

**ABORDAGENS
TEÓRICAS
E PRÁTICAS
EM PESQUISA**

COORDENADORES

Patricia Biegging

Raul Inácio Busaello

ISBN 978-85-7221-347-9

2025

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Joana de Jesus de Andrade

**O DESENVOLVIMENTO
DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS
SUPERIORES DA IMAGINAÇÃO
E DO RACIOCÍNIO-LÓGICO:**

**UM ESTUDO DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

RESUMO

Este estudo busca discutir sobre o desenvolvimento das funções psíquicas da imaginação e raciocínio-lógico na idade pré-escolar durante momentos de brincadeiras de faz de conta no cotidiano da Educação Infantil. Este estudo está ancorado na Psicologia Histórico-Cultural, que considera que as crianças aprendem com o outro e com o mundo que as cerca desde que nascem. As relações estabelecidas são permeadas pela atribuição de sentidos e emoções que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cultural da criança. O objetivo deste estudo é compreender os indícios do desenvolvimento da imaginação e do raciocínio-lógico durante a brincadeira de faz de conta na idade pré-escolar. Como aspectos metodológicos será apresentado um recorte de uma pesquisa de campo em que, a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, como se constituíram as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil. Como considerações deste estudo foi possível analisar os indícios do desenvolvimento da imaginação e do raciocínio-lógico durante o episódio da brincadeira de papéis sociais, pois a criança adentra em um mundo imaginário e reconstitui as relações sociais que estão presentes na cultura em que está inserida.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural; Função Psíquica Superior da Imaginação; Função Psíquica Superior do Raciocínio-lógico.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca discutir sobre o desenvolvimento das funções psíquicas da imaginação e raciocínio-lógico na idade pré-escolar durante momentos de brincadeiras de faz de conta no cotidiano da Educação Infantil. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural a criança vai se apropriar da função social do objeto, de acordo com Elkonin (1987), na idade pré-escolar, período em que surge a necessidade na criança de representar as relações sociais que acontecem por meio da brincadeira de papéis sociais ou jogo de papéis. Graças à atividade objetual manipulatória surge, pela primeira vez, a situação imaginária e a brincadeira de substituição.

Sendo a atividade-guia do jogo de papéis na idade pré-escolar a criança passa a ter a necessidade de conhecer as relações sociais os impulsos que são muito importantes para o desenvolvimento psíquico da criança que a conduzem diretamente à brincadeira de papéis sociais. A brincadeira surge da realização imaginária e ilusória de desejos não realizáveis, a imaginação é a neoformação que surge, que estava ausente na consciência da criança da primeira infância (VIGOTSKI, 2008).

Para tanto, será apresentado um recorte com dados de uma pesquisa de campos para discussão teórica e análise a partir da fundamentação teórica, que será discutida na próxima seção.

REFERENCIAL TEÓRICO

A GÊNESE DO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

De acordo com Vigotski (1995), a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores era um âmbito da psicologia

totalmente inexplorado até então pelas correntes teóricas do início do século XX. Da mesma forma, não havia um método de investigação apropriado para esboçar os princípios do desenvolvimento de uma teoria fundamentada no materialismo dialético. O autor ressalta que seria impossível abordar qualquer investigação em um campo novo se não fossem formuladas também com clareza e precisão as questões para as respostas sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Houve então o início de uma mudança nos paradigmas que sustentavam os estudos do desenvolvimento psíquico quando os teóricos da época começaram a considerar aspectos biológicos tanto quanto históricos e culturais como intervenientes no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A compreensão da nova relação Natureza e História permite a Vigotski, no esteio do pensamento marxiano-engeniano, colocar os princípios da nova ciência do Homem que regulam a relação entre funções naturais ou biológicas e funções históricas ou culturais. Compreende-se assim a crítica que Vigotski faz à psicologia existente ainda na sua época de nunca ter tentado explorar e compreender a questão das duas séries de funções no desenvolvimento da criança (PINO, 2013, p. 73).

Vigotski (1995) afirmava que as concepções tradicionais sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estavam incorretas porque eram incapazes de considerar o desenvolvimento histórico. Os processos de formações naturais eram confundidos, o natural com o cultural, o natural com o histórico, o biológico com o social, no desenvolvimento psíquico da criança. Isso fazia com que se tivesse uma compreensão totalmente equivocada da natureza dos fenômenos que eram estudados.

O autor afirmava que era impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, as suas raízes biológicas e as inclinações orgânicas (VIGOTSKI, 1995). Já na idade do bebê, continua o

autor, se encontram as raízes genéticas das formas culturais básicas do comportamento que seria o emprego das ferramentas.

Os estudos da psicologia infantil tradicional da época limitavam a concepção de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico das funções elementares que tem direta dependência com a maturação cerebral como função de maturação orgânica da criança (VIGOTSKI, 1995). Sendo assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores aconteceria via "justaposição", "complementaridade" de funções com origens diferentes por sua natureza sendo estas mediadas ou não por um sistema de signos.

Vigotski (1995) considerava que o desconhecimento da origem das funções superiores conduzia inevitavelmente a uma concepção metafísica: as formas de memória, de atenção, de pensamento, tanto superiores como inferiores, coexistem entre si, são independentes umas das outras, não guardam nenhuma relação genética, funcional estrutural, como se desde o princípio teriam sido criadas em dupla forma. Porém, a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural entende-se que,

Juntamente com a memória mecânica, como sua forma superior, diferencia-se a memória lógica; sobre a atenção involuntária estrutura-se a voluntária; sobre a imaginação reprodutora - a criativa; e em cima do pensamento figurativo, como um segundo nível, o pensamento em conceitos. Complementam simetricamente as sensações inferiores com as superiores, a vontade impulsiva - com a prevista (VIGOTSKI, 1995, p. 18).

No desenvolvimento das funções psíquicas superiores o todo não se origina mecanicamente como uma soma das partes isoladas, mas são consideradas durante este processo as propriedades e qualidades particulares e específicas, que não podem ser reduzidas a um simples agrupamento (VIGOTSKI, 1995).

Vigotski entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto, os primeiros se referem às ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), os últimos se referem às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros (TULESKI; EIDT, 2016, p. 38).

A diferença determinante entre o processo evolutivo e a circunstância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o fato de o homem, ao se adaptar ao meio, se modificar por completo, destacando em primeiro lugar o desenvolvimento de órgãos artificiais, que são as ferramentas (VIGOTSKI, 1995). Uma cultura como produto original, portanto, com novas formas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento em desenvolvimento. Assim, consegue fazer coisas que não conseguiria apenas com os atributos biológicos. Como exemplo, o autor cita a capacidade de voar e afirma “[...] por exemplo, neste sistema não está incluída a possibilidade de voar. Mas o homem é superior a todos os animais, pois, graças às ferramentas, ele amplia sua atividade ilimitadamente” (VIGOTSKI, 1995, p. 37) e consegue voar com um instrumento criado para superar a limitação biológica, através do avião.

A criação e a utilização de signos, na perspectiva vigotskiana, é entendida como um método auxiliar para resolver um problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar coisas, entre outros). É, portanto, um processo parecido com a criação e utilização dos instrumentos no que se refere ao aspecto psicológico. O signo atua como um instrumento de atividade psicológica, igual a uma ferramenta que faz um trabalho (VIGOTSKI, 2008). Na Psicologia

Histórico-Cultural a ferramenta refere-se a uma ação indireta, como um meio para realizar uma atividade. A linguagem é considerada como a ferramenta do pensamento que organizaria todas as outras ferramentas, por meio da representação mental.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações. Assim como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha idéia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

O reconhecimento da origem biológica, o uso de instrumentos externos (ferramentas) e a construção de instrumentos internos (linguagem e sistema de signos) são pontos importantes da teoria, porém, há algo que une e que avança: a presença do outro, a interação e a maternagem. Isso porque, “A participação do outro implica uma atribuição de significado às ações da criança desde cedo. As necessidades da criança só podem ser satisfeitas pelo outro que completa, compensa e interpreta as ações da mesma de modo que é nos movimentos (manuseio, manipulação) de outros que as primeiras atitudes da criança tomarão forma (SMOLKA; GÓES; PINO, 1998, p. 155). A questão do cuidado é destacada também como sendo fundamental para a criação do vínculo, pois,

O primeiro ato materno de amamentar o bebê ao colo supre uma necessidade biológica (a necessidade de alimentar-se para sobreviver) e, ao mesmo tempo, cria no bebê uma nova necessidade, não mais de sobrevivência, mas de relação social, aprendida socialmente, com o ato materno: de estar com outras pessoas. Podemos afirmar que a partir daí as crianças aprendem desde que nascem, à medida que vão vivendo e atribuindo valor a cada nova experiência vivida (bom, ruim, gostoso etc.). Nesse processo, vão formando um modo de ser e de estar nas

relações, ou seja, vão formando sua personalidade e estabelecendo um sentido para as coisas, formando seu conhecimento sobre as coisas que veem e exploram (MELLO, 2017, p. 43).

As crianças aprendem com o outro e com o mundo que as cerca desde que nascem. As relações estabelecidas são permeadas pela atribuição de sentidos e emoções que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cultural da criança.

A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DO RACIOCÍNIO-LÓGICO

A função psíquica do raciocínio lógico, não aparece na PHC, de modo sempre direto ou com o mesmo termo. A dificuldade refere-se, principalmente, à diversidade de sinônimos que são utilizados pelos(as) autores(as). O termo é referido como sendo a habilidade de gerenciamento de diferentes signos com objetivo de resolução de problemas e é descrito muitas vezes como: procedimentos lógicos, pensamentos lógicos, pensamento empírico, pensamento reflexivo, racional ou por conceitos. Freitas (2017, p. 395), destaca que “No pensamento empírico, sustentado pela lógica formal, a generalização corresponde à análise e comparação de objetos entre si, para identificar suas semelhanças, distinguir seus atributos, suas qualidades específicas, classificá-los, identificar o que há de geral e comum entre eles etc.” Para a autora é isso que possibilita ao aluno formar conceitos e que orienta a percepção de que existem repetições que trazem certo padrão para interpretação. Assim, o aluno que conhece o objeto se aproxima não apenas das percepções sensoriais dele, mas identifica qualidades comuns, classifica e categoriza como parte do processo de significação.

Outro aspecto relacionado ao desenvolvimento da imaginação e do raciocínio lógico é destacado por Zaporozhets (2010),

como sendo a construção lógica e conceitual inter-relacionada com ações de manipulação de objetos. Ao conhecer os objetos utilizados no cotidiano e aprender com os adultos como utilizá-los e denominá-los, a criança começa a formar as primeiras generalizações. Ao resolver uma situação problema a criança ainda faz associações com aspectos da vida cotidiana. A possibilidade de imaginar a resolução de um problema antes de colocá-lo em prática aproxima essas duas funções psíquicas que são fundamentais para o desenvolvimento cultural da criança.

De acordo com os estudos realizados por Baumtrog (2017), a imaginação contribui para que os indivíduos construam argumentos com raciocínio-lógico por meio de habilidades imaginativas. Pois, para construir um argumento é preciso construir/imaginar/criar em sua mente antes de colocá-lo em prática ou expressar oralmente, assim pode-se considerar que a imaginação desempenha um papel central para o desenvolvimento do raciocínio-lógico.

Dias e Harris (1990), em seus estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico com crianças de quatro e cinco anos, identificaram que o uso de imagens (em cenários ou histórias) contribui diretamente para a elaboração de uma sequência lógica dos fatos e com o raciocínio conceitual. O desenvolvimento das habilidades imaginativas das crianças pequenas facilita o processo de elaboração e conceituação, contribuindo para o desenvolvimento da função psíquica do raciocínio-lógico.

Woolley e Phelps (1994) também realizaram estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico de crianças a partir da relação estabelecida entre imaginação e a realidade física. Nos experimentos realizados com crianças de três a cinco anos, foi proposto que imaginassem objetos dentro de caixas. E as crianças apresentavam relatos orais sobre os objetos imaginados e as respostas orais das crianças sempre indicavam algum grau de semelhança entre a realidade dos objetos e os conteúdos imaginados. Neste estudo, também é possível

analisar a relação do desenvolvimento do raciocínio-lógico quando as crianças elaboram hipóteses de objetos por meio da imaginação.

Luria (2017) ressalta, sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico por meio da habilidade de resolver problemas e operações com cálculos, que esta é uma capacidade que se adquire apenas na escola, que a mudança no pensamento formal, discursivo e lógico é um processo educativo.

Na infância, de acordo com Zaporozhets (2010) o desenvolvimento do pensamento da criança perpassa pelas representações e pela ampliação da compreensão do mundo e da reconstrução da atividade intelectual.

Em cada etapa do desenvolvimento, um determinado tipo de atividade adquire significado predominante na vida e na formação das particularidades psicológicas. Como, por exemplo, o jogo, na idade pré-escolar, que influencia de maneira decisiva no desenvolvimento intelectual do pequeno, então, na idade escolar, este passará a segundo plano deixando o lugar para o processo de ensino e aprendizagem (ZAPOROZHETS, 2010, p. 168).

Nos primeiros anos de vida, a criança começa a compreender as relações mais simples entre os fenômenos e a generalizar os objetos conhecidos que fazem parte do seu contexto cultural. Os processos intelectuais ainda não têm uma independência; estes ainda se relacionam de forma relativa com o decorrer de suas ações objetivas (ZAPOROZHETS, 2010). Ao manipular os objetos, conhecer na ação o significado social dos objetos utilizados no cotidiano e aprender com os adultos como denominá-los, a criança começa a formar as primeiras generalizações.

Zaporozhets (2010) afirma que no comportamento das crianças em idade pré-escolar, em geral existe uma tendência de converter o problema intelectual em um problema lúdico. A primeira impressão é que a criança não resolve o problema estabelecido porque ainda

não domina as operações intelectuais e não atinge o nível necessário de desenvolvimento do pensamento. Na verdade, a criança compreende o problema de uma maneira particular na correlação com os motivos que a impulsionam para encontrar uma solução.

Diante da necessidade de classificar os objetos, a relação particular da criança com o problema intelectual participa de maneira especialmente clara. Em seus tempos, L. S. Vigotski citava o exemplo de uma união de objetos. Durante o jogo “quarto excluído”, frente à criança de seis anos se colocavam quatro quadros com a representação de um cavalo, um carrinho, um homem e um leão. Os escolares, nestes casos, apontavam o carro e decidiam que os outros quadros podiam ser deixados, porque representavam os seres vivos (ZAPOROZHETS, 2010, p. 171).

Ainda sobre o exemplo, o autor menciona que as crianças menores atuam de outra forma, relacionado este problema não como um problema lógico que consegue generalizar, mas se dirigem pelos motivos da necessidade da vida cotidiana. Pensando e argumentando com ações, por exemplo, da seguinte maneira: “O homem coloca o cavalo com o carro e se vai. Para que quer um leão? O leão pode comer seu cavalo e também ele, o leão menor tem que ir para o zoológico” (ZAPOROZHETS, 2010, p. 171). É importante ressaltar que este raciocínio tem um sentido e uma lógica própria da criança pequena e suas vivências. Em particular é a relação da criança com a pergunta que orienta a substituição do problema lógico por uma situação intelectual do problema cotidiano. Segundo o autor, na idade da pré-escola, a criança prioriza o aspecto lúdico, já adiante “[...] começa a identificar os problemas cognitivos particulares e, correspondentemente, das ações intelectuais especiais dirigidas pela solução” (ZAPOROZHETS, 2010, p. 172).

As crianças pequenas procuram resolver os problemas intelectuais como os problemas de caráter prático da vida cotidiana, os quais são dados não no plano real, mas sim no plano imaginário e no plano do pensamento. Zaporozhets (2010) destaca que as crianças

em idade pré-escolar menores, apresentam as formas elementares de raciocínio que incluem em si o movimento do pensamento a partir de situações particulares e vão em direção a uma solução geral com os elementos de dedução. Os problemas cognitivos surgem na criança na relação com a sua atividade prática e lúdica. Mas aos poucos para as crianças com idade pré-escolar maiores, o problema cognitivo pode participar do seu próprio conteúdo com o objetivo de obter novos conhecimentos e enriquecer os conceitos acerca da realidade.

Ainda sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico, passaremos a discutir sobre a assimilação da aritmética cultural¹ pela criança, que de acordo com os estudos com base na Psicologia Histórico-Cultural, é sempre conflitiva.

O desenvolvimento, neste caso, produz uma crise entre as formas de operar com as quantidades que a própria criança desenvolveu e as propostas pelos adultos. Este momento produz uma colisão entre a linha anterior de desenvolvimento e aquela que começa com o aprendizado dos sinais escolares (VIGOTSKI, 1995). Quando a criança desenvolve a aritmética cultural, ela passa a ter mais facilidade em operar com figuras numéricas devido ao estreito vínculo entre quantidade e percepção da forma.

A cultura é fundamental no desenvolvimento do cálculo nesta passagem da percepção direta para mediada de quantidade, pois a criança começa a equacionar as quantidades com apoio dos signos. Vigotski (1995) afirma que há uma mudança que sinaliza o ponto de virada no desenvolvimento aritmético da criança, quando ela passa da percepção direta da quantidade para a mediada pela experiência, isto é, ela começa a dominar os signos, as figuras, as regras de sua

1 O termo **aritmética cultural** é utilizado por Vigotski em suas *Obras Escogidas* (1983/1995). A aritmética consiste no ramo da matemática que estuda as operações numéricas, ou seja, os cálculos de adição, subtração, divisão, multiplicação, entre outros. A etimologia da palavra aritmética se originou a partir do grego *rithmêtiké*, que pode ser traduzido como "ciência dos números".

designação, as regras usadas e que consistem em substituir operações por objetos e por operações com sistemas numéricos.

A forma, isto é, a ordem e a regularidade da impressão visual constituem um suporte importante para perceber corretamente a quantidade. O primeiro estágio do desenvolvimento da criança, o ordenamento da forma e sua percepção é o mais importante estímulo para o desenvolvimento da percepção de quantidade (VIGOTSKI, 1995). Antes que a criança domine o cálculo e a percepção numérica, dependerá da sua percepção em relação às formas.

A questão não é resolvida pelo fato de a criança dominar mais facilmente um procedimento do que outro (VIGOTSKI, 1995). Ela domina as operações de cálculo mais facilmente, porque todo o curso de seu desenvolvimento anterior a preparou para isso. Pois no desenvolvimento infantil, toda aritmética, em grande parte, é uma aritmética de percepção direta de quantidades, de operações diretas com elas. Em síntese, é um processo de compreensão e significação conceitual sobre quantidades, números e operações.

O pensamento conceitual do adolescente se caracteriza pelo raciocínio lógico-abstrato, favorecendo as operações voluntárias, que somente se efetivam por meio de sínteses superiores (MARTINATI, 2019).

Após essa breve discussão sobre o desenvolvimento da imaginação e do raciocínio-lógico será apresentado na próxima seção os aspectos metodológicos.

METODOLOGIA

Para a discussão proposta neste capítulo será apresentado dados da tese intitulada "Criança tem que brincar mesmo! Depois

“cresce, vira adulto e não brinca mais”: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar em que foi realizada uma pesquisa qualitativa de campo com crianças de quatro e cinco anos no cotidiano de instituições de Educação Infantil.

A pesquisa, como atividade humana e social, traz consigo inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Neste sentido é importante ressaltar que não existe neutralidade, pois o pesquisador tem sua historicidade e carrega consigo sentidos sobre o objeto de estudo, que interferem diretamente em suas escolhas a partir de suas lentes teórico-metodológicas.

Portanto, a visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como o pesquisador propõe sua pesquisa, ou seja, os pressupostos que orientam seu pensamento também vão orientar sua abordagem de pesquisa. Ao realizar uma pesquisa deve-se considerar o sujeito investigado como um ser histórico que sofre influências do ambiente em que vive, bem como o pesquisador, não deixando interferir opiniões e conceitos próprios que podem prejudicar o resultado da pesquisa qualitativa. O papel do pesquisador é justamente o de servir como um veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5).

No caso da pesquisa com crianças é um grande desafio para o pesquisador ter esse olhar atento para as relações que se constituem no ambiente escolar, porque são infinitas as possibilidades. Sendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial da que será discutido neste estudo sobre a relação da imaginação e o raciocínio lógico, no momento de vivências com brincadeiras, considera-se importante a amplitude do olhar para a origem social e não apenas biológica, tendo o método dialético como referência para o referido trabalho. O estudo do método dialético contribui justamente

para essa percepção do contexto histórico social em sua essência ao olhar para o que compõe as partes, mas sem perder de vista o todo.

Durante todo o processo de pesquisa de campo, a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, como se constituíram as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, principalmente em momentos em que o jogo de papéis foi presenciado nas brincadeiras dos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados estão sendo analisados a partir da fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural para ampliar a discussão sobre a importância do jogo de papéis no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A observação, como uma estratégia do pesquisador, ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, pois é usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de "coleta". Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos envolvidos, pode tentar apreender a visão de mundo da criança sobre os sentidos que são atribuídos em suas ações e relações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O registro da brincadeira de faz de conta que será apresentado aconteceu no dia 20 de outubro de 2021, havia sete crianças presentes, as crianças estavam brincando na quadra com os Cestos de Tesouro. O episódio foi registrado pela pesquisadora por vídeo e no diário de campo. O tempo de duração dos vídeos foi de quatro minutos e vinte segundos.

Durante um período antes de se iniciar a brincadeira e as narrativas das crianças, a aluna Ester escolheu um dos Cestos de

Tesouros e organizou os brinquedos como é possível ver no registro fotográfico abaixo:

Figura 1 - Organização dos brinquedos do Cesto de Tesouros



Fonte: Acervo das autoras, 2021.

Segue abaixo a transcrição do vídeo que tem duração de quatro minutos e vinte segundos. No momento em que Ester estava organizando os brinquedos do cesto de tesouro, o colega Bruno se aproximou e começou a conversar com a Emily que estava trocando a fralda da boneca.

4º. Encontro - Brincadeira de supermercado (Escola B, 20/10/2021).

1. **Bernardo:** *A fralda dela está muito suja.* (Ester entrega a boneca para Bernardo, que está segurando um paninho e tenta embrulhar a boneca no paninho).
2. **Ester:** *Olha isso!* (Mostra para Bernardo notinhas de dinheiro).
3. **Bernardo:** *Vou aí comprar comida.* (Bernardo termina de embrulhar a boneca, segura em seu colo e se levanta).
4. **Ester:** *Aqui é o mercadinho.*

5. **Bernardo:** *Me dê um dinheiro.*
6. **Ester:** *Está aqui, olha.* (Abre uma maçã e pega o dinheiro para Bernardo).
7. **Bernardo:** *Vamos fazer uma troca, você me dá um dinheirinho. Aqui olha tem R\$1.000,00 de dinheiro.* (Bernardo está segurando uma nota de R\$100,00).
8. **Bernardo:** *Vou pegar a cestinha e vou comprar.* (Começa a pegar objetos que estão organizados em uma fileira).
9. **Bernardo:** *Vou pegar a alface, a pimenta.* (Bernardo continua pegando outros objetos até encher a cestinha, então a Emily entrega para Bernardo um brinquedo de hambúrguer).
10. **Bernardo:** *Obrigado!*
11. **Bernardo:** *A mostarda também!* (Bernardo coloca por cima da cestinha e mais uma caixinha que caem, porque a cestinha já estava cheia).

Então, Bernardo segura uma xícara, analisa o objeto e pergunta para Ester.

13. **Bernardo:** *Posso levar?*
14. **Ester:** *Pode.* (Bernardo continua analisando os objetos e pergunta para Ester em seguida).
15. **Bernardo:** *Cadê minha filha?*
16. **Ester:** *Está aqui.* (Ester pega a boneca embrulha no paninho e entrega para Bernardo).
17. **Bernardo:** *Agora vou te pagar. Toma R\$1000,00.* (Bernardo pega a cestinha que está muito cheia e começa a se levantar, mas os objetos caem da cesta)
18. **Ester:** *Espera aí. É assim, olha.* (Começa a ajudar a colocar os objetos na cestinha)

Enquanto Ester organizava os objetos dentro da cestinha, Bernardo falava.

19. **Bernardo:** *Peguei dois milhos, uma mostarda.* (Ester vai pegando as caixinhas, coloca elas em fileiras dentro da cestinha e organiza os legumes, empilha todos os objetos com muito cuidado mas cai novamente).
20. **Ester:** *Caiu tudo de novo, vai ter que ser com outro.* (O Douglas se aproxima segurando um bolo de aniversário, outro coleguinha também se aproxima e ficam observando).
21. **Douglas:** *Bruno, você quer cantar parabéns para o neném?*
22. **Douglas:** *Vai...parabéns para o neném!*
23. **Douglas:** *Vamos cortar um pouco do bolo.* (Segurando uma facinha começa a cortar o bolo).
24. **Pesquisadora:** *O bolo de qual sabor?*
25. **Douglas:** *É bolo de frutas.* (Douglas corta o pedaço de bolo e coloca na boca da boneca).
26. **Douglas:** *Toma neném um pedaço de bolo. Quer mais?* (Figura 3)
27. **Bernardo:** *Coloca aqui dentro da frigideira. Eu quero bolo, coloca aqui no meu prato.*

28. **Bernardo:** *Posso cortar o bolo?*
29. **Douglas:** *Não, eu corto pra você.* (Coloca um pedaço do bolo dentro da frigideira).
30. **Bernardo:** *Coloca aqui.* (Figura 4)
31. **Douglas:** *Eu vou colocar mais.* (Coloca outro pedaço do bolo, depois junta o bolo novamente. E depois começa a cortar o bolo de novo).
32. **Douglas:** *Um para o neném e outro para o Bernardo.* (Emite um som como se estivesse cantarolando).
Um som forte desperta a curiosidade do Douglas e Bernardo que param de brincar para irem ver o que estava acontecendo.

Figura 2 - Ester mostrando as notas de dinheiro para Bernardo



Fonte: Acervo das autoras, 2021.

Nesse episódio do mercadinho, pode-se analisar a interação que se estabelece entre as crianças por meio da linguagem oral e organização do pensamento, existe uma sequência lógica nas ações que o grupo de crianças vai vivenciando pela brincadeira.

Também se ressalta neste episódio do mercadinho, que o enredo da brincadeira iniciou a partir dos objetos disponíveis no cesto de tesouros escolhido por Ester, e quando o espaço está

organizado com materiais e objetos diversificados contribui para o surgimento de temas nas brincadeiras que estão relacionados com as relações sociais.

No cesto de tesouros escolhidos por Ester e Bernardo, havia brinquedos como legumes, caixinhas de leite, xícaras, hambúrguer, mostarda, ketchup, cestinhas, notas de dinheiro, entre outros. Com esses objetos disponíveis, eles elaboraram e organizaram a brincadeira como se estivessem em um supermercado. Ainda se observa a brincadeira em um nível em que as crianças organizam a partir dos objetos disponíveis, e que com a intervenção do adulto de direcionar, levando as crianças a assumirem determinados papéis sociais, como: Quem será o operador de caixa? Quem serão os clientes? Quem será o vendedor?

Além, de assumir o papel social na brincadeira, o adulto contribui para a compreensão das regras morais que se estabelecem em um local como o supermercado, por exemplo, como a operadora do caixa conversa com o cliente, entre outros.

No episódio da brincadeira de supermercado, também se ressaltam os indícios do desenvolvimento do raciocínio-lógico e da imaginação, quando na linha sete o Bernardo pega uma nota de R\$100,00 e diz que são R\$1.000,00 de dinheiro, atribuindo um significado, ou seja, já reconhece que o dinheiro é uma moeda e tem um valor e que é necessário para poder fazer compras no supermercado. De acordo com Zaporozhets (2010) no comportamento das crianças em idade pré-escolar, em geral existe uma tendência de converter o problema intelectual em um problema lúdico.

O Bernardo apesar de não atribuir o valor real da nota, em suas ações percebe-se que tem uma noção lógica de quantidade ao valor atribuído para o dinheiro que ele afirma ser R\$1.000,00, quando coloca muitos objetos em sua cesta ao ponto de cair e a colega ajudar a colocar novamente. A quantidade exagerada de suas compras indica

que o valor da nota do dinheiro é alto por isso pode comprar muitas coisas no supermercado. É uma forma de raciocínio-lógico organizado a partir de suas vivências do cotidiano. Destaca-se também que o Bernardo conforme coloca os objetos em sua cesta nomeia-os, atribuindo significados socialmente construídos pelo homem.

A partir das análises deste episódio buscou-se compreender os sentidos atribuídos às brincadeiras que acontecem em diferentes espaços no cotidiano da Educação Infantil e os indícios do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação e do raciocínio-lógico nos momentos de vivências de brincadeiras no ambiente escolar, buscando compreender quais as contribuições do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar.

CONCLUSÃO

Como considerações parciais, pode-se afirmar que no desenvolvimento infantil, na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais é a atividade-guia que promove o desenvolvimento psíquico da criança, sendo a imaginação a neoformação deste período. A imaginação, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é a base da atividade criadora e está presente na vida cultural do homem possibilitando a criação artística, científica e a técnica. Tudo que existe de produção no mundo cultural é produto da imaginação e criação humana, quase tudo que nos cerca é produto da imaginação e da criação humana.

Foi possível analisar os indícios do desenvolvimento da imaginação e do raciocínio-lógico durante o episódio da brincadeira de papéis sociais, pois a criança adentra em um mundo imaginário e reconstitui as relações sociais que estão presentes na cultura em que

está inserida. Portanto, a brincadeira de papéis sociais 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.

É importante ressaltar que no momento da brincadeira a imaginação não pode ser vista como premissa para o ato do brincar, mas a partir da brincadeira a criança imagina. A imaginação não pode ser considerada como um produto final pois, é brincando que se imagina.

REFERÊNCIAS

- BAUMTROG, M. D.; Others and Imagination in Reasoning and Argumentation: improving our critical creative capacity. **Informal Logic**, Lisboa, v. 37, n. 2, p. 129-151, 3 jun. 2017. University of Windsor Leddy Library. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22329/il.v37i2.4769>. Acesso em: 21 maio 2023.
- DIAS, M.G.; HARRIS, P. L. A influência da imaginação no raciocínio de crianças pequenas. **British Journal of Developmental Psychology**, 8 (4), 305-318, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00847.x>. Acesso em: 21 maio 2023.
- ELKONIN, D. B. (1932). **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, D.; Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. *In*: SHUARE, Marta (org.). **Biblioteca de psicología soviética**: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss. Moscú: Editorial Progreso, 1987. Cap. 1. p. 83-102.
- ELKONIN, D.; Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: SHUARE, Marta (org.). **Biblioteca de psicología soviética**: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss. Moscú: Editorial Progreso, 1987. Cap. 2. p. 104-124.
- FREITAS, M. T. A.; A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvq/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Gen E.P.u., 2018. 112 p.

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

LURIA, A. R. (1929). O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 8. p. 143-190.

MARTINATI, A. Z.; **Estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares à luz da teoria histórico-cultural**. 2019. 194 f. Tese (Doutorado) em Educação, Universidade São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11638/TESE%20FINAL%20CORRIGIDA.%20ADRIANA%20ZAMPIERI%20MARTINATI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 maio 2022.

MELLO, S. A.; **A escuta como método nas relações na escola da infância**. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora Crv, 2017. Cap. 6. p. 87-96.

OLIVEIRA, M. K.; **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. *In*: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia (org.). **Estudos socioculturais da mente**. São Paulo: Artmed, 1998. Cap. 7. p. 143-158.

TULESKI, S. C.; EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 2. p. 35-62.

VYGOTSKI, L. S. (1931) Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**. Volume III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

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.

WOOLLEY, J. D.; PHELPS, K. E.. Young children's practical reasoning about imagination.
British Journal Of Developmental Psychology, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 53-67, mar. 1994.
Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00618.x>. Acesso em: 21 maio 2023.

ZAPORZHETS, A. V. (1940). El desarrollo del pensamiento lógico en niños de edad pre-escolar.
In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (comp.). **Biblioteca de psicología soviética**: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss. México: Trillas, 2010. Cap. 16. p. 168-177.

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Docente no Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

E-mail: alinelima@educacao.pmrp.sp.gov.br

Joana de Jesus de Andrade

Pós-doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - FE/ UNICAMP. Docente no Departamento de Química da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

E-mail: joanaj@ffclrp.usp.br