vivências. Ao entrar em contato com as narrativas das obras de arte, o seu repertório se amplia, porque *pode experienciar algo para além de sua vida vivida,*

no âmbito do humano-genérico” (Souza, Dugnani & Reis, 2018, p. 380, grifos nossos). A arte se configura, portanto, como promissora na promoção da imaginação, promovendo desenvolvimento por meio da mediação estética e semântica, tratando-se da ampliação de formas de apreender e significar a realidade, de poder de agir e ser no mundo (Souza, Dugnani & Reis, 2018).

Assim também a produção 17, enfatizando a relação entre imaginação e criatividade, assemelha-se ao estudo 66 ao trazer o aspecto de elevação do pensamento propiciado pela imaginação, que permite certa autonomia diante da realidade e a ampliação de significados e significação das experiências vividas. Trata-se da “(...) importância da imaginação na *elevação do pensamento* por operar com imagens que não estão percebidas na realidade” (Oliveira, 2018, p. 102, grifos nossos). Temos, então, a elevação do pensamento enquanto possibilidade de ir além dos dados empíricos imediatos, possibilidade de transcendê-la e de, ao mesmo tempo, transcender a si mesmo, o que poderíamos associar com uma característica *potente* da imaginação.

De modo semelhante, a produção 37 também irá trazer reflexões a respeito da imaginação que vai além da realidade concreta, em um movimento de autonomia e que alivia, por assim dizer, o sujeito da realidade. Assim, no contexto da contação de histórias enquanto estratégia de intervenção visando buscar compreender os sentidos do respeito para alunos de 6º ano, as autoras ressaltam que

A história revela a imaginação atuando na *construção de um modo de viver menos doloroso e mais prazeroso*. A realidade dura que caracteriza a vida desses jovens é, pela imaginação, *ampliada e vivida de modo distinto*. Se, na realidade cotidianamente experienciada, o sujeito está *preso ao concreto*, na imaginação, ele *é livre para fantasiar e realizar seus desejos*, elaborando suas emoções (...) (Barbosa & Souza, 2015, p. 265, grifos nossos).

Podemos aproximar tais apontamentos com o que observamos anteriormente no estudo 11, a imaginação enquanto lugar de resistência e de possibilidade de se imaginar e criar um futuro qualitativamente superior e um modo de viver que possa até mesmo ser menos doloroso e mais prazeroso do que uma realidade-dura-concreta. Aspecto de mudança da realidade também discutido pela produção 38, que se debruçou simultaneamente no período da infância e da adolescência, tratando-se de reflexões que vão no sentido da importância de se estimular a imaginação e a criação enquanto ferramentas de mudança social, que permite vivências outras para além da realidade empírica. Como nos diz os autores, “(...) é possível entender a importância de *espaços* que permitam e *estimulem a criação infantil*, pois estes acabam por ser excelentes *ferramentas de mudança social*, ao permitir às crianças testar o novo no faz-de-conta, no plano da imaginação, *lugar onde tudo*



*se torna possível* (Maheirie et al., 2015, p. 55, grifos nossos). O que é dito a respeito da criança também se aplica ao adolescente, que é a possibilidade de se ir além da realidade empírica e o vislumbrar outros mundos, mobilizando as emoções, os sentidos e significados, possibilitando maneiras outras de conceber e perceber a realidade vivida.

O estudo 51, de modo semelhante às produções 59 e 21, traz reflexões a respeito da importância da imaginação e da criatividade em relação aos processos de ensino-aprendizagem, enfatizando a relevância de se valorizar o cotidiano e o contexto dos alunos de modo que haja sentido naquilo que estão estudando, sendo esta uma das características da imaginação, que é o ser sustentada nas experiências concretas, sendo, portanto, importante recurso nas estratégias de ensino e aprendizagem (Montezi & Souza, 2013). Por fim, a produção 69, lembrando o estudo 12, discute a respeito da arte, mais especificamente o teatro, como meio de desenvolvimento da imaginação e do pensamento generalizante, havendo, então, relação entre a formação de conceitos, fator essencial e característico do período da adolescência, e a criatividade, em que o primeiro se articula e pressupõe o segundo.

Observamos, assim, o quanto a imaginação comparece, nas produções desta subcategoria, sob um fundo de desenvolvimento humano, na medida em que se alicerçam nas formulações de Vigotski, para quem a imaginação se encontra na base das funções psicológicas superiores, de modo que “(...) absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas” (Vigotski, 1930/2014, p. 4).

A título de síntese, encontramos em tais produções novamente o tema da criatividade, em que a imaginação surge enquanto o *coração da criatividade* que *expande* as experiências humanas e permite a *criação de um novo amanhã qualitativamente superior*, relacionando-se, portanto, com a *liberdade*, que se imbrica com o *brincar* de modo a *promover desenvolvimento*, tornando-se um *instrumento de alto nível de desenvolvimento* que se articula, por sua vez, com processos de *humanização*, pois que a brincadeira de papéis se constitui enquanto movimento pelo qual a criança se *apropria das relações humanas*. Surge, também, como estando *integrada à totalidade interfuncional do psiquismo* e enquanto instância que possibilita do desenvolvimento do *pensamento por conceito* e da *apropriação de conteúdos complexos da realidade*. Tais pontos justificam tais estudos estarem incluídos no que compreendemos como a dimensão potente da imaginação.

Passamos a seguir para a próxima categoria, a imaginação que inibe a capacidade de ação.

### 5.1.2 *Imaginação que inibe a capacidade de ação*

Partindo da perspectiva dialética, faz-se necessário que olhemos também para a imaginação enquanto atividade não necessariamente ligada à potência, à liberdade, à criatividade, isto é, se os sujeitos são capazes de se conceberem enquanto incapazes, sem perspectiva de futuro, e se a imaginação o permeia de ponta-a-ponta e é integrada à totalidade do psiquismo, então ela se encontra presente neste processo. Assim, esta categoria surgiu da necessidade de, por um lado, agrupar as poucas pesquisas em que a imaginação não surge necessariamente articulada com aspectos potentes e, por outro, trazer reflexões a respeito de relações entre a imaginação, o padecimento e a alienação, originando, então, duas subcategorias: *imaginação para além de aspectos potentes* e *imaginação e padecimento*. Assim, quando mencionamos a *dimensão padecedora* da imaginação, estamos nos referindo a *inibição da capacidade de ação*.

#### 5.1.2.1 *Imaginação para além de aspectos potentes*

Nesta categoria estão inclusos os estudos de número 22, 44, 48, 57 e 61, e se caracterizam por trazerem um entendimento acerca da imaginação que não necessariamente potente, isto é, não necessariamente articulada com a criatividade, com o desenvolvimento, com a liberdade e com o agir. Não encontramos, em tais produções, exatamente uma discussão a respeito de uma dimensão padecedora, mas sim, não *necessariamente potente*, como também todas elas, com a exceção da produção 22, poderiam se enquadrar na subcategoria *a dimensão polissêmica da imaginação*, pois que não apresentam um desenvolvimento acerca do tema, mas que aqui se encontram pelo fato de apresentarem, mesmo que de passagem, reflexões que vão além de aspectos potentes.

Vamos encontrar no estudo 22 uma interessante análise acerca do desenvolvimento da imaginação e da criatividade e seus processos na escola, trazendo uma crítica às visões reducionistas que a concebe como um atributo pessoal e presente em alguns alunos de modo *a priori* e necessitando de treino para que emergja, isto é, como algo natural que necessita de estímulos para se desenvolver, trazendo, como contraponto, a concepção de homem alicerçada no materialismo histórico-dialético sob o prisma do homem enquanto ser cultural em que as funções psicológicas superiores, portanto a criatividade, são constituídas nas relações humanas e desenvolvidas mediante aprendizagem (Silva, 2018). Observamos também uma crítica a respeito de aspectos ideológicos presentes na criatividade, em que se identifica um discurso, no âmbito educacional, da criatividade enquanto processo de autonomia e sinônimo de sincronia com os avanços sociais e econômicos, mas que no fim

se revela enquanto movimento de adaptação e de reprodução da lógica capitalista. Como é colocado pela autora, diante das tendências educacionais contemporâneas,

(...) deparamo-nos com determinantes *políticos e ideológicos* que trazem óbices ao pensamento educacional emancipador, sendo permeadas, também, por um *viés ideológico de criatividade*. Por um lado, o discurso educacional em voga postula uma concepção inovadora e eficiente para colocar os indivíduos em sintonia com as transformações do seu tempo, levantando a bandeira da *autonomia* e da *criatividade* e, na prática, volta-se à *adaptação e reprodução do capital*, negando o desenvolvimento da capacidade criadora no que ela tem de essencial, que é a instrumentalização para uma atitude transformadora da realidade (Silva, 2018, p. 199, grifos nossos).

Percebemos a crítica a respeito de um discurso, compreendido dentro da lógica capitalista, que advoga para a criatividade a autonomia, mas que, na prática, se revela enquanto adaptação. Contudo, há algo aqui, neste processo, que é negado à criatividade: a instrumentalização para uma atitude *transformadora da realidade*. A criatividade e sua necessária relação intrínseca com a imaginação estaria, portanto, sendo subvertida? Seria ela concebida, no fundo, enquanto atividade potente, de transformação da realidade e emancipadora e que, cooptada por determinantes políticos e ideológicos, subverte-se em reprodução e adaptação? Estaria a criatividade e a imaginação, aqui, compreendidas enquanto duas grandes formas de expressão, favorecedora e inibidora do agir, em sua constituição, ou então primeiro e essencialmente como favorecedora e que, por determinações diversas, como que se desvirtua em inibidora, em reprodução e adaptação?

Já na produção 44 observamos apenas duas citações a respeito da imaginação, tendo como base os escritos de Ítalo Calvino e dentro do contexto de uma pedagogia teatral e surgindo essencialmente como pensar por imagens, quando nos diz que “Como Calvino (1993), associarei a visibilidade, na aula de práticas teatrais, à faculdade humana da imaginação, a saber: ‘o poder de focar visões (...), de fazer brotar cores e formas a partir de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros numa página branca, de *pensar por imagens*” (p. 112)” (Branco, 2014, p. 66). E ainda, associada com a *patologia*, em que o autor nos diz que “(...) quando levada ao extremo, a *imaginação produz* no indivíduo um efeito parecido com o da *esquizofrenia, patologia* que, segundo a descrição médica mais consensual, pode fazer com que a pessoa se torne *incapaz de distinguir as experiências reais das imaginárias*” (Branco, 2014, p. 67, grifos nossos).

Interessante observarmos que, neste estudo, para além do aspecto de poder se pensar por imagens, temos uma articulação com a patologia marcada por uma incapacidade de distinção entre um mundo imaginário e um mundo real, ao que poderíamos incluir como não sendo uma dimensão potente da imaginação. Contudo, dá-nos o ensejo para refletir o quanto

a patologia estaria justamente na própria incapacidade de distinção *entre* dois mundos, pendendo mais, talvez, para o mundo da imaginação como sendo um excesso, levada ao extremo, mas não no interior da própria realidade imbricada com a imaginação: são os seus excessos que levam à patologia e não as relações sociais, intersubjetivas, econômicas e etc. que seriam patológicas.

De modo semelhante, as produções de número 48 e 61 também poderiam se enquadrar na imaginação como não tendo um aspecto potente. Entretanto, cabe-nos algumas considerações importantes. Encontramos no estudo 48 uma interessante reflexão a respeito de aspectos sociais, políticos e econômicos articulados com a imaginação, destacando mais especificamente o neoliberalismo como uma

(...) máquina de desimaginação que refaz a identidade social, transformando sujeitos cívicos em sujeitos consumidores e comercializáveis. Como uma pedagogia pública, ela atua agressivamente em vários terrenos - estendendo-se da nova cultura da tela e da grande mídia às escolas - para produzir desejos, necessidades e valores como uma forma de segunda natureza, internalizada como hábito e bom senso<sup>13</sup> (Giroux, 2014, p. 497, tradução nossa).

Tais aspectos relativos a uma segunda natureza, em que se configura a formação de sujeitos consumidores, em que há a produção de determinados desejos, certas necessidades e valores, são valiosíssimos para a nossa discussão acerca da imaginação, ampliando-a na medida em que traz à tona aspectos de ordem social. Contudo, cabe alguns questionamentos: estaria o neoliberalismo de um lado e a imaginação do outro, separados? Estaria a imaginação de um lado, sendo, então, prejudicada pela lógica neoliberal? A imaginação não estaria *presente* nas diferentes formas de manifestações neoliberais? Ou ainda, tais manifestações não se utilizam da imaginação, a fim de solidificar sua lógica consumista e produtivista?

Já no estudo 61 vamos encontrar uma relação direta entre imaginação e alienação, destacando-se, de modo explícito, entre as produções como não tendo necessariamente a imaginação um aspecto potente, de criação, de liberdade, de ação. A discussão gira em torno dos impactos de políticas educacionais na dinâmica da organização escolar sob o ponto de vista de professores, e a imaginação surge articulada com a *construção de crenças* que, por sua vez, dão subsídios para princípios e ações específicas no ambiente escolar. Nos diz os autores que

---

<sup>13</sup> “(...) is a disimagination machine that remakes social identity by turning civic subjects into consuming and marketable subjects. As a public pedagogy, it works aggressively in multiple sites – extending from the new screen culture and mainstream media to the schools – to produce desires, needs and values as a form of second nature, internalized as a habit and common sense”.

Na dimensão denominada imaginação, incluímos os posicionamentos dos professores que, a partir das orientações políticas oficiais presentes no contexto da escola, *constroem imagens de si, da docência, da comunidade escolar, das políticas educacionais e da sociedade*. Nelas *apoiam suas reflexões sobre a situação, imaginada, e exploram possibilidades de ser e estar na escola*. Assim, *não* tomamos a concepção de imaginação como *um simples ato de fantasiar, mas como posicionamentos regulares* de docentes que, apoiados em certos princípios, *constroem crenças* que se afirmam na cultura da escola (Molina, Lopes & Achilles, 2011, p. 931, grifos nossos).

A alienação se configura, para os autores, como a ruptura com o meio, em que os docentes acreditam que suas ações não se configuram enquanto produto e produtor das políticas educacionais. “É a posição de quem se considera externo, separado, diferente e sem autoria na vida social da escola” (Molina, Lopes & Achilles, 2011, p. 931). Interessante observarmos, assim, a imaginação não como um fantasiar, mas sim enquanto instância que subsidia, na articulação com a dinâmica social da escola em que se faz presente as orientações políticas, crenças e práticas dos docentes no contexto escolar.

A produção 57 também pode ser incluída dentre as produções que se destacam por não apresentar, necessariamente, um entendimento potente acerca da imaginação, todavia, não vemos uma discussão em torno da imaginação em si, mas sim uma aproximação entre esta e o fantasiar, na criação da representação em torno da imagem do homem negro, mais especificamente a representação que o homem branco faz deste, surgindo, assim, a *imaginação erótica*. O autor coloca a

(...) imaginação erótica como participante do processo de representação que fez do homem negro – dotado de um pênis fantásticamente enorme –, uma imagem cultural e historicamente problemática e, portanto, um sujeito exposto à discriminação e desconfiança a que estão sujeitos aqueles com características negras, aqueles que possuem características que são rejeitadas e rejeitado bem como desejado<sup>14</sup> (García, 2012, p. 172, tradução nossa).

Observamos, assim, algumas reflexões trazidas por tais pesquisas que apresentam aspectos que não necessariamente potentes a respeito da imaginação, isto é, que não somente atrelada com a criatividade, com a liberdade, com a potência e com o desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo em que observamos que tais apontamentos surgem sob um fundo em que a imaginação é como que resguardada ainda enquanto dimensão favorecedora do agir, passando, então, a ser cooptada e desvirtuada. Ressaltamos o estudo 61, em que a imaginação surge atrelada com a construção de crenças, que se alicerçam no contexto

---

<sup>14</sup>“(…) la imaginación erótica como partícipe del proceso de representación que ha hecho del hombre negro – dotado de un pene fantásticamente descomunal –, una imagen cultural e historicamente problemática y, por lo tanto, un sujeto expuesto a la discriminación y a la desconfianza a la que son sometidos aquellos que portan características rechazadas tanto como deseadas”.

macrossocial, pressupondo a mediação das relações sociais e não tão somente como instância individual, dando origem então a imagens de si, do outro e de seu contexto, que por sua vez balizam ações, posicionamentos, princípios; em suma, são crenças e posicionamentos que se dão *com* a imaginação e *por meio* da imaginação, e não como uma instância que foi subvertida em sua essência ou que então não foi devidamente desenvolvida.

Passamos, a seguir, para a subcategoria em que abordamos reflexões a respeito de articulações entre a imaginação e o padecimento.

### 5.1.2.2 *Imaginação e padecimento*

Diante da escassez de estudos em que podemos observar reflexões a respeito da imaginação para além da dimensão favorecedora do agir, isto é, para além de articulações desta com potência, liberdade, criatividade, em suma, como produtora de desenvolvimento humano, esta subcategoria surgiu da necessidade de abirmos reflexões, tendo em mente a perspectiva dialética, de uma dimensão da imaginação que inibe a capacidade de ação, relacionando-a com o padecimento, e, para tal, lançaremos mão das reflexões de Sawaia (1999) em que o padecimento se insere no contexto do sofrimento ético-político, e do pensamento do filósofo Espinosa (1677/2015), autor de grandes contribuições à teoria histórico-cultural e ao pensamento de Vigotski (Chaves et al., 2012; Sawaia, 2000; Sawaia & Silva, 2015). Discorreremos, abaixo, acerca de aspectos do pensamento destes dois autores para então relacionarmos com o tema da imaginação.

Quando falamos em *padecimento*, um dos aspectos do sofrimento ético-político formulado por Sawaia (1999), falamos também de heteronomia, conceito compreendido como sendo o estado em que se é “(...)guiado pelos interesses de outro e aprisionado a um único foco(...)” (Sawaia, 2014, p. 9), de modo que padecer é estar também no campo da heteronomia e não no seu contrário, ou seja, no terreno da autonomia. Trazendo reflexões acerca de relações e condições sociais que perpetuam situações de padecimento e heteronomia, que muito nos interessa, considerando o caráter sociogênico da imaginação. A autora coloca que

Trata-se de sofrimento/paixão, gerado nos maus encontros caracterizados por servidão, heteronomia e injustiça, *sofrimento que se cristaliza na forma de potência de padecimento*, isto é, *de reação e não de ação*, na medida em que as condições sociais se mantêm, transformando-se em um estado permanente da existência. *É o sofrimento, por exemplo, do homem em situação de pobreza que, amedrontado, fraco e muitas vezes deslumbrado com a vida de luxo, vive a ilusão de liberdade e espera recompensas (...)* (Sawaia, 2009, p. 370, grifos nossos).

O homem deste exemplo, em situação de pobreza, está imerso em uma realidade que oferece poucas condições de autonomia, padecendo de recursos a seu favor, que limita suas possibilidades de ação e favorece o estar subjugado ao outro, o submete “(...) ao poder de outro em definir o seu lugar e sua possibilidade de mobilidade na sociedade, fator característico da desigualdade e da injustiça social (...)” (Neves, 2020, p. 22). Vive, ou melhor, *vivencia* sua situação na forma de amedrontamento, fraqueza, deslumbramento e ilusão: amedrontado diante do que pode lhe acontecer, à mercê do outro? Fraco de forças e recursos para lidar com o poder do outro? Deslumbrado diante da magnitude do que lhe é apresentado, desse outro que lhe supera em forças e possibilidades? Iludido por acreditar que o que lhe é apresentado é o único horizonte possível para si e que é tarefa unicamente sua conquistá-lo?

Tratam-se de sofrimentos que não possuem visibilidade e que, contudo, são vivenciados de diferentes formas. Sem visibilidade, inscrevem-se no interior das subjetividades, privatizando-os, retirando-lhes seu caráter social e, portanto, relacional. Podemos dizer que a não-visibilidade e a falta de compartilhamento coletivo possuem intrínseca relação com a *naturalização*, e enquanto estamos neste campo perdemos do nosso horizonte a *historicidade* humana e, junto com ela, as especificidades de cada momento histórico.

Desse modo, ressaltamos o *individualismo* como sendo uma expressão da nossa época, expressão do nosso tempo, em que “o auge do capitalismo e o desenvolvimento tecnológico, associados à globalização e ao consumismo favorece a constituição de um ser mais individualizado” (Mendes & Silva, 2014, p. 2). Individualismo esse que perpassa a maneira como os sujeitos se constituem em suas relações intersubjetivas: voltados mais para si próprios, aos próprios interesses, sendo o outro concebido como meio e não como um fim. Uma mercantilização da própria vida?

Individualismo aqui entendido como um “(...) valor central da ideologia dominante que *valoriza o indivíduo*, negligenciando a totalidade social, *não apreendendo* o quanto *as condições históricas e sociais* são constitutivas da subjetividade” (Ozella & Aguiar, 2008, p. 115, grifos nossos). Temos, então, uma pretensa cisão sujeito-sociedade, em que os processos históricos e sociais são apartados da compreensão do sujeito, ao que denominamos de *sujeito-desencarnado*, no sentido de sem *concretude*, uma abstração, bem como ainda enquanto *sujeito-mônada*, possuidor de uma força, traduzida como vontade soberana, que então paira sobre suas próprias condições, como se fosse “(...) uma *mônada* responsável por sua situação social e capaz de, *por si mesmo*, superá-la” (Sawaia, 1999, p. 99, grifos nossos).

Desse modo, justamente ao se propor a se constituir acima da sua própria historicidade, se desumaniza, se asujeita; como nos diz Sawaia (2003, p. 60),

As palavras de ordem são: “*você se basta*”, “*vá buscar força e soluções dentro de você*”. Qual seria a mensagem dessa “moda emocional”? É a *apologia do isolamento, da solidão e da competitividade*, o que traz implícitas a manutenção do *individualismo e a alienação*: ninguém precisa do outro (grifos nossos)

O quanto o avanço da racionalidade técnica, da razão e da objetividade em detrimento das emoções, do afetivo, não favoreceu e favorece a invisibilidade do sofrimento, contribuindo com uma lógica calculista de uma suposta felicidade e bem-estar, uma objetividade em *detrimento* da subjetividade, do afetivo, do imaginário? (Sawaia, 1999). Podemos falar em cálculo das emoções, dos sentimentos, em que se propagam medidas de alegria, bem estar, a serem seguidas com suas respectivas promessas? O quanto esse cálculo favorece para que as emoções não apareçam por si, mas sim em prol de uma lógica, subjugadas por ela? Uma citação nos diz mais sobre tais questões:

Vivemos a utopia da sociedade e do corpo perfeitos e o enaltecimento das emoções. O avanço fantástico da tecnobiologia e da neurociência decretou o fim da velhice e da tristeza, mas, em lugar de potencializar o corpo e os afetos, instrumentalizou-os. Saúde e felicidade são mercadorias compradas em prateleiras, sob receita médica. A tristeza, eliminada pelo ombro amigo é substituída pela angústia biológica, curada na solidão do indivíduo com ele mesmo (...) Falamos livremente de nossa intimidade a desconhecidos, valorizamos o tocar, a relação íntima, a exposição do corpo e do “eu”, mas esse corpo e esse eu são desencarnados, insensíveis ao outro (Sawaia, 1999, p. 102).

Tais reflexões nos levam a pensar a respeito da importância de se considerar a dimensão afetiva na concepção do homem, considerando-o de modo amplo e não apenas preocupado com a sua sobrevivência. Plano das emoções compreendido não como algo a ser controlado, da ordem do irracional, mas sim como fundamentalmente constitutiva do ser humano, isto é, como “(...) positividade epistemológica, superando a tradicional abordagem negativa, própria das teorias que analisam o homem a reboque da sociedade” (Sawaia, 2000, p. 6).

Emoção que perpassa o homem de ponta a ponta, presente em todos os momentos de sua vida, inclusive naqueles em que pretensamente ela estaria ausente: nos raciocínios mais elaborados (Jesus, 2020). Daí então tomarmos a frase de Vigotski (1930/2014, p. 67) como um adágio: “Nada de importante ou de grande na vida se faz sem sentir uma grande emoção”. E acrescentamos: *nada na vida, grande ou não, importante ou não, se faz sem sentir qualquer emoção.*



Tais apontamos se justificam na medida em que, como dissemos anteriormente, a imaginação é constituída na sua sociogênese, na medida em que seus elementos constitutivos são hauridos da realidade vivida pelo sujeito, originando-se e desenvolvendo-se nas e por meio das relações intersubjetivas, imbricada, em sua essência, com as emoções (Vigotski, 1930/2014). De modo que, em meio a relações permeadas pelo individualismo, pelo entendimento de um sujeito-soberano que independe das suas próprias condições sociais, históricas e econômicas, como se dará a constituição dos processos imaginativos? *Ela não se faz presente no sofrimento, na situação de pobreza, no amedrontamento, na fraqueza, no deslumbramento, na ilusão da liberdade e na espera de recompensas no homem em situação de pobreza?*

A imaginação, para Espinosa (1677/2015), é um dos três gêneros de conhecimento, sendo o segundo caracterizado pela razão e o terceiro pela intuição. Contudo, não se trata de uma hierarquia entre eles, pois cada um possui sua estrutura própria, não sendo mutuamente excludentes. Caracteriza-se pelo esforço perceptivo de conhecimento das afecções pelas quais o corpo passa, isto é, de suas mudanças, como também prolonga as imagens e os afetos no tempo e no espaço, presentificando-os, por exemplo, no arrependimento, e lançando-os no futuro, como na esperança; observamos, assim, que para ele a imaginação e as emoções não se separam.

Ela nos constitui, é necessária. Terreno das paixões, é verdade, dos encontros e desencontros dos corpos, das flutuações de ânimo, da confusão das imagens. Contudo, “(...) essa imaginação corrupta *constrói efetivamente o mundo!* Ela é tão potente quanto a tradição, e tão vasta quanto o poder, e *tão devastadora quanto a guerra (...)*” (Negri, 2018, p. 179, grifos nossos). Ela é parte da natureza, é constitutiva do homem, e *torna-se fraqueza quando encerrada apenas em si mesma*, contrariando a própria potência de pensar da mente e não buscando a complexa relação entre os corpos e as ideias, sendo determinada externamente. E enquanto *ideia imaginativa*, caracteriza-se como pensamento *fragmentado* que busca, ligando-se a outras ideias, explicar a realidade de modo amplo. Conhece apenas os efeitos pelos quais sofre em seus encontros, mas não suas causas, ou seja, “o que está em operação é a *potência da causa externa*, da qual não conhecemos a natureza e sim a *imagem*” (Abrão, 2005, p. 118, grifos nossos).

É no regime do que Espinosa (1677/2015) chamará de ideias inadequadas, aliadas ao entendimento de ordem comum da natureza, ou seja, o encontro fortuito entre os corpos, que ocorre o *padecimento*. Desse modo, na medida em que nos atemos somente aos encontros fortuitos com os outros corpos, nas ideias de tais afecções que serão caracterizadas, então

como *ideias imaginativas*, pois que atreladas somente às *imagens* corporais, estamos, assim, no padecimento. Como é colocado por Chauí (1999, p. 88),

Uma idéia, por ser um acontecimento mental, pode ser *imaginativa*, quando *simples tradução psíquica imediata das afecções de nosso corpo*, ou adequada, quando atividade interna à própria mente para compreender a gênese das afecções corporais, as relações necessárias entre os corpos, a gênese de suas próprias idéias e as conexões necessárias entre elas, apreendendo os nexos que constituem a realidade inteira e as essências singulares por ela produzidas (grifos nossos).

Nesse sentido, não vamos *além*, nos detendo apenas nas imagens corpóreas e nas ideias imaginativas oriundas das afecções, sem procurar pela gênese de tais afecções e das ideias e suas conexões, configurando então aspectos do padecimento, pois que à mercê dos encontros fortuitos e regidos pelas ideias imaginativas. É então que podemos dizer que *imaginamos* que somos livres, que *imaginamos* que nossa vontade independe das relações que estabelecemos com os outros, tocando, assim, no tema da liberdade. Na medida em que nos encontramos neste plano das ideias inadequadas estamos, a um só tempo, no campo das causas inadequadas e dos afetos-paixões, como é colocado por Ferreira (2009, p. 58):

Como os afetos-paixões são produzidos através das afecções do corpo, podemos ser causa inadequada ou adequada deles. Somos *causa inadequada* quando somos *passivos com as modificações que ocorrem em nosso desejo*, o que corresponde às determinações exteriores. Nesse sentido, *vivemos como uma folha ao vento*, sem saber o rumo que podemos tomar, ou então, como ondas em um mar agitado (grifos nossos).

Somos causa inadequada de nossas afecções, isto é, padecemos delas, deixamo-nos levar por elas, pelas imagens em nós decorrentes dos encontros entre nós e os demais corpos, e então os afetos decorrentes serão *paixões*, afetos-paixões, não sendo desse modo atuante a nossa própria potência de agir e de pensar, ocorrendo uma diminuição desta. O aumento da potência de agir denomina-se *alegria*, e já a sua diminuição, *tristeza* (Deleuze, 2002). Somos, assim, folhas ao vento: “Tudo que existe possui uma potência; o estado de *padecimento é a diminuição dessa potência* e, conseqüentemente, somos arrebatados por ilusões e nos tornamos seres apaixonados” (Santana, 2018, p. 387, grifos nossos).

Caberia pensarmos em condições sociais que perpetuam situações de padecimento, que favoreçam o estado de heteronomia e não de autonomia dos sujeitos? Que contribua para que sejam folhas ao vento, que ora são levados para uma direção e ora para outra, sem se darem conta de suas relações amplas e complexas? Situações de desigualdade social, em que o acesso aos bens de produção humana é dificultado, favoreceria o aumento do estado de heteronomia dos sujeitos? O individualismo, em que o olhar recai sempre no sujeito, não

seria favorecedor de ideias inadequadas, na medida em que realiza uma concepção cindida entre sujeito-sociedade? Ideias inadequadas, ainda, na medida em que favorecem um entendimento apenas imediatista, que não apreende a complexidade e amplitude das relações sociais, as relações necessárias entre os corpos e ideias e suas origens?

Assim, *a imaginação pode nos manter no terreno das paixões, nos tornando joguetes dos encontros fortuitos*, como também, conjuntamente com a razão, o segundo gênero de conhecimento, passar da ordem comum da natureza para a necessária, isto é, apreender as relações necessárias entre os corpos e as ideias, suas semelhanças, diferenças, oposições; é passar do isolamento imaginário para a compreensão de que se é parte de algo maior, de um todo, com o qual possui relações necessárias; é não se deter nas imagens imediatas de nossos encontros como se dissessem respeito a toda a realidade; e é passar, em suma, da determinação externa para a interna. Não seria esta uma forma da imaginação ser abordada no contexto escolar, ou seja, de modo a contribuir com a compreensão da realidade como ampla e complexa? Não seria uma atuação voltada para o âmbito do coletivo e do colaborativo, já que o individualismo favorece a dimensão padecedora da imaginação na medida em que perde de vista as relações necessárias entre sujeito-sociedade?

Para a nossa discussão, lançamos mão de um personagem da literatura a fim de ampliar nossas reflexões, a saber, o Barão de Münchhausen. Trata-se de um alemão que viveu entre os anos de 1720 e 1797 e que ficou conhecido pelas suas histórias, sendo compiladas e publicadas por escritores alemães (Bock, 1999), e tendo, dentre os seus relatos mais fantásticos e conhecidos, o episódio em que consegue sair de um pântano apenas *puxando a si próprio* pelos cabelos. Nos conta o Barão: “Eu certamente teria perecido se, pela força de meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu próprio cabelo preso em rabicho, a mim e a meu cavalo que segurava fortemente entre os joelhos” (Raspe, s/d, p. 40 apud Bock, 1999, p. 11).

Bock (1999) se utiliza da história e da imagem do Barão de Münchhausen a fim de ilustrar suas reflexões e críticas a respeito do positivismo científico, discorrendo a respeito de concepções e práticas psicológicas que possuem um olhar voltado para o indivíduo pensado apenas em si mesmo, apriorístico, dotado de liberdade e potencialidades inerentes à sua natureza, concebendo, quando ela aparece, uma instância social para além de si como aquela instância que irá facilitar ou dificultar seu desenvolvimento já previsto, e que no geral tem dificultado o desabrochar de suas potencialidades. A sociedade é concebida como algo externo ao homem, independente dele, conjuntamente com uma noção de natureza humana.

O episódio da saída do pântano nos remete ao que mencionamos anteriormente a respeito do *sujeito-mônada-desencarnado*, isto é, do sujeito capaz de, apenas por si próprio,

puxando o próprio cabelo, superar sua situação social, o pântano, sendo responsável por ela (Sawaia, 1999). Acrescentamos aqui ao que discutimos acerca do individualismo a visão liberal de homem, que possui como valor central justamente o individualismo. Como aponta Bock (1999), as ideias principais do liberalismo se desenvolveram em um momento histórico de derrubada da ordem feudal e seus valores por parte da burguesia, enaltecendo o indivíduo que anteriormente era massacrado.

Como contraponto ao individualismo, vamos encontrar na filosofia de Espinosa (1677/2015) o plano do *comum*, do coletivo, que se encontra no cerne da busca do homem por aquilo que lhe é útil, ou seja, a afirmação da nossa própria essência se dá no âmbito do interesse comum, posicionando-se, desse modo, contra um pensamento egoísta, saindo da esfera do interesse individual e postulando o campo do interesse comum. Como nos diz Hornäk (2010), “Todo e qualquer *aumento do próprio conatus* serve, com base na teoria da concordância, tanto ao *aumento do conatus alheio* (...) como para *converter o seu ambiente* de forças como um todo *em um ambiente ativo*, e, assim, de alegria” (p. 206, grifos nossos). Assim, nosso *conatus*, ou seja, nosso esforço constante de aumento da nossa própria potência visando sermos mais ativos (Pereira, 2008), encontra-se em relação de dependência com os demais e com o nosso ambiente; nosso agir, nossa alegria depende do agir e da alegria dos outros e do nosso ambiente.

Retomando os vínculos entre fantasia e realidade formuladas por Vigotski (1930/2014), podemos observar que as aventuras do Barão contêm elementos hauridos das suas próprias experiências, e ao olharmos para ele por um momento ficamos em dúvida diante de quem estamos: o Barão fantástico, qual um personagem da literatura criado por um escritor, ou o Barão *real*, que viveu na Alemanha no século 18. Um personagem que se equilibra e vive entre a realidade e a fantasia, recordando-nos as histórias de Dom Quixote.

A imaginação se faz presente na medida em que ela se encontra nas bases das ações, emoções e pensamentos dos homens, dando-nos ensejo para os seguintes questionamentos: se o episódio da história do Barão nos parece um absurdo, algo impossível, o que dizer do individualismo, da visão de homem liberal enquanto *sujeito-mônada-desencarnado*, dotado de vontade e autonomia onipotentes? De certa forma, não é isso que vamos encontrar no enfoque individualista, um sujeito que pode, apenas através de sua vontade e esforço, puxar-se a si mesmo e sair de seu pântano? No caso da história, o caráter extraordinário logo denuncia sua característica fantasiosa; contudo, não podemos dizer que se trata de algo tão fantasioso quanto o olhar para o sujeito sem seu contexto, apartando-o de sua história, de sua realidade mais ampla? De que o que ele pensa, sente e da forma como age não possui nenhuma relação com a sua realidade histórico-social?

Retomamos aqui o enlace entre imaginação, emoção e os afetos, no qual podemos pensar na imaginação comparando de duas formas: como primeiro gênero de conhecimento (Espinosa, 1677/2015) atuando em detrimento dos demais, ou seja, o permanecer tão somente nas imagens e não ir além delas, fazendo emergir ideias imaginativas e, portanto, não exercendo a potência da mente de conhecer, não se perguntando pelas gêneses de tais imagens e de tais ideias, caracterizando um estado de maior heteronomia do que autonomia, qual *folha ao vento*. A segunda forma diz respeito a influência mútua entre as imagens e as emoções, como, por exemplo, o medo, que

(...) não se manifesta apenas na palidez do rosto, no tremor, na secura da garganta, na alteração do ritmo respiratório e no batimento cardíaco, mas também, além disso, no fato de que todas as impressões percebidas pelo homem nesse momento, todos os pensamentos que lhe passam pela cabeça, se subordinam, de forma geral, ao sentimento que o domina (Vigotski, 1930/2014, p. 16).

Podemos pensar também no sentimento de *esperança*, tomando sua significação da filosofia de Espinosa (1677/2015), que a define como sendo “(...) nada outro que a *Alegria inconstante originada da imagem de uma coisa futura ou passada, de cuja ocorrência duvidamos*” (p. 269, grifos nossos). O quanto essa esperança pode se converter em padecimento? Não seria justamente quando ela se inscreve apenas no campo das ideias imaginativas? Das ideias, concepções, parciais da realidade do sujeito? Não seria quando essa alegria se insere no campo das paixões, submetendo o sujeito a ela, mantendo-o mais na heteronomia? Lá onde ela se torna algo inalcançável, como uma miragem? Lembramos aqui do homem deslumbrado com a vida de luxo, que citamos anteriormente. Deslumbre que o contagia afetivamente e que agrupa em torno de si aquelas imagens de bem-estar, de felicidade, de sucesso, ao mesmo tempo em que tais imagens sustentam e reforçam o sentimento de deslumbre. Deslumbre, assim, *sentido-imaginado* e *imaginado-sentido*, em uma relação indissociável entre ambos.

Tais considerações se centram no seguinte aspecto: *há uma dimensão padecedora da imaginação na medida em que ela se articula com ideias naturalizadas, cristalizadas, parciais, inadequadas e alienantes*. Pautando-nos em Heller (1972), compreendemos a alienação em dois momentos: enquanto *cotidiano hipertrofiado, cristalizado*, permeado pela rigidez no pensar, agir e sentir, em que o sujeito se encontra alienado das esferas não-cotidianas da existência humana, isto é, alienado da universalidade do gênero humano, articulando-se, portanto, com a questão do não ir além, do ficarmos afeitos tão somente aos encontros fortuitos do cotidiano e imersos em um campo de ideias imaginativas e, assim, inadequadas, alienando-nos da apreensão ampliada da realidade histórico-social.

O segundo momento diz respeito justamente ao processo de *naturalização* dessa hipertrofia, tendo como característica principal a supressão do caráter constitutivo da existência humana, ou seja, o não reconhecimento da existência humana enquanto produção humana, tendo relações com o tema da suposta cisão sujeito-sociedade na medida em que o particular emerge como não tendo relações necessárias com o genérico. Evidentemente a própria concepção dos fenômenos humanos como algo natural se insere dentro de um contexto histórico-cultural e, enquanto produção humana, encontra-se, necessariamente, permeada pela imaginação.

Ambos caminham juntos e se retroalimentam, na medida em que a naturalização favorece a manutenção e permanência do *status quo* em um movimento de justificativa das condições dadas, ao mesmo tempo que contribui com a hipertrofia do cotidiano no sentido do estreitamento das possibilidades de ação do sujeito, portanto, indo ao encontro do seu padecimento e heteronomia. A cristalização cotidiana do sentir, pensar e agir se articula também com o *conformismo*, com a manutenção das condições vividas e com o não-acesso a outros âmbitos da existência humana, às esferas não-cotidianas. Daí então Bock (1999, p. 194) salientar que “Compreender-se é compreender o mundo que está a nossa volta, pois é ele que nos dá sentido”.

Desse modo, a título de síntese, enquanto a imaginação se articula com a naturalização dos fenômenos humanos, com a cristalização das ideias em modos rígidos de pensar, sentir e agir, com a manutenção da alienação na medida em que o sujeito se encontra permeado pelas ideias inadequadas, imaginativas, afeito tão somente ao primeiro gênero de conhecimento no enlace necessário com as paixões, ela se encontra, assim, na direção do *padecimento*, da heteronomia e não da liberdade, da potência e do desenvolvimento humano, como encontramos na quase totalidade dos estudos do nosso corpus amostral. Temos, assim, não uma imaginação que é desvirtuada, desviada de seu curso potente, libertador, criativo e de desenvolvimento. Ela é tudo isso, mas é *também* a própria desvirtude, o próprio processo de desvio, inserindo-se no interior do padecimento e do não-desenvolvimento humano. Ela é *também*, em suma, “(...) tão devastadora quanto a guerra (...)” (Negri, 2018, p. 179).

## 6 Considerações Finais

A fim de entrarmos em contato com o modo como a imaginação vem sendo tratada pelas pesquisas em psicologia que se voltam para a educação, realizamos uma Revisão Integrativa da Literatura abrangendo produções entre os anos de 2010 e 2020, entre artigos, dissertações e teses acessadas em cinco bases de dados. Como resultado, obtivemos nosso corpus amostral composto por 71 estudos, compreendendo 46 artigos, 18 dissertações e nove teses, no qual nos deparamos com as seguintes compreensões: imaginação enquanto *instância de criatividade*, de *potência*, de *liberdade* e intrinsecamente articulada com o *desenvolvimento humano* e, mais notadamente, com o *desenvolvimento infantil*; imaginação que é *desenvolvida*, *despertada* e *favorecida* por práticas como a leitura, o contato com a arte e com as brincadeiras; imaginação, por fim, que é *inibida* por formas rígidas de pensar, por uma lógica racional presente no âmbito educacional e na nossa cultura. Deparamo-nos também com uma prevalência de estudos voltados para o período da infância, somando um total de 46 produções em comparação com apenas 12 que se voltaram para a adolescência.

Tais concepções deram origem ao que denominamos de *imaginação que favorece a capacidade de ação*, originando, ao mesmo tempo, a *imaginação que inibe a capacidade de ação*, em consonância com nossos questionamentos e com a perspectiva dialética que compreende a necessidade de apreensão da contradição: ora, se a imaginação está presente nas bases das ações, emoções e pensamentos dos homens, por que estaria ela associada tão somente com a potência, com a liberdade, com a criatividade e com o desenvolvimento humano? Os únicos cinco estudos que fizeram parte desta dimensão padecedora trazem algumas reflexões que vão além de aspectos potentes, mas ainda assim mantêm a imaginação como que intacta, ou seja, enquanto lugar de potência e liberdade. Foi com o intuito de ampliar a discussão que trouxemos reflexões entre a imaginação e o padecimento, em que, ao contrário de ser ela a prejudicada por processos que vão na contramão do desenvolvimento humano, ela se encontra justamente em seu *interior*, fazendo parte deles, ou seja, *para padecer também é necessário o concurso da imaginação*, o mesmo também para o caso da alienação.

Pensando no âmbito escolar, os processos imaginativos, justamente devido ao seu caráter sociogênico, não poderia ser uma espécie de chave de leitura das condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, uma vez que só se imagina com base naquilo que se vivencia? Não seria uma forma de ampliar a compreensão acerca da imaginação para além do foco que observamos na grande maioria dos estudos, ou seja, para além da criatividade? Não seria esta, ainda, uma forma de aproximar os conhecimentos escolares daquilo que os alunos vivenciam cotidianamente? Observamos que há o desinteresse por parte dos alunos,

o que podemos indagar se se trataria de um indicativo de que a imaginação, enquanto potente, não está sendo devidamente valorizada ou então que não está sendo considerada sua dimensão inibidora. O que faz ou então contribui para esse desinteresse? A imaginação de que ela não tem nada a oferecer?

O que nos diz o fato da grande maioria das pesquisas se voltarem para o período da infância quando é justamente o adolescente quem mais imagina? Podemos conjecturar que talvez uma possível resposta esteja na compreensão de que, uma vez não valorizada na infância, devidamente estimulada, a imaginação teria então seu curso desviado e como consequência um atrofiamento com o passar do tempo, como se fora da infância ela não estivesse presente em pleno vigor. Seria a criança concebida como mais criativa do que o adolescente? Ou se trataria do modo como a escola a concebe, ou seja, voltada majoritariamente para a infância e associada com a criatividade? Não seria a ênfase na criatividade uma ênfase na dimensão individual, favorecendo apreensões parciais da realidade? Favorecer a imaginação em seu aspecto potente não implicaria inseri-la no coletivo por meio de ações colaborativas, transformando, assim, a própria ideia de processo criativo?

Acreditamos, assim, que a imaginação e os processos imaginativos se encontram presentes, de fato, na base de *todas* as ações, emoções e pensamentos dos homens, inclusive nos processos que denominamos de inibidores da capacidade de agir, ou seja, processos que não promovem desenvolvimento, mas sim padecimento, alienação, sujeição, crenças que colocam o sujeito em meio a ideias, emoções e imagens parciais, fragmentadas da realidade mais ampla em que vive, não apreendendo as origens das próprias ideias e seus nexos mais amplos, ficando circunscrito à realidade imediata e cotidiana. Entendemos que o aspecto potente da imaginação está para além da ênfase na criatividade, na produção do novo, mas sim na sua característica de ir além da imediaticidade empírica possibilitando a apreensão da realidade de modo ampliada, já que o pensamento abstrato, necessário em tal processo, se encontra indissociavelmente imbricado com os processos imaginativos. Nesse sentido, ela nos remete ao coletivo, à compreensão de que estamos imersos em algo maior, de que não somos sujeitos isolados, de que, enfim, dependemos uns dos outros.

Indicamos como aspecto limitador desta pesquisa o fato de que a mesma passou por diversas alterações ao longo de seu curso, devido à pandemia de COVID-19 e, conseqüentemente, ao isolamento social em consonância com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). As alterações afetaram o método utilizado, comprometendo o tempo disponível para a efetivação da pesquisa, já que, inicialmente, não se tratava de uma pesquisa de revisão, mas sim de uma pesquisa-intervenção.



## 7 Referências Bibliográficas

- Abrão, B. S. (2005). Além da imaginação. De inimigos a parceiros: homens em ação na ética IV de Espinosa. *Cadernos Espinosanos*, (13), 115-133.
- Almeida, B. P. de., Krüger-Fernandes, L., Borges, F. T. (2020). De espectadora a criadora: imaginação, faz de conta e mídia televisiva no desenvolvimento infantil. *Psicologia & Sociedade*, 32, e205296, 1-19. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LTCtkvQqdgfPs6y88fDjwn/?lang=pt>. DOI: 10.1590/1807-0310/2020v32205296
- Araújo, A. F., Araújo, J. M. de., Chaves, I. M. (2020). Da “pedagogia do não” e do “cogito” do sonhador, em Gaston Bachelard: pensando uma educação para a imaginação. *Educação em Revista*, 36, 1-16. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7QJGJBr8MXj65j3xg5qMJ3K/abstract/?lang=pt> DOI: 10.1590/0102-4698231060
- Arneback, E. (2014). Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education*, 43(3), 269-281. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240.2014.918876>. DOI: 10.1080/03057240.2014.918876
- Barbosa, E. T., Souza, V. L. T. de. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 255-270. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hGpspV3K7Qhq6SLK94Tbr8z/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/1982-370300462013
- Bezerra, J. P. D. (2015). *Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132080>.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia* (1ª. ed.). São Paulo: EDUC: Cortez Editora.
- Branco, A. (2014). Para uma ideia de pedagogia teatral: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 55-77. Recuperado de: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4297>. DOI: 10.21814/rpe.4297
- Carbonieri, J., Eidt, N. M., Magalhães, C. (2020). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicol. Esc. Educ.*, 24. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcyjPdPStGktzk/?lang=pt>. DOI: 10.1590/2175-35392020215280
- Carvalho, F. J. de. (2002). *A constituição da subjetividade em Cornelius Castoriadis: a relação psique e sociedade*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Brasil. Recuperado de: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/6332/1/arquivo6765\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/6332/1/arquivo6765_1.pdf).
- Casa Nova, G. P. (2015). *Entre o imaginar e o agir: possibilidades para a construção de conhecimento em ciências nos anos finais do ensino fundamental*. (Dissertação de

Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ensino de Ciências, Universidade Federal do Pampa. Bagé, Brasil. Recuperado de: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP\\_edd4e6fbfa69b39133c6f86b67e2d6e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_edd4e6fbfa69b39133c6f86b67e2d6e).

Cassirer, E. (1994). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana* (T. R. Bueno, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1944).

Chauí, M. S. (1999). *A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa* (1a. ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Chaves, H. V., Filho, O. N. M., Oliveira, J. C. C. & Neto, F. E. P. (2012). Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, 18(1), 134-147. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2012v18n1p134#:~:text=L.%20S.,como%20fun%C3%A7%C3%B5es%20psicol%C3%B3gicas%20e%20emo%C3%A7%C3%B5es>. DOI: 10.5752/P.1678-9563.2012v18n1p134

Coppete, M. C. (2012). *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793>.

Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M. de, Rentería, J. M., Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Ver. Col. Bras. Cir.*, 34(6), 428-431. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLGLPwcmV6Gf/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0100-69912007000600012

Deleuze, G. (2002). *Espinosa: filosofia prática* (D. Lins & F. P. Lins, Trans.). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1981).

Duarte, N. F. (2016). *Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22263>. TINHAM DUAS REFERÊNCIAS DESSA. EXCLUI UMA.

Durán, A., Dieguez, A., Álvarez, P. (2013). Procesos psíquicos implicados en las modalidades de simbolización de los adolescentes contemporáneos. *Anuario de Investigaciones*, XX, 295-302. Recuperado de: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=&p&nextAction=lnk&exprSearch=723504&indexSearch=ID>.

Ercole, F. F., Melo, L. S., Alcoforado, C. L. G. C. (2014). Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. *Rev. Min. Enferm.*, 18(1), 1-260. Recuperado de: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. DOI: 10.5935/1415-2762.20140001

Espinosa, B. (2015). *Ética* (Grupo de Estudos Espinosanos, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1677).

Fé, M. S. P. S. (2012). *A imaginação no processo de ensino/aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em

- Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil. Recuperado de: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1870>.
- Fernandes, K. L. S. (2018). *Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil. Recuperado de: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_8709a0373ec59fdca6c4ee10ed8c5473](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_8709a0373ec59fdca6c4ee10ed8c5473).
- Ferreira, A. (2009). *Introdução à filosofia de Spinoza* (1a. ed.). São Paulo: Editora Querebras.
- Ferreira, C. A. (2017). *A narrativa como caminho de formação: um estudo sobre a arte de narrar, a experiência e a imaginação na escola*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191258>
- Ferreira, F. R. (2010). Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 261-280. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RKqwZMN9kkKWv9PgFvLxSxm/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S1517-97022010000100005
- Ferreira, F. R. O., Scatolin, H. G. (2013). Alteridade lúdica – o jogo simbólico na relação entre professores e alunos. *Psic. Rev. São Paulo*, 22(2), 235-249. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/download/17991/13356/0>.
- Fracetto, P. (2020). *Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil – um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil. Recuperado de: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_60ecc785714e9bbd1340f82a7ea994af.b](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_60ecc785714e9bbd1340f82a7ea994af.b)
- França, E. S. (2017). *A construção de relações entre ciência e imaginação em uma turma ao longo do primeiro ciclo do ensino fundamental*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AVDH4G>.
- Franco, M., Balça, A. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 34(72), 77-93. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62762>. DOI: 10.1590/0104-4060.62762
- Fronckowiak, A. (2011). Poesia e infância: o corpo em viva voz. *Pro-Posições*, 22(2), 93-107. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/m5QPXNbc8XHTTwbWBBDKgbgx/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0103-73072011000200008
- Galvão, C. M., Sawada, N. O., Trevizan, M. A. (2004). Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, 12(3), 549-556. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/kCfBfmKSzpYt6QqWPWxdQfj/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0104-11692004000300014

- García, A. H. (2012). Reflexiones en torno a la imagen problemática de un hombre negro en una institución educativa de Medellín (Colombia). *Perfiles Educativos*, 34(136), 162-183. Recuperado de: [http://perfileseducativos.unam.mx/iissue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/31770](http://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/article/view/31770). DOI: 10.22201/iissue.24486167e.2012.136.31770
- Gil, A. C. (1999). *Metodologia e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 75-92. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0103-73072011000200007.
- Giroux, H. A. (2014). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*, 12(4), 491-499. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2014.12.4.491>. DOI: 10.2304/pfie.2014.12.4.491
- Gobbo, G. R. R. (2018). *O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153227>.
- Golshan, N. (2020). *Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética: o papel do pensamento teórico e da imaginação*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192051>.
- Gomes, L. F. S. (2012). *Diagnósticos de enfermagem em gestantes: revisão integrativa da literatura*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Brasil. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/4619>.
- Heller, A. (1972). *O cotidiano e a história* (1a. ed.; C. N. Coutinho & L. Konder, Trans.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970).
- Hornäk, S. (2010). *Espinosa e Vermeer: imanência na filosofia e na pintura* (S. Krieger, Trad.). São Paulo: Paulus. (Trabalho original publicado em 2004).
- Jardim, D. B. (2010). *Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, Brasil. Recuperado de: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2126#:~:text=Portanto%2C%20os%20significados%20sobre%20a,com%20criticidade%20nos%20di%C3%A1logos%20estabelecidos>.
- Jesus, J. S. (2020). *As histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do Ensino Fundamental II*. 2020.137f. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas. Recuperado de: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1343>.

- Joanna Briggs Institute. (2015). *Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual: 2015 edition/supplement*. Londres: JBI. Recuperado de: <https://nursing.lsuhsu.edu/JBI/docs/ReviewersManuals/Scoping-.pdf>.
- Kudriavtsev, V. T., Fattakhova, D. I. (2015) The Child on the Threshold of Becoming a Pupil. *Journal of Russian & East European Psychology*, 52(3), 1-15. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10610405.2015.1175832>. DOI: 10.1080/10610405.2015.1175832
- Lima, G. A. (2018). *A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, Brasil. Recuperado de: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8655337/22314/70161#:~:text=Para%20Vigotski%20\(2010\)%20a%20brincadeira,125](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8655337/22314/70161#:~:text=Para%20Vigotski%20(2010)%20a%20brincadeira,125).
- Losada, M. (2009). Imaginário radical: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ*, 2(1), 44-62. Recuperado de: <http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/losada.pdf>.
- Machado, M. L. B. S., Abreu-Bernardes, S. T. de. (2013). Leituras sobre o conceito de imaginação em Gaston Bachelard. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, 1(1), 59-69. Recuperado de: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/783#:~:text=O%20objetivo%20%20C3%A9%20compreender%20como,real%20est%20C3%A1%20a%20fenomenologia%20bachelardiana>.
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S. de., Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 49-61. Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2015000100049&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2015000100049&script=sci_abstract&tlng=pt). DOI: 10.1590/0103-166X2015000100005
- Maia, A. C. B., Leite, L. P., Maia, A. F. (2011). O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola. *Rev. Psicopedagogia*, 28(86), 144-155. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt).
- Marcello, T. M. S. B. (2016). *Trabalho docente e a emergência da imaginação e da criatividade na aprendizagem: possibilidades e desafios*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20701>.
- Mendes, J., & Silva, R. (2014). O zeitgeist contemporâneo e o individualismo: uma compreensão existencial. *POLÊMICA*, 13(4), 1547-1564. Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/13198/10181>. DOI: 10.12957/polemica.2014.13198

- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 17(4), 758-764. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0104-07072008000400018
- Mendonça, F. L. R. (2018). *A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32431>.
- Milani, R. (2017). “Sim, Eu Ouvi o que Eles Disseram”: o Diálogo como Movimento de Ir até Onde o Outro Está. *Bolema, Rio Claro (SP)*, 31(57), 35-52. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/C4wJkKzphWyT4w85PZTHvRy/abstract/?lang=pt#:~:text=Resumo-,Resumo,por%20futuros%20professores%20de%20matem%C3%A1tica.&text=Elementos%20essenciais%20do%20di%C3%A1logo%20como,o%20outro%20est%C3%A1%20%20discutida>. DOI: 10.1590/1980-4415v31n57a02
- Molina, R. K., Lopes, R. A., Achilles, H. S. (2011). Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 19(73), 921-940. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/N3yLFX9qBfXTxj6StjsYtgj/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0104-40362011000500010
- Montezi, A. V., Souza, V. L. T. de. (2013). Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 77-85. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kkKY7J8cbqTHKgDTvDCG48x/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S1413-85572013000100008
- Mottweiler, C. M., Taylor, M. (2014). Elaborated Role Play and Creativity in Preschool Age Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277-286. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/269798684\\_Elaborated\\_role\\_play\\_and\\_creativity\\_in\\_preschool\\_age\\_children](https://www.researchgate.net/publication/269798684_Elaborated_role_play_and_creativity_in_preschool_age_children). DOI: 10.1037/a0036083
- Negri, A. (2018). *A anomalia selvagem: poder e potência em Espinosa* (R. Ramallete, Trad.). São Paulo: Editora 34/Politeia. (Trabalho original publicado em 1981).
- Neves, L. R. (2017). Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 23(4), 489-504. Recuperado de: Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. DOI: 10.1590/S1413-65382317000400002
- Neves, M. A. P. (2020). *Imaginando, pensando, agindo: movimentos de significação de adolescentes mediados pela arte*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, Brasil. Recuperado de: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1336>.

- Noronha, D., Ferreira, S. (2000). Revisões de literatura. In B. S. Campello, B. V. Cendón & J. M. Kremer (Orgs), *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais* (pp. 191-198). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Oliveira, L. G. de. (2018). *Estudo sobre o processo criativo no contexto de aprendizagem de história: um olhar a partir da psicologia sócio-histórica*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33095>.
- Oliveira, P. G. de. (2014). *Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16622>.
- Olivos, F., Álvarez, I., Díaz, F. (2013). Impacto de la educación para el emprendimiento en la creatividad: Una experiencia en Chile con Propensity Score Matching. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 259-276. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582013000300012&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582013000300012&script=sci_abstract&tlng=es). DOI: 10.15359 / ree.17-3.12
- Ostetto, L. E., Kolb-Bernardes, R. (2015). Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, 26(1), 161-178. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xrdLcNHtLfsmrRpHrYY4c8H/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507611>
- Ozella, S., & de Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vNqg6DJKX7zBLbvf57dwpJR/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0100-15742008000100005
- Paixão, G. A. M. da. (2020). *A imaginação e seu lugar no currículo, nas narrativas e na prática docente*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38923>.
- Paixão, G. M., Borges, F. T. (2018). Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(1), 1-11. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/fvmVWYcSyTDjYmGsHvYsWzJ/?lang=pt>. DOI: 10.1590/0102.3772e34310.
- Pereira, R. R. (2008). O conatus de Spinoza: auto-conservação ou liberdade?. *Cadernos Espinosanos*, (19), 73-90. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/89343#:~:text=Este%20trabalho%20pretende%20discutir%20uma,como%20uma%20C3%A9tica%20da%20liberdade.&text=Somente%20a%20partir%20desta%20dimens%C3%A3o,em%20uma%20C3%A9tica%20da%20liberdade>. DOI: 10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2008.89343.
- Peres, S. G., Naves, R. M., Borges, F. T. (2018). Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 151-161. Recuperado de:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/wTSSWPkbDnvSyz4q8WfFCyd/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/2175-35392018013877

Petrenko, S. (2019). Imaginação musical na idade pré-escolar. *Caderno Cedes*, 39(107), 7-18. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pXxM3GKwSywybkySNnzMCzv/?lang=pt>. DOI: 10.1590/CC0101-32622019213046

Pompeo, D. A., Rossi, L. A., Galvão, C. M. (2009). Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. *Acta Paul Enferm.*, 22(4), 434-438. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ape/a/KCrFs8Mz9wG59KtQ5cKbGgK/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0103-21002009000400014

Pott, E. T. B. (2016). O potencial das histórias como promotoras da reflexão sobre valores e do desenvolvimento do pensamento abstrato em adolescentes. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Org.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 29-44). São Paulo: Edições Loyola.

Richter, A. C., Vaz, A. F. (2010). Momentos do parque me uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 673-684. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BSrH7t9zSVYygxT9376kD9q/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S1517-97022010000300002

Romanelli, N. (2011). *Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. Recuperado de: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-100943/>.

Sales, F. H. (2016). *A liderança no contexto do grêmio estudantil – uma revisão integrativa da literatura*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, Brasil. Recuperado de: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4656939](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4656939).

Sampaio, J. O., David, A. C. de., Filho, L. C., Húngaro, E. M. (2017). A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Porto Alegre*, 23(4), 1447-1458. Recuperado de: [https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/72972#:~:text=Preendeu%2Dse%2C%20com%20este%20estudo,de%20significados%20e%20de%20sentidos](https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/72972#:~:text=Preendeu%2Dse%2C%20com%20este%20estudo,de%20significados%20e%20de%20sentidos.). DOI: 10.22456/1982-8918.72972

Santana, P. (2018). A interpretação da ideia inadequada em Spinoza. *Revista Ideação, edição especial*, 378-391. Recuperado de: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/download/3019/2389#:~:text=A%20ideia%20inadequada%20n%C3%A3o%20%C3%A9,Um%20conhecimento%20parcial%20da%20realidade.&text=A%20priva%C3%A7%C3%A3o%2C%20do%20qual%20somos,da%20qual%20somos%20a%20ideia>. DOI: 10.13102/ideac.v0i0.3019



- Sawaia, B. B. (1999). O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-118). Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. B. (2000). A emoção como locus da produção de conhecimento - uma produção inspirada em Vygotsky e seu diálogo com Espinosa. *Anais da III Conferência de pesquisa sociocultural* (p.1-25). Campinas, Brasil. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/38652486/A-emocao-como-locus-de-producao-do-conhecimento-Uma-reflexao-inspirada-em-Vygotsky-e-no-seu-dialogo-com-Espinosa>
- Sawaia, B. B. (2003). Fome de felicidade e liberdade. In CENPEC (Org.), *Muitos lugares para aprender* (pp. 53-63). São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Cultural/ Unicef. Recuperado de: <https://www5.pucsp.br/nexin/livros/28-07/fome-de-felicidade-liberdade.pdf>.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. Recuperado de: <https://www5.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>. DOI: 10.1590/S0102-71822009000300010
- Sawaia, B. B., Maheirie, K. (2014). A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 1-3. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/DQLdzK8jYsLX59Z9znC6RFt/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0102-71822014000600001
- Sawaia, B. B., Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yLW4CRXZdSQkJHKcKQQddpS/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115
- Silva, A. R. da. (2018). *Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Brasil. Recuperado de: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4082>.
- Silva, J. A. S. (2015). *Arte e escola: um encontro com o outro da poesia*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil. Recuperado de: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_ee7ef82fce986d17b6af37a45151705f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_ee7ef82fce986d17b6af37a45151705f).
- Silva, M. C. da. (2019b). *O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181541>.
- Silva, P. L. (2019). *Construir e brincar com jogos de regras: relações entre os processos de imaginação e conceitualização no ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil. Recuperado de: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_f301e1b6bc3f6cf15ece82057ce24cc8](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_f301e1b6bc3f6cf15ece82057ce24cc8).

- Sita, D. E. (2017). *Imaginação e os processos criativos na perspectiva sócio histórica: análise do trabalho pedagógico com crianças com visão subnormal*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151322>.
- Souza, K. M. A., Lima, J. M. A. X. de. (2021). A abordagem da cognição imaginativa e a teoria do desenvolvimento da capacidade criadora infantil: relações teóricas entre Efland e Lowenfeld acerca do processo de construção do desenho infantil. *Revista Digital do LAV – Santa Maria*, 14(2), 42-67. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/64471>. DOI: 10.5902/1983734864471
- Souza, M. F. (2018). *Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Brasil. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/64471>.
- Souza, M. T. de, Silva, M. D. da, Carvalho, R. de. (2010). Integrative review: what is it? How to do it?. *Einstein*, 8 (1), 102-106. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=en>. DOI: 10.1590/S1679-45082010RW1134
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Org.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 11-26). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T. de, Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-22. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/337995667\\_A\\_dimensao\\_revolucionaria\\_do\\_desenvolvimento\\_e\\_o\\_papel\\_da\\_imaginacao](https://www.researchgate.net/publication/337995667_A_dimensao_revolucionaria_do_desenvolvimento_e_o_papel_da_imaginacao). DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51560
- Souza, V. L. T. de., Dugnani, L. A. C., Reis, L. C. G. dos. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estud. psicol.* 35(4), 375-388. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/55QML8QcV9DwJF8JfgJJpffh/?lang=pt>. DOI: 10.1590/1982-02752018000400005
- Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: the underlying role of similarity and attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 536-546. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/260531327\\_Imagined\\_contact\\_as\\_a\\_prejudice-reduction\\_intervention\\_in\\_schools\\_The\\_underlying\\_role\\_of\\_similarity\\_and\\_attitudes](https://www.researchgate.net/publication/260531327_Imagined_contact_as_a_prejudice-reduction_intervention_in_schools_The_underlying_role_of_similarity_and_attitudes). DOI: 10.1111/jasp.12245
- Trindade, C. C., Umeda, G. M. (2015). Considerações sobre a imaginação moral em John Dewey. *Filosofia E Educação*, 7(2), 94-122. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/311501709\\_Consideracoes\\_sobre\\_a\\_imaginacao\\_moral\\_em\\_John\\_Dewey](https://www.researchgate.net/publication/311501709_Consideracoes_sobre_a_imaginacao_moral_em_John_Dewey). DOI: 10.20396/rfe.v7i2.8637550

- Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., Stathi, S. (2011). Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(2), 203-212. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/254095268\\_Improving\\_implicit\\_and\\_explicit\\_intergroup\\_attitudes\\_using\\_imagined\\_contact\\_An\\_experimental\\_intervention\\_with\\_elementary\\_school\\_children](https://www.researchgate.net/publication/254095268_Improving_implicit_and_explicit_intergroup_attitudes_using_imagined_contact_An_experimental_intervention_with_elementary_school_children). DOI: 10.1177/1368430211424920
- Viana, C. V. A., Imbrizi, J. M., Jurdi, A. P. S. (2017). Narrativas sobre o brincar: aproximação da experiência infantil. *Psicologia & Sociedade*, 29, e160002. Recuperado de: [https://www.scielo.br/j/psoc/a/TbGwSgGVKc7m3LfqPTgsNxK/?lang=pt#:~:text=Ao%20brincar%20e%20ao%20jogar,\(1999\)](https://www.scielo.br/j/psoc/a/TbGwSgGVKc7m3LfqPTgsNxK/?lang=pt#:~:text=Ao%20brincar%20e%20ao%20jogar,(1999).). DOI: 10.1590/1807-0310/2017v29160002
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância* (J. P. Fróis, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930).
- Waite, S., Rees, S. (2014). Practising empathy: enacting alternative perspectives through imaginative play. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 1-18. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2013.811218>. DOI: 10.1080/0305764X.2013.811218
- Wald, A. (2010). Os processos imaginativos em meninos e meninas com problemas de aprendizagem. *Psicologia em Revista*, 16(3), 437-447. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682010000300002&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682010000300002&script=sci_abstract).
- Whittemore, R., Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/>. DOI:10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x
- Zavala, A. (2014). Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia. *Pro-Posições*, 25(3), 145-161. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/nsBkgbGRTqrYVn4DKwwnxGQ/abstract/?lang=es>. DOI: 10.1590/0103-7307201407508