

**O BRINCAR POSSÍVEL EM TEMPOS DE ISOLAMENTO: O
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES DA MEMÓRIA
E DA IMAGINAÇÃO**

**LOS JUEGOS POSIBLES EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO: EL DESARROLLO DE
LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES DE LA MEMORIA Y LA
IMAGINACIÓN**

**POSSIBLE PLAY IN TIMES OF ISOLATION: THE DEVELOPMENT OF SUPERIOR
PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS OF MEMORY AND IMAGINATION**

Aline Patricia Campos Tolentino de LIMA¹
Joana de Jesus de ANDRADE²

RESUMO: Este estudo busca investigar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da memória e da imaginação no momento da brincadeira de faz de conta. A pesquisa está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural que contempla o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerando que o processo de desenvolvimento cultural da criança é o alicerce para a constituição das funções psíquicas. Partindo desse referencial teórico, a pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com os seguintes recursos metodológicos: investigação participativa e a observação. Com este estudo, foi possível ampliar a discussão teórica sobre como se constituiu a brincadeira de faz de conta mesmo em um momento de isolamento e distanciamento social no cotidiano da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da memória e da imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Funções psíquicas superiores. Memória. Imaginação. Brincadeira de faz de conta.

RESUMEN: Este estudio busca investigar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la memoria y la imaginación durante los juegos de fantasía. El objetivo general de esta investigación fue analizar a partir de la investigación participativa el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la memoria y la imaginación. La investigación se basa en la psicología Histórico-Cultural que aborda un estudio amplio sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, considerando que el proceso de desarrollo cultural del niño es la base para la constitución de las funciones psíquicas. A partir de este marco teórico la investigación cualitativa se realizó con los siguientes recursos metodológicos: la investigación participativa y la observación. Con este estudio, fue posible ampliar la discusión teórica sobre cómo se constituyeron los juegos de fantasía incluso en un momento de aislamiento y

¹ Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-7209>. E-mail: alinetolentino@usp.br

² Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Docente do Departamento de Química e Educação. Doutorado em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2209>. E-mail: joanaj@ffclrp.usp.br

distanciamento social en la vida cotidiana de la Educación Infantil, contribuyendo al desarrollo de la memoria y la imaginación.

PALABRAS CLAVE: *Funciones psíquicas superiores. Memoria. Imaginación. Juego de fantasía.*

ABSTRACT: *This study aims to investigate the development of superior psychological functions of memory and imagination during role-play. The general aim of this research was to analyze the development of superior psychological functions of memory and imagination through participatory investigation. The research is based on historical-cultural psychology which encompasses a broad study on the development of superior psychological functions, considering that the process of cultural of the child is the foundation for the constitution of psychic functions. Based on this theoretical background, this qualitative research was conducted with the following methodological resources: participatory investigation and observation. Through the study, it was possible to broaden the theoretical discussion of how role-play was set up, even in moments of isolation and social distancing in the routine of Children's Education, contributing to the development of memory and imagination.*

KEYWORDS: *Superior psychological functions. Memory. Imagination. Role-play.*

Introdução

A brincadeira é a atividade pela qual a criança se apropria do mundo ao seu redor (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2010)³. E, ao adentrar neste mundo, a criança tem em seu corpo a possibilidade primeira de contato e, ao mesmo tempo em que ultrapassa os limites do corpo, delimita, organiza e cria seu mundo psíquico, seu eu. A imbricada relação entre corpo, mundo e o outro é uma tríade que não se define em descrições isoladas, senão pela imensidão de possibilidades de inter-relação que constrói agora um novo mundo.

Mas as ações naturais e naturalizadas do brincar infantil, assim como das interações sociais de maneira geral, foram completamente alteradas pelo advento da pandemia do Sars-Cov2. A pandemia da doença Covid-19 impactou o mundo, as relações e, especialmente, as crianças, que, sem ver o vírus, sem entender como ou porque um toque poderia ser perigoso, foram (re)significando uma série de informações/ações/relações. Nas escolas, o retorno parcial às aulas, a partir do segundo semestre de 2021, foi marcado pela emergência de “novos normais” nessas relações. Para um retorno seguro foi necessário que as unidades escolares seguissem os protocolos de segurança estabelecidos no Guia elaborado pelo Ministério da

³ A grafia do nome de Lev Semionovich Vigotski neste texto será feita utilizando as traduções mais atuais diretamente da língua russa, que utilizam apenas a letra ‘i’ e não mais a letra ‘y’, como acontece nas traduções do inglês ou do espanhol. Nas referências do texto, serão utilizadas as grafias originais de cada publicação.

Saúde em nosso país, que contempla, por exemplo, o distanciamento social de um metro entre as pessoas (crianças e adultos), o uso de máscaras, higienização periódica das mãos, não utilização de objetos e restrição de uso de espaços coletivos. Nesse contexto, as interações entre as crianças se constituíram de uma forma completamente diferente. E, se por mais de um ano elas não puderam se tocar ou trocar objetos entre si, agora o “quase normal” vai sendo feito num misto de olhares desconfiados, ansiosos, mas ainda sob uma fiscalização adulta que as crianças nem sempre entendem muito bem.

Assim, a imensidão de possibilidades de inter-relação que construiria um novo mundo vai se moldando a situações menos diversificadas. E os questionamentos que surgem a partir deste cenário são muitos: será que as crianças brincaram menos? Como e com quem brincaram? Com que linguagens, objetos e brincadeiras? Por quais transformações passaram suas percepções e conceitualizações? Enfim, como se desenvolveram e como tem sido o retorno às atividades presenciais nas escolas?

Tais questionamentos, que têm a função aqui de suscitar reflexões, apontam para uma das principais premissas da abordagem Histórico-cultural, que é a inter-relação entre biologia e cultura. Ao afirmar que os processos mentais, que incluem sensações, percepções, linguagem, memória, imaginação e raciocínio lógico, não devem ser considerados aspectos isolados da psique ou do cérebro humano, Luria (1976/2017), com base em Vigotski (1932/1996), destaca a complexidade da relação entre o biológico, o psicológico e o cultural. E, a partir da consideração do funcionamento cerebral como um conjunto de sistemas funcionais complexos, os autores colocam em foco que o estudo do desenvolvimento humano deve contemplar a dinamicidade e a interfuncionalidade como premissas para qualquer interpretação.

Como pano de fundo, a investigação busca entender a construção de significados como um “lugar”/“espaço-tempo” de expressão deste desenvolvimento, considerando que os sentidos dos instrumentos e signos de sua cultura vão sendo ressignificados no ato de brincar. Ou seja, a centralidade da cultura construída previamente ao nascimento da criança é fundamental para definir o desenvolvimento das próximas gerações. Sobre isso, com base em Vigotski, Duarte (2000) afirma que a relação adulto-criança é a fonte que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança e seria este o diferencial com o desenvolvimento orgânico. Isso porque, em termos filogenéticos, diferentemente dos ontogenéticos, não havia alguém “mais evoluído” para que a espécie humana se relacionasse e aprendesse, mas isso ocorre em termos ontogenéticos, ou seja, a criança interage com pessoas que vivenciam uma cultura, hábitos e linguagens que vão então balizando seu desenvolvimento cultural. Segundo Duarte (2000), “Isso torna extremamente

complexa a análise do desenvolvimento infantil e põe no centro dessa análise a questão da educação, pois tal desenvolvimento é fruto do processo educativo” (p. 106).

Isto posto, destaca-se que o fundamento do presente artigo é o estudo do desenvolvimento humano de crianças em fase pré-escolar, portanto, entre quatro e cinco anos de idade, no cotidiano de instituições de Educação Infantil, considerando um corpo em inter-relação com o outro e com os objetos do mundo, num momento pós isolamento social. E, como forma de circunscrever a investigação, apresentam-se aqui os resultados do estudo dos processos de significação que abarcam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente da memória e da imaginação em situações do cotidiano escolar. Para a elaboração deste artigo foi realizado um recorte de uma pesquisa de campo tendo como objetivos principais: analisar como as crianças se apropriam das funções psíquicas superiores da memória e da imaginação no momento das brincadeiras de faz de conta.

O desenvolvimento das funções psíquicas da memória e da imaginação

O bebê humano é o mais frágil dos mamíferos e é totalmente dependente da solidariedade e do cuidado de seus semelhantes, pois não consegue sobreviver por conta própria (PINO, 2005). Desde o início ele precisa do outro para se desenvolver e se constituir como ser (cultural) humano. Linhares e Facci (2021) destacam que “[...] as pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro nos animais permitem afirmar que, geralmente, as novas edificações acontecem a partir dos níveis do estágio anterior, e que para cada desenvolvimento decisivo biológico existe uma mudança na estrutura e nas funções do sistema nervoso.” (p. 33).

No caso dos outros animais as mudanças evolutivas são estudadas a partir dos dados filogenéticos, no plano biológico, enquanto nos seres humanos as mudanças extrapolam o plano biológico e ocorrem de forma evidente no plano cultural, espaço no qual a evolução parece não ter limites, e que é descrita por Vigotski (1932/1996) como sendo o lugar das revoluções. Assim:

O curso da evolução biológica do homem termina antes de começar o desenvolvimento histórico. As tentativas de explicar a forma de pensar do homem não se fixam mais nas particularidades morfofisiológicas transmitidas por hereditariedade, mas no trabalho que inaugura um novo dinamismo de transmissão das conquistas às novas gerações (LINHARES; FACCI, 2021, p. 33).

O nascimento de um bebê humano não é, deste modo, apenas um acontecimento biológico, mas também um acontecimento social. De acordo com Vigotski (1932/1996), o

desenvolvimento acontece a partir dos chamados planos genéticos: a *filogênese* define características de nossa espécie como viver em grupo, a bipedia, sermos mamíferos etc. A *ontogênese* descreve a história do desenvolvimento do indivíduo em sua espécie, e um exemplo deste plano genético seria o fato da criança, após certo período de tempo (de meses a um ou dois anos) provavelmente se sentar para depois aprender a engatinhar e andar. Ambos os planos genéticos estariam relacionados aos aspectos biológicos do desenvolvimento. O terceiro plano seria a *sociogênese*, que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano a partir do seu meio social e cultural – os costumes da sociedade em que o sujeito está inserido. E o quarto plano seria a *microgênese*, que é “[...] a história do desenvolvimento de processos psíquicos particulares de dada pessoa junto a outras num intervalo de tempo relativamente curto” (DELARI, 2009, p. 29). De acordo com Linhares e Facci (2021, p. 32):

A história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade, sendo que o psiquismo humano só pode ser explicado na qualidade de construção social. A historicidade do ser humano relacionado às funções psíquicas superiores, expressa características que distinguem o homem como pertencente ao gênero humano.

Ao considerar o “nascimento” humano a partir dos diferentes planos genéticos, podemos pensar que os elementos da cultura acabam, de fato, delineando o modo como estes nascimentos vão acontecendo. Neste sentido, o domínio da natureza (enquanto aspecto “externo”) e da própria conduta (enquanto aspecto “interno”) estão estritamente relacionados, pois a alteração da natureza por parte do homem altera, por sua vez, a própria natureza do homem (VIGOTSKI, 1932/1996). Esta é a base marxista do pressuposto dialético de toda a Psicologia Histórico-Cultural (SOUZA, 2016).

A relação mediada com o mundo, marcada pelo instrumento e pelo trabalho, materializa-se nas ações propositadas, conferindo assim a instrumentalidade semiótica também da atividade humana sobre si e o mundo. Na ação instrumental, entre o objeto e a operação psicológica dirigida, de acordo com a psicologia Histórico-Cultural, surge um novo componente: o instrumento psicológico, que provoca o desenvolvimento de uma série de funções novas, as chamadas Funções Psíquicas Superiores (FPS). A sequência ou quantidade das FPS aparecem na obra de Vigotski de forma espraiada⁴. Aqui, convencionamos delimitar em: atenção, percepção, linguagem, memória, emoções, raciocínio-lógico e imaginação. De

⁴ Informações sobre as diferentes nomeações são sumarizadas no diagrama elaborado por Achilles Delari e disponível em site próprio do autor: <http://www.estmir.net/diagrama-para-funcao-psiquica-superior.html>. Acesso em: dez. 2021.

acordo com Delari (2011, p. 24), a origem social é “[...] a força motriz e o princípio explicativo da gênese das funções psíquicas propriamente humanas”.

Como forma de organização do estudo dos termos, que não deve se confundir com a compreensão do fenômeno em si, serão abordadas as FPS da memória e da imaginação como pressupostos para a discussão de situações reais, complexas e multifacetadas.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a memória, enquanto fenômeno de apropriação e rememoração de informações, existe desde muito cedo no desenvolvimento da criança e se desenvolve com o tempo, de uma forma “oculta” relativamente às outras funções. O desenvolvimento da memória é tão complexo que não podemos representá-la de forma linear, pois ela subsidia todas as outras funções, sustentando sempre novas formas de experienciar o mundo.

Os estudos comparativos da memória humana, realizados pela Psicologia Histórico-Cultural, revelam que mesmo em estágios mais primitivos do desenvolvimento social existem dois tipos fundamentalmente diferentes de memória. Uma delas, dominante no comportamento de povos primitivos, se caracteriza pela retenção das experiências reais como base dos traços de memória: esse tipo de memória está muito próximo da percepção, pois surge como consequência da influência direta dos estímulos externos (LURIA, 1976/2017). A memória como produto do desenvolvimento social é uma organização nova, que evolui a partir da cultura elaborada do comportamento humano. Um exemplo de operações simples como fazer um nó ou marcar em um pedaço de madeira com a finalidade de ajudar na memorização modificam a estrutura psicológica do processo de memória (VIGOTSKI, 2007).

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

Esse fato, por si só, é suficiente para demonstrar a característica fundamental das formas superiores de comportamento. Na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

De modo também diferenciado, Vigotski e Luria destacam a complexidade da chamada função psíquica da imaginação. Ela é definida como uma função de natureza aglutinadora, e sobre ela Vigotski afirma:

[...] é errado considerar a imaginação como [...] uma função especial entre outras funções, como uma forma de atividade cerebral do mesmo tipo, que se repete

regularmente. A imaginação deve ser considerada como uma forma mais complexa de atividade psíquica, como a união real de várias funções e suas peculiares relações (VIGOTSKI, 1983, p. 436).

O autor destaca que a imaginação é uma função psíquica superior que está relacionada diretamente com todas as outras funções psíquicas superiores, como a memória, a linguagem oral, a percepção e as emoções, mas que não se assemelha ou equivale às suas “somadas”, mas se aproxima da conceituação de síntese nos termos hegelianos ou de mônada em termos espinosianos.

A função psíquica da imaginação representa um potencial da atividade criadora que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011). Assim sendo, com exceção da natureza, tudo que nos cerca foi feito pelo homem, sendo produto da sua imaginação e da criação como produto da capacidade plástica do cérebro, que não apenas conserva e reproduz as experiências, mas combina e o reelabora de forma criadora.

A imaginação, apesar de seu caráter de aparente repetição, não pode ser confundida com a função psíquica superior da memória. Como Vigotski (1983) afirma, existe uma diferença importante entre o restante das formas de atividade psíquica humana e a imaginação, que é seu caráter de novidade. Ou seja, a imaginação não é apenas uma repetição de combinações e formas de impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas sim um fenômeno que reconstitui novas séries, a partir das impressões acumuladas anteriormente.

A atividade da memória consiste na aparição, na consciência humana, de cenas vividas anteriormente e que nem sempre têm relação com um motivo novo para a sua reprodução. Já na atividade da imaginação, que está estritamente relacionada com a atividade da memória, quando opera com as imagens anteriores se diferencia por ser uma atividade criativa, fazendo surgir novas combinações. A imaginação é a base da atividade que permite representar de forma totalmente nova as imagens e impressões registradas pela atividade da memória, em uma nova combinação de todas as impressões acumuladas anteriormente (VIGOTSKI, 1995/1983). Nesse sentido, imaginar pode ser entendido como uma transformação da atividade da memória que abarca tanto a lembrança, a reprodução, a presentificação, quanto a criação do novo.

As capacidades de reprodução e criação, bem descritas por Vigotski (2009) em *Imaginação e criação na infância*, consideram ainda os aspectos biológicos destes processos. E, apesar dos incipientes trabalhos do início do século XX, vividos por Vigotski e Luria, havia em seus escritos o apontamento fundamental para os estudos do funcionamento do cérebro neste processo. Para além da contribuição aos campos da Psicologia e da Educação, o autor contribui

significativamente para o campo das Neurociências, embrionárias à época, mas que atualmente têm tido papel cada vez mais contundente nos estudos sobre desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo. Para Vigotski (2009, p. 14) “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. Em um período em que o conceito de plasticidade cerebral ainda era bastante singelo, tal afirmação lançava luz e mostrava caminhos futuros que estão sendo trilhados até hoje.

A brincadeira de faz de conta como fonte do desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil, desde o seu início, é marcado pelas relações estabelecidas com o outro e com o mundo, marcadas por um complexo processo de construção de significados e sentidos. A criança é apresentada ao mundo pelo outro, que vai possibilitando a exploração via palavras/gestos e objetos, construindo novas vontades e necessidades. Por meio das mediações que a interação proporciona, a criança irá se constituir e colocar-se no mundo (ARCE; DUARTE, 2006). A brincadeira surge como fruto desses processos de interação mediados pelo outro e proporciona à criança agir sobre o mundo e, assim, atribuir sentidos tentando compreender/classificar/nomear/organizar o que a cerca.

Para Leontiev (2010), a brincadeira não é instintiva, é uma atividade objetiva porque constitui a base da percepção que a criança tem do mundo, dos objetos e das relações humanas que determinam o conteúdo de suas brincadeiras de faz de conta. Essas percepções suscitaram na criança uma necessidade de agir como o adulto, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante (LEONTIEV, 2010). Segundo o autor, a criança quer, ela mesma, dirigir o carro, remar um barco sozinha, realizar as atividades que ela sabe que são possíveis, mas que, de todo modo, ela ainda não consegue. Porém, na atividade lúdica, por meio da imaginação e da brincadeira de faz de conta, ela consegue satisfazer suas vontades e necessidades.

A brincadeira pode criar a impressão, para quem está “de fora”, de que a criança “perdeu a noção” da realidade. Porém, é exatamente o contrário, pois na brincadeira a criança já é capaz de se comparar ao adulto e por meio da representação dos papéis se perceber criança (BATISTA; SILVA; PASQUALINI, 2021, p. 87).

Para Elkonin (2009), quando a criança adota um nome próprio, prepara-se para o aparecimento do papel no jogo, ou seja, o exercício de estar no lugar de outro, fazendo ou imitando ações de um outro mais “competente” que ela, é um passo fundamental para o

desenvolvimento do psiquismo, pois representa o exercício da vida adulta, com as nuances de regras e hábitos diferentes daquela que ela conhece e vivencia.

Apenas entre dois anos e meio e os três anos de idade que a criança começa a representar um papel e assumir-se como outro. Elkonin (2009) caracteriza esse comportamento a partir de duas séries de fatores, as quais observou por meio de seus experimentos em relação ao jogo de papéis. A primeira seria quando a criança coloca no brinquedo o nome de uma personagem, representando-o de modo diferente. A segunda característica seria quando a criança começa a falar em nome do brinquedo. Essas ações podem se repetir muitas vezes com o mesmo objeto, sem mudar o conteúdo.

A criança, a partir do jogo de papéis, conhece o mundo ao seu redor e as regras de convivência social, formando uma atividade orientadora. O jogo de papéis faz com que a criança aprenda o significado dos objetos e ao mesmo tempo as suas funções sociais (ELKONIN, 2009). Vigotski (2008) afirma que a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos. A situação lúdica permite, assim, que as representações deem espaço para o aparecimento de regras externas (coletivas) e regras internas (individuais) de comportamento. Assim, quanto mais elaborado for o jogo de papéis, maior a possibilidade de criação, interação, imaginação e argumentação. Assim,

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente⁵. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente, ou seja, no momento do brincar a criança pode assumir ações de uma criança de maior idade (VIGOTSKI, 2008). A brincadeira, como uma lente de aumento, permite que haja um salto no desenvolvimento da criança.

⁵ Em algumas traduções para o português também é utilizado o termo zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo e zona de desenvolvimento iminente, que foi escolhido para este estudo por trazer a ideia de proximidade e possibilidade ao mesmo tempo.

Aspectos metodológicos

O principal instrumento metodológico da pesquisa de campo é a investigação participativa e observação. Ao pesquisador cabe observar a criança observando, cabe analisar os diferentes modos de participação e reconstruir o processo, analisando os detalhes de significação e de apropriação vivenciados pela criança. Tal pressuposto sustenta que a criança assume um papel ativo na observação, na descrição, na interpretação, agindo, assumindo-se como um sujeito, com um papel ativo e transformador no processo de pesquisa, sendo sua voz e a sua ação social aspectos centrais para o processo de desenvolvimento das dinâmicas da investigação (FERNANDES; MARCHI, 2020).

Com relação ao percurso metodológico, gostaríamos de destacar dois aspectos: o primeiro é a centralidade e respeito às crianças enquanto sujeitos ativos e participativos do processo, e o segundo refere-se à constatação da limitação das interpretações aqui apresentadas. O inacabamento das análises é tido, portanto, como parte integrante do processo mesmo de investigar e entender ou pressupor como o outro atribui significados, considerando que a imaginação e memória têm sido um exercício constante.

Para Qvortrup (2011), a infância deve ser entendida como uma categoria social permanente, uma categoria social em que todas as crianças ocupam este lugar (de diferentes grupos étnicos, econômicos, gênero entre outros), e que sempre será ocupada por crianças, pois as crianças crescem e se transformam em adultos, mas logo outras crianças virão. É um processo permanente da sociedade humana. Um conceito importante para a discussão da metodologia do estudo com crianças, discutido tanto por Qvortrup (2011) quanto por Castro (2001), refere-se à invisibilidade da infância que, historicamente, é “encoberta” pelas famílias ou pela instituição escolar; e isso implica no fato de que geralmente não nos colocamos no lugar da criança para falar sobre seu mundo. Mas, do nosso mundo de adultos, falamos como a criança deve estar pensando, como agiu, como representou etc. Este apontamento faz com que repensemos o lugar da criança na pesquisa, para que se possa priorizar justamente a participação e escuta das crianças em pesquisas de campo.

Tendo como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa, além de promover um estudo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no momento do jogo de papéis, também se preocupa em trazer a opinião das crianças sobre suas brincadeiras preferidas. Por isso a discussão abrange conceitos teóricos da sociologia da infância, justamente para fundamentar e elucidar as escolhas metodológicas da pesquisa.

Como é colocado por Corsaro (2005), as crianças se desenvolvem individualmente, mas ao longo deste desenvolvimento o processo coletivo do qual fazem parte também está em mudança. Entendemos como mudanças justamente considerar a criança como capaz e participativa nas suas próprias escolhas, ressignificando ativamente a prática social. Ferreira (2005) também destaca a importância de considerarmos as crianças como atores sociais, pois elas reconstróem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, com interesses e modos de pensar, agir e sentir capazes de gerar relações diferenciadas como um grupo social. Demartini (2009) ressalta ainda a importância de que cada vez mais, em tempos atuais, pesquisadores e professores aprendam a ouvir as crianças e jovens. Cabe ao pesquisador ter esse olhar atento às diferentes formas de manifestação e especificidades da criança, considerando suas histórias de vida e seu contexto.

Para que isso possa acontecer efetivamente, o estudo foi realizado com atenção às formas participativas das crianças no cotidiano da Educação Infantil, tendo o momento do brincar de faz de conta como objeto de estudo central. A pesquisa de campo foi autorizada pelo Comitê de Ética com número de parecer 4.235.627, e teve início em março de 2021. Os sujeitos que participaram desta pesquisa de campo foram trinta e cinco crianças com faixa etária de cinco a seis anos, em duas instituições de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A pesquisa de campo foi realizada durante duas horas por dia e as visitas aconteceram duas vezes por semana, durante o primeiro semestre de 2021.

A pesquisadora produziu um vídeo informativo sobre a pesquisa de campo, que foi encaminhado aos pais e responsáveis pelo grupo de interação da escola com as famílias no aplicativo *Telegram*. As crianças que foram autorizadas pelos responsáveis a participar da pesquisa de campo foram convidadas a conversar com a pesquisadora, que apresentou a elas o termo de assentimento. Durante a conversa entre as crianças e a pesquisadora foi perguntado se elas gostariam de participar da pesquisa, respeitando todos os critérios éticos da realização de pesquisa com crianças.

Durante todo o processo de pesquisa de campo a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, o cotidiano da volta à escola após um período de isolamento social (devido à pandemia da Covid-19).

Apresentação e análise dos dados

Neste artigo será apresentado um recorte da pesquisa de campo, com foco em uma reflexão sobre os aspectos de aparente “não interação” entre as crianças. O registro aconteceu no dia 14 de março de 2021: havia oito crianças presentes na sala de aula e cada criança estava em sua mesinha com blocos coloridos de montar. O contexto foi registrado pela pesquisadora por vídeo e no diário de campo.

A professora organizou as mesas das crianças respeitando as normas de distanciamento social de 1,5m de distância de forma individual. As crianças manuseavam individualmente seus blocos quando uma das crianças se levantou e começou a utilizar um bloco como se fosse um telefone.

Figura 1 – Registro fotográfico “*Brincadeira do telefone*”



Fonte: Elaborado pelas autoras

Segue abaixo a transcrição do vídeo, que tem duração de um minuto e três segundos. Os nomes utilizados para apresentação dos dados são fictícios, para garantir o sigilo e o anonimato dos participantes desta pesquisa.

EPISÓDIO 1- “*Brincadeira de telefone*” (6. dia, 14/03/2018, gravador de vídeo)

- (1) Beatriz: Bi, bi, bi, bi, bi, bi [...] (*imitando o som de um telefone tocando*).
- (2) Bruno: Oi Beatriz, tudo bem? Beatriz? Beatriz? [...] (*Bruno estava do outro lado da sala e tentou se comunicar com a Beatriz, mas não teve resposta*).
- (3) Beatriz: Bi, bi, bi, bi, bi, bi [...] (*continua imitando o som do telefone chamando*).
- (4) Maria Cecília: Alô, quem é?
- (5) Beatriz: Oi, tudo bem? É a Beatriz, o que você está fazendo?
- (6) Maria Cecília: Eu estou ligando para você, uai.
- (7) Bruno: Eu estou trabalhando.

(8) Professora: Hora de pegar a garrafa de água (*a brincadeira é interrompida*).

No episódio nomeado como “*Brincadeira de telefone*”, a professora havia entregado blocos de montar para as crianças e a Beatriz foi a primeira a montar um telefone. No registro fotográfico é possível ver as crianças manuseando o monta-monta e a Beatriz em pé segurando o seu telefone, logo depois as outras crianças também construíram um telefone e começaram a conversar uns com os outros.

Notamos no episódio acima que, mesmo com as regras estabelecidas pelo distanciamento social, por meio da função psíquica superior da imaginação e da brincadeira de faz de conta, as crianças encontram uma forma de interagir e comunicar. A “*brincadeira do telefone*” começa pela Beatriz, porém, aos poucos, os outros colegas da turma também constroem um telefone para se comunicar entre eles, estabelecendo uma relação entre o grupo de crianças.

Colussi (2016) afirma que as interações infantis no momento do jogo de papéis favorecem o desenvolvimento global das crianças pois, nessas brincadeiras, as crianças constituem sua personalidade, aprendem a agir diante das coisas e das pessoas, uma vez que as ações práticas que realizam em suas figurações estruturam processos internos que orientam outras ações práticas. Assim, desenvolvem mais autonomia e complexificam os processos internos por meio do exercício da imaginação e da memória, enriquecimento e aprimoramento das funções psicológicas superiores.

Ainda acerca do episódio acima, a partir da brincadeira de faz de conta as crianças representam uma vivência que tem sido um canal de comunicação muito utilizado pelos adultos neste momento de pandemia. O uso do telefone aqui tem funções aparentemente paradoxais: as crianças estão distantes pouco mais de um metro, ou seja, podem se falar presencialmente, mas elas subvertem este fato e criam uma situação que certamente é o motivo da criação, pelos adultos, do instrumento técnico e semiótico telefone: a distância e a necessidade de comunicação.

Em termos interpretativos poderíamos inferir aqui que o termo “distância” é um dos principais conceitos elaborados pelas crianças. Elas têm ouvido sobre ficarem distantes e não se encostarem durante todo este período de pandemia. Então elas sabem que a distância tem alguma função relativa à cuidado, à preservação da vida, à perigo. Como uma esponja (VIGOTSKI, 2010), este termo vai sendo significado de várias formas. Mas, ao mesmo tempo, nessa brincadeira uma grande distância foi completamente inventada para que pudesse sustentar uma interação. Assim, uma comunicação real aqui é inventada, imaginada, presentificada,

significada por meio desta subversão. O telefone aqui representa a distância, mas, também, a comunicação e o contato.

Na situação criada as crianças reconstituem uma vivência, representam o mundo adulto e fazem isso lembrando dos gestos e falas de um contexto que não é o da sala de aula. Elas criam uma situação por meio do uso de imagens em ação, ou seja, a imaginação é a prática de transformar um objeto qualquer em algo com significado social (o telefone). Elas falam os termos/palavras e entonações usadas pelos adultos e com isso repetem, mas também criam formas de interação, novas maneiras de se relacionar. Pelo fato de estarem ao lado umas das outras, a função adulta do instrumento telefone não teria sentido real, no entanto, elas não o usam porque precisam, mas sim porque é possível, porque querem repetir os adultos (LEONTIEV, 2010).

Na interpretação de relações sociais, que é uma característica fundamental na atividade simbólica, a criança atribui significações aos papéis interpretados, que partem das relações do mundo que a cerca, sendo que o jogo de papéis se intensifica por volta dos cinco anos, atingindo o seu nível máximo (ELKONIN, 2009).

A atividade da criança no jogo tende a representar diversas ações (nadar, lavar a roupa, cozinhar etc.). Representa-se a própria ação. Assim começam os jogos-ações. A atividade das crianças adquire caráter construtivo: aparecem os jogos de alvenaria e construção, nos quais tampouco costuma haver papéis. Por último, destacam-se os jogos protagonizados, nos quais a criança produz uma ou outra imagem. Esses jogos têm dois rumos visíveis: jogos de encenação, quando a criança dirige o brinquedo (ou seja, ela atua por intermédio do brinquedo) e jogos em que o papel é interpretado pessoalmente pela própria criança (faz de mamãe, de aviador etc.) (ELKONIN, 2009, p. 237).

No decorrer da brincadeira de faz de conta “[...] as coisas, os brinquedos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam durante todo o jogo. As crianças jogam juntas e as ações de uma criança estão ligadas às outras” (ELKONIN, 2009, p. 243). Isso pode ser identificado no episódio apresentado neste estudo, pois as crianças representaram na “*brincadeira de telefone*” uma forma de interagirem e se comunicarem, mesmo com o distanciamento social que foi estabelecido pelos adultos.

Foi possível perceber que as crianças, a partir da vivência da brincadeira, desenvolveram as suas funções psíquicas superiores, como, por exemplo: a memória, ao reconstituírem uma situação do seu cotidiano por meio da imaginação; a linguagem oral, ao se comunicarem; e suas emoções, ao demonstrarem interesse em saber como o colega estava. Conforme já mencionado, no desenvolvimento infantil, a memória é uma das funções psíquicas centrais. É a função que

organiza todas as outras funções, desempenhando um papel decisivo em todas as construções mentais (VIGOTSKI, 2009), como foi possível ver na reconstituição da brincadeira de telefone.

A brincadeira relaciona-se diretamente com as experiências cotidianas da criança e depende, portanto, das condições sociais oferecidas. Mesmo as regras presentes nas situações imaginárias são derivadas do mundo real, estabelecendo uma relação dialética entre imaginação e realidade (FARIA; HAI, 2020).

Na infância, no processo de humanizar-se, a brincadeira de faz de conta colabora no processo de separar o significado da palavra do objeto, inicia o processo de separação entre ideia e objeto. Não é mais o objeto que guia a ação, mas a ação, de acordo com as regras, começa a ser determinada pelas ideias, e isso leva a uma mudança radical das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (PRESTES, 2016).

Considerações finais

Devemos considerar, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, que as funções biológicas que um indivíduo traz ao nascer são essenciais, mas não são suficientes para garantir sua sobrevivência e a sua vida em sociedade. Para constituir-se como sujeito é necessário que ele interaja com um grupo social e, a partir das experiências vividas coletivamente, construa ativamente as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento tipicamente humano pelas relações sociais que vão se estabelecendo neste processo de humanizar-se.

A brincadeira de faz de conta possibilita o desenvolvimento pleno da criança de forma significativa a partir do seu entorno social, vivências e experiências que podem ser representadas na atividade simbólica. Como foi possível analisar neste estudo, o brincar de faz de conta contribui de forma significativa para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da memória e da imaginação, por isso é importante que ele, mais do que estar presente no cotidiano da Educação Infantil, seja a condição, o motivo, a força motriz da vida da criança na escola e fora dela. A experiência vivenciada, portanto, pelas crianças, é a base para a possibilidade de qualquer desenvolvimento. E, para além do cerne do presente texto, finalizamos apontando para outros aspectos sociais, legais e políticos que devem garantir a possibilidade dessas experiências. Assim, ressalta-se a importância da constante reanálise dos espaços e tempos na educação infantil; da preocupação com a disponibilização constante de recursos pedagógicos adequados, sejam eles blocos de montar ou a própria natureza dentro e fora da sala de aula. Ressalta-se a importância de que o tempo de brincar seja realmente compreendido como sendo o lugar por excelência da interação entre as crianças, com menor

interferência direta dos adultos, e que a liberdade de expressão por diferentes formas de linguagem seja efetivamente garantida no chão da escola, tal como consta nos documentos legais da educação infantil de nosso país.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: As contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- BATISTA, J. SILVA, M. C. PASQUALINI, J. C. Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: Formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. *In*: FIRBIDA, F.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: Contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: Crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, L. R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2001.
- COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavél, PR, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325?mode=full>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CORSARO, W. A. Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. *In*: QVORTRUP, J. (ed.) **Studies in modern childhood**: Society, agency, culture. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- DELARI, J. A. **Vygotsky e a prática do pisco-logo**: Em percurso da psicologia geral à aplicada. Umurama: Mimeo, 2009. Disponível em: http://www.estmir.net/delari_2009_lsv-prt-psi.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.
- DELARI, J. A. **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Umurama: Mimeo, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75197462-Quais-sao-as-funcoes-psiquicas-superiores-annotacoes-para-estudos-posteriores-achilles-delari-junior.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisas com crianças. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. C. A participação das crianças nas pesquisas: Nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FERREIRA, M. Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como atores sociais no jardim de infância. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p.115-132, 2005. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63178>. Acesso em: 23 dez. 2021.

HAI, A. A.; FARI, M. O. (Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95-109, jan./mar. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12251/8799>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone editora, 2010.

LINHARES, R.; FACCI, M. G. D. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: Rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In: FIRBIDA, F.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: Contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2017. Original escrito em 1976.

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, Niterói, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INF%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Emoção, memória e imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

SOUZA, J. A. M. Recuperando a dialética no materialismo histórico de Vigotski. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 35-44, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/STpGCfMMd7YwcnBD3M3JKdd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. Madrid: Visor Distribuciones, 1995 [1983].

VYGOTSKI, L. S. **Problemas de la psicología infantil**. Obras Escogidas. Madrid: Visor Distribuciones, 1996 [1932].

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Como referenciar este artigo

LIMA, A. P. C. T. ANDRADE, J. J. O brincar possível em tempos de isolamento: O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da memória e da imaginação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1221-1238, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16055>

Submetido em: 29/12/2021

Revisões requeridas em: 13/02/2022

Aprovado em: 06/04/2022

Publicado em: 30/06/2022

Processamento e edição: Editoria Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, padronização e tradução.