

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

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

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

Aline Patricia Campos Tolentino de LIMA<sup>1</sup>  
Joana de Jesus de ANDRADE<sup>2</sup>

**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 distanciamiento 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.

**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 distanciamiento social no cotidiano da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da memória e da imaginação.*

<sup>1</sup> Universidad de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-7209>. E-mail: [alinetolentino@usp.br](mailto:alinetolentino@usp.br)

<sup>2</sup> Universidad de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Profesora del Departamento de Química y Educación. Doctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2209>. E-mail: [joanaj@ffclrp.usp.br](mailto:joanaj@ffclrp.usp.br)

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

**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.*

## Introducción

El juego es la actividad mediante la cual los niños se apropian del mundo que los rodea (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2010)<sup>3</sup>. Y al entrar en este mundo, el niño tiene en su cuerpo la primera posibilidad de contacto y, al mismo tiempo más allá de los límites del cuerpo, delimita, organiza y crea su mundo psíquico, su *i*. La relación entrelazada entre cuerpo, mundo y el otro es una tríada que no se define en descripciones aisladas, sino por la inmensidad de posibilidades de interrelación que ahora construye un nuevo mundo.

Pero las acciones naturales y naturalizadas del juego infantil, así como las interacciones sociales en general, se vieron completamente alteradas por el advenimiento de la pandemia de Sars-Cov2. La pandemia de la enfermedad covid-19 impactó en el mundo, en las relaciones y especialmente en los niños, quienes, sin ver el virus, sin entender cómo o por qué un toque podía ser peligroso, estaban (re)significando una serie de informaciones/acciones/relaciones. En las escuelas, el regreso parcial a clases, a partir del segundo semestre de 2021, estuvo marcado por la aparición de "nuevas normalidades" en estas relaciones. Para un retorno seguro era necesario que las unidades escolares siguieran los protocolos de seguridad establecidos en la Guía elaborada por el Ministerio de Salud en nuestro país, que incluye, por ejemplo, el

---

<sup>3</sup> La ortografía del nombre de Lev Semionovich Vigotski en este texto se realizará utilizando las traducciones más actuales directamente del idioma ruso, que utilizan solo la letra 'i' y ya no la letra 'y', como sucede en las traducciones de inglés o español. En las referencias del texto se utilizará la ortografía original de cada publicación.

distanciamiento social de un metro entre personas (niños y adultos), el uso de mascarillas, la higiene periódica de manos, el no uso de objetos y la restricción del uso de espacios colectivos. En este contexto, las interacciones entre los niños se constituyeron de una manera completamente diferente. Y si durante más de un año no pudieron tocarse ni intercambiar objetos entre sí, ahora lo "casi normal" se está rehaciendo en una mezcla de miradas sospechosas y ansiosas, pero aún bajo una supervisión adulta que los niños no siempre entienden muy bien.

Así, la inmensidad de posibilidades de interrelación que construirían un nuevo mundo se está configurando a situaciones menos diversificadas. Y las preguntas que surgen de este escenario son muchas: ¿jugaron menos los niños? ¿Cómo y con quién jugaste? ¿Con qué lenguajes, objetos y juegos? ¿Por qué transformaciones han pasado sus percepciones y conceptualizaciones? Por último, ¿cómo se han desarrollado y cómo ha sido la vuelta a las actividades presenciales en los centros educativos?

Tales preguntas, que tienen aquí la función de suscitar reflexiones, apuntan a una de las premisas principales del enfoque histórico-cultural, que es la interrelación entre biología y cultura. Al afirmar que los procesos mentales, que incluyen sensaciones, percepciones, lenguaje, memoria, imaginación y razonamiento lógico, no deben considerarse aspectos aislados de la psique o el cerebro humano, Luria (1976/2017), basada en Vigotski (1932/1996), destaca la complejidad de la relación entre lo biológico, lo psicológico y lo cultural. Y, a partir de la consideración del funcionamiento cerebral como un conjunto de sistemas funcionales complejos, los autores se centran en el estudio del desarrollo humano que debe contemplar el dinamismo y la interoperabilidad como premisas para cualquier interpretación.

Como antecedente, la investigación busca entender la construcción de significados como un "lugar"/"espacio-tiempo" de expresión de este desarrollo, considerando que los significados de los instrumentos y signos de su cultura están siendo refirmados en el acto de tocar. Es decir, la centralidad de la cultura construida antes del nacimiento del niño es fundamental para definir el desarrollo de las próximas generaciones. Sobre esto, basado en Vigotski, Duarte (2000) afirma que la relación adulto-niño es la fuente que impulsa el desarrollo cultural del niño y este sería el diferencial con el desarrollo orgánico. 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), "Esto hace que el análisis del

desarrollo infantil sea extremadamente complejo y pone el tema de la educación en el centro de este análisis, porque dicho desarrollo es el resultado del proceso educativo" (p. 106).

Dicho esto, cabe destacar que el fundamento de este artículo es el estudio del desarrollo humano de los niños en edad preescolar, por lo tanto, entre los cuatro y cinco años de edad, en la vida cotidiana de las instituciones de Educación Infantil, considerando un cuerpo en interrelación con el otro y con los objetos del mundo, en un momento después del aislamiento social. Y, como una forma de circunscribir la investigación, aquí se presentan los resultados del estudio de los procesos de significado que abarcan el desarrollo de funciones psíquicas superiores, específicamente la memoria y la imaginación en situaciones escolares cotidianas. Para la elaboración de este artículo, se realizó un recorte de una investigación de campo con los objetivos principales: analizar cómo los niños se apropian de las funciones psíquicas superiores de la memoria y la imaginación a la hora de hacer-hacer-jugar.

### **El desarrollo de las funciones psíquicas de la memoria y la imaginación**

El bebé humano es el más frágil de los mamíferos y depende totalmente de la solidaridad y el cuidado de sus pares, porque no puede sobrevivir por sí solo (PINO, 2005). Desde el principio necesita del otro para desarrollarse y constituirse como un ser humano (cultural). Linhares y Facci (2021) destacan que "[...] La investigación sobre el desarrollo del cerebro en animales nos permite afirmar que, generalmente, los nuevos edificios tienen lugar a partir de los niveles de la etapa anterior, y que para cada desarrollo biológico decisivo hay un cambio en la estructura y las funciones del sistema nervioso" (p. 33).

En el caso de otros animales, los cambios evolutivos se estudian a partir de datos filogenéticos, a nivel biológico, mientras que en los humanos los cambios van más allá del plano biológico y se producen evidentemente a nivel cultural, un espacio en el que la evolución parece no tener límites, y que es descrito por Vigotski (1932/1996) como el lugar de las revoluciones. Así:

El curso de la evolución biológica del hombre termina antes de que comience el desarrollo histórico. Los intentos de explicar la forma de pensar del hombre ya no se fijan en particularidades morfofisiológicas transmitidas por la herencia, sino en el trabajo que inaugura un nuevo dinamismo de transmisión de conquistas a las nuevas generaciones (LINHARES; FACCI, 2021, p. 33).

Por lo tanto, el nacimiento de un bebé humano no es solo un evento biológico, sino también un evento social. Según Vigotski (1932/1996), el desarrollo tiene lugar a partir de los

llamados planes genéticos: *La filogénesis* define características de nuestra especie como la vida en grupo, la bipedia, ser mamíferos, etc. *La Ontogénesis* describe la historia del desarrollo del individuo en su especie, y un ejemplo de este plan genético sería el hecho de que el niño, después de un cierto período de tiempo (de meses a uno o dos años) probablemente se sentará para luego aprender a gatear y caminar. Ambos planos genéticos estarían relacionados con los aspectos biológicos del desarrollo. El tercer plan sería la *sociogénesis*, que se refiere al desarrollo del ser humano desde su entorno social y cultural, las costumbres de la sociedad en la que se inserta el sujeto. Y el cuarto plan sería la *microgénesis*, que es "[...] la historia del desarrollo de procesos psíquicos particulares de una persona dada con otros en un período de tiempo relativamente corto" (DELARI, 2009, p. 29). Según Linhares y Facci (2021, p. 32):

La historia real del desarrollo de la psique humana refleja la historia de la complejización de la vida en sociedad, y la psique humana sólo puede explicarse en la calidad de la construcción social. La historicidad del ser humano relacionada con funciones psíquicas superiores expresa características que distinguen al hombre como perteneciente a la raza humana.

Al considerar el "nacimiento" humano desde los diferentes planos genéticos, podemos pensar que los elementos de la cultura terminan, de hecho, esbozando cómo ocurren estos nacimientos. En este sentido, el dominio de la naturaleza (como aspecto "externo") y de la conducta misma (como aspecto "interno") están estrictamente relacionados, porque el cambio de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la naturaleza misma del hombre (VIGOTSKI, 1932/1996). Esta es la base marxista de la presuposición dialéctica de toda Psicología Histórico-Cultural (SOUZA, 2016).

La relación mediada con el mundo, marcada por el instrumento y el trabajo, se materializa en las acciones propositivas, confirmando así la instrumentalidad semiótica también de la actividad humana a los demás y al mundo. En la acción instrumental, entre el objeto y la operación psicológica dirigida, según la psicología histórico-cultural, surge un nuevo componente: el instrumento psicológico, que provoca el desarrollo de una serie de nuevas funciones, las llamadas Funciones Psíquicas Superiores (FPS). La secuencia o cantidad de FPS aparece en la obra de Vigotski de forma suavizada<sup>4</sup>. Aquí, acordamos delimitar en: atención, percepción, lenguaje, memoria, emociones, razonamiento lógico e imaginación. Según Delari

---

<sup>4</sup> La información sobre las diferentes nominaciones se resume en el diagrama elaborado por Achilles Delari y disponible en el propio sitio web del autor: <http://www.estmir.net/diagrama-para-funcao-psiquica-superior.html>. Acceso: dic. 2021.

(2011, p. 24), el origen social es "[...] la fuerza motriz y el principio explicativo de la génesis de las funciones psíquicas propiamente humanas".

Como forma de organizar el estudio de los términos, que no deben confundirse con la comprensión del fenómeno en sí, los FPS de la memoria y la imaginación se abordarán como presupuestos para la discusión de situaciones reales, complejas y multifacéticas.

Según la Psicología Histórico-Cultural, la memoria, como fenómeno de apropiación y rememoración de la información, existe desde una edad muy temprana en el desarrollo del niño y se desarrolla con el tiempo, de forma "oculta" en relación con otras funciones. El desarrollo de la memoria es tan complejo que no podemos representarla de manera lineal, porque subvenciona todas las demás funciones, sosteniendo siempre nuevas formas de experimentar el mundo.

Los estudios comparativos de la memoria humana, realizados por la Psicología Histórico-Cultural, revelan que incluso en etapas más primitivas del desarrollo social hay dos tipos de memoria fundamentalmente diferentes. Uno de ellos, dominante en el comportamiento de los pueblos primitivos, se caracteriza por la retención de experiencias reales como base de los rasgos de memoria: este tipo de memoria está muy cerca de la percepción, ya que surge como consecuencia de la influencia directa de estímulos externos (LURIA, 1976/2017). La memoria como producto del desarrollo social es una nueva organización que evoluciona a partir de la elaborada cultura del comportamiento humano. Un ejemplo de operaciones simples como hacer un nudo o marcar en un trozo de madera con el propósito de ayudar a la memorización a modificar la estructura psicológica del proceso de memoria (VIGOTSKI, 2007).

Las funciones elementales tienen como característica fundamental el hecho de que son totales y directamente determinadas por la estimulación ambiental. En el caso de las funciones superiores, la característica esencial es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en la causa inmediata del comportamiento (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

Este hecho por sí solo es suficiente para demostrar la característica fundamental de las formas superiores de comportamiento. En la forma elemental algo se recuerda; en la forma superior los humanos recuerdan algo (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

También diferenciados, Vigotski y Luria destacan la complejidad de la llamada función psíquica de la imaginación. Se define como una función unificadora de la naturaleza, y Vigotski dice al respecto:

[...] es un error considerar la imaginación como una función especial entre otras funciones, como una forma de actividad cerebral del mismo tipo, que se repite regularmente. La imaginación debe considerarse como una forma más compleja de actividad psíquica, como la unión real de varias funciones y sus relaciones peculiares (VIGOTSKI, 1983, p. 436).

El autor señala que la imaginación es una función psíquica superior que está directamente relacionada con todas las demás funciones psíquicas superiores, como la memoria, el lenguaje oral, la percepción y las emociones, pero que no se asemeja ni igual a sumas, sino que se acerca a la conceptualización de la síntesis en términos hegelianos o mónada en términos spinozianos.

La función psíquica de la imaginación representa un potencial de actividad creativa que permite al hombre planificar, diseñar y construir sus propias condiciones de existencia (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011). Por lo tanto, con la excepción de la naturaleza, todo lo que nos rodea ha sido hecho por el hombre, siendo el producto de su imaginación y creación como producto de la capacidad plástica del cerebro, que no solo preserva y reproduce experiencias, sino que lo combina y reelabora de una manera creativa.

La imaginación, a pesar de su carácter de aparente repetición, no puede confundirse con la función psíquica superior de la memoria. Como afirma Vigotski (1983), existe una diferencia importante entre el resto de las formas de la actividad psíquica humana y la imaginación, que es su carácter de novedad. Es decir, la imaginación no es solo una repetición de combinaciones y formas de impresiones aisladas, acumuladas anteriormente, sino un fenómeno que reconstituye nuevas series, a partir de las impresiones acumuladas anteriormente.

La actividad de la memoria consiste en la aparición, en la conciencia humana, de escenas previamente vividas y que no siempre tienen relación con una nueva razón para su reproducción. En la actividad de la imaginación, que está estrictamente relacionada con la actividad de la memoria, cuando opera con imágenes anteriores se diferencia por ser una actividad creativa, dando lugar a nuevas combinaciones. La imaginación es la base de la actividad que permite representar de una manera totalmente nueva las imágenes e impresiones registradas por la actividad de la memoria, en una nueva combinación de todas las impresiones previamente acumuladas (VIGOTSKI, 1995/1983). En este sentido, la imaginación puede entenderse como una transformación de la actividad de la memoria que abarca tanto la memoria, la reproducción, la presentificación y la creación de lo nuevo.

Las habilidades reproductivas y de creación, bien descritas por Vigotski (2009) en *Imaginación y creación en la infancia*, también consideran los aspectos biológicos de estos

procesos. Y, a pesar de las incipientes obras de principios del siglo XX, vividas por Vigotski y Luria, había en sus escritos la nota fundamental para los estudios del funcionamiento del cerebro en este proceso. Además de contribuir a los campos de la Psicología y la Educación, el autor contribuye significativamente al campo de las Neurociencias, embrionarias en su momento, pero que actualmente han jugado un papel cada vez más contundente en los estudios sobre el desarrollo humano en su sentido más amplio. Para Vigotski (2009, p. 14) "El cerebro no es sólo el órgano que preserva y reproduce nuestra experiencia previa, sino también lo que combina y reelabora, de manera creativa, elementos de la experiencia previa, erigiendo nuevas situaciones y nuevos comportamientos". En un período en que el concepto de plasticidad cerebral todavía era bastante simple, tal declaración arrojó luz y mostró los caminos futuros que se están pisando hasta el día de hoy.

### **Hacer un juego de cuentas como fuente de desarrollo infantil**

El desarrollo infantil, desde sus inicios, está marcado por las relaciones establecidas con el otro y con el mundo, marcadas por un complejo proceso de construcción de significados y significados. El niño es presentado al mundo por el otro, lo que permite la exploración a través de palabras / gestos y objetos, construyendo nuevas voluntades y necesidades. A través de las mediaciones que proporciona la interacción, el niño se constituirá y se pondrá en el mundo (ARCE; DUARTE, 2006). El juego surge como resultado de estos procesos de interacción mediados por el otro y proporciona al niño actuar sobre el mundo y, por lo tanto, atribuir significados tratando de entender / clasificar / nombrar / organizar lo que lo rodea.

Para Leontiev (2010), el juego no es instintivo, es una actividad objetiva porque constituye la base de la percepción del niño del mundo, los objetos y las relaciones humanas que determinan el contenido de sus juegos de fantasía. Estas percepciones despertaron en el niño la necesidad de actuar como adulto, de actuar de la manera en que ve actuar a los demás, como le dijeron, y así sucesivamente (LEONTIEV, 2010). Según la autora, la niña quiere conducir el coche ella misma, remar en un bote sola, realizar las actividades que sabe que son posibles, pero que, de todos modos, todavía no puede. Sin embargo, en la actividad lúdica, a través de la imaginación y el juego de fantasía, logra satisfacer sus voluntades y necesidades.

El juego puede crear la impresión, para aquellos que están "afuera", de que el niño ha "perdido la noción" de la realidad. Sin embargo, es exactamente lo contrario, porque en el juego el niño ya es capaz de compararse con el adulto y a través de la representación de los roles para percibir a un niño (BATISTA; SILVA; PASQUALINI, 2021, p. 87).

Para Elkonin (2009), cuando el niño adopta un nombre propio, se prepara para la aparición del rol en el juego, es decir, el ejercicio de estar en el lugar de otro, haciendo o imitando acciones de otro más "competente" que ella, es un paso fundamental para el desarrollo de la psique, pues representa el ejercicio de la vida adulta, con los matices de reglas y hábitos diferentes a los que conoce y experimenta.

Solo entre los dos años y medio y los tres años de edad el niño comienza a desempeñar un papel y a asumirse como otro. Elkonin (2009) caracteriza este comportamiento a partir de dos series de factores, que observó a través de sus experimentos en relación con el juego de roles. La primera sería cuando el niño pone el nombre de un personaje en el juguete, representándolo de manera diferente. La segunda característica sería cuando el niño comienza a hablar en nombre del juguete. Estas acciones se pueden repetir muchas veces con el mismo objeto, sin cambiar el contenido.

El niño, a partir del juego de roles, conoce el mundo que le rodea y las normas de convivencia social, formando una actividad orientadora. El juego de roles hace que el niño aprenda el significado de los objetos y al mismo tiempo sus funciones sociales (ELKONIN, 2009). Vigotski (2008) afirma que el niño aprende a actuar de acuerdo con lo que tiene en mente, es decir, lo que está pensando, pero no es visible, apoyándose en tendencias y motivos internos. La situación lúdica permite, por lo tanto, que las representaciones hagan espacio para la aparición de reglas externas (colectivas) y reglas internas (individuales) de comportamiento. Por lo tanto, cuanto más elaborado sea el juego de roles, mayor será la posibilidad de creación, interacción, imaginación y argumentación. Así

El juego es una fuente de desarrollo y crea la zona de desarrollo inminente<sup>5</sup>. La acción en un campo imaginario, en una situación imaginaria, la creación de una intención voluntaria, la formación de un plan de vida, de motivos volitivos, todo esto surge en juego, colocándolo en un nivel superior de desarrollo, elevándolo a la cresta de la ola y convirtiéndolo en la ola decúbito de desarrollo en la edad preescolar, que se eleva desde las aguas más profundas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

El juego crea una zona de desarrollo inminente, es decir, a la hora de jugar el niño puede asumir las acciones de un niño mayor (VIGOTSKI, 2008). El juego, como una lupa, permite que haya un salto en el desarrollo del niño.

---

<sup>5</sup> En algunas traducciones para el portugués también se utiliza el término zona de desarrollo proximal, zona de desarrollo cercano y zona de desarrollo inminente, que fue elegido para este estudio por traer la idea de proximidad y posibilidad al mismo tiempo.

## Aspectos metodológicos

El principal instrumento metodológico de la investigación de campo es la investigación participativa y la observación. El investigador es responsable de observar al niño, vale la pena analizar los diferentes modos de participación y reconstruir el proceso, analizando los detalles de significado y apropiación experimentados por el niño. Este supuesto sostiene que el niño asume un papel activo en la observación, descripción, interpretación, actuación, asumiéndose como sujeto, con un papel activo y transformador en el proceso de investigación, y su voz y acción social son centrales para el proceso de desarrollo de la dinámica de la investigación (FERNANDES; MARZO, 2020).

Con respecto al camino metodológico, nos gustaría destacar dos aspectos: el primero es la centralidad y el respeto a los niños como sujetos activos y participativos del proceso, y el segundo se refiere al hallazgo de la limitación de las interpretaciones aquí presentadas. Por lo tanto, lo incompleto de los análisis se toma como parte integral del proceso de investigación y comprensión o presupuesto de cómo los otros atributos significan, considerando que la imaginación y la memoria han sido un ejercicio constante.

Para Qvortrup (2011), la infancia debe entenderse como una categoría social permanente, una categoría social en la que todos los niños ocupan este lugar (de diferentes etnias, económicas, de género, entre otras), y que siempre estará ocupada por niños, porque los niños crecen y se convierten en adultos, pero pronto vendrán otros niños. Es un proceso permanente de la sociedad humana. Un concepto importante para la discusión de la metodología del estudio con niños, discutido tanto por Qvortrup (2011) como por Castro (2001), se refiere a la invisibilidad de la infancia, que, históricamente, es "encubierta" por las familias o la institución escolar; y esto implica el hecho de que generalmente no nos ponemos en los zapatos del niño para hablar de su mundo. Pero desde nuestro mundo adulto, hablamos de cómo debe estar pensando el niño, cómo actuó, cómo representó, etc. Esta nota nos hace repensar el lugar del niño en la investigación, para que podamos priorizar la participación y la escucha de los niños en la investigación de campo.

Teniendo como aporte teórico a la Psicología Histórico-Cultural, la investigación, además de promover un estudio sobre el desarrollo de funciones psicológicas superiores a la hora del juego de roles, también se preocupa por acercar la opinión de los niños sobre sus juegos favoritos. Por lo tanto, la discusión abarca conceptos teóricos de la sociología de la infancia, precisamente para apoyar y dilucidar las opciones metodológicas de la investigación.

Como plantea Corsaro (2005), los niños se desarrollan individualmente, pero a lo largo de este desarrollo también está cambiando el proceso colectivo del que forman parte. Entendemos cómo los cambios consideran correctamente al niño como capaz y participativo en sus propias elecciones, resignificando activamente la práctica social. Ferreira (2005) también destaca la importancia de considerar a los niños como actores sociales, ya que se reconstruyen y reconstruyen a través de múltiples y complejas interacciones con los pares, con intereses y formas de pensar, actuar y sentirse capaces de generar relaciones diferenciadas como grupo social. Demartini (2009) también destaca la importancia de que cada vez más, en los tiempos actuales, investigadores y docentes aprendan a escuchar a los niños y jóvenes. Corresponde al investigador tener esta mirada atenta a las diferentes formas de manifestación y especificidades del niño, considerando sus historias de vida y su contexto.

De esta manera, esto puede suceder de manera efectiva, el estudio se realizó con atención a las formas participativas de los niños en la rutina diaria de Educación Infantil, con el momento de jugar a la fantasía como objeto central de estudio. La investigación de campo fue autorizada por el Comité de Ética con un número de opinión de 4.235.627, y comenzó en marzo de 2021. Los sujetos que participaron en esta investigación de campo fueron treinta y cinco niños de cinco a seis años, en dos instituciones de educación infantil en una ciudad del interior del estado de São Paulo. La encuesta de campo se realizó durante dos horas al día y las visitas tuvieron lugar dos veces por semana durante el primer semestre de 2021.

El investigador produjo un video informativo sobre la investigación de campo, que se envió a los padres y tutores del grupo de interacción de la escuela con las familias en la aplicación *Telegram*. Los niños que fueron autorizados por los tutores para participar en la investigación de campo fueron invitados a hablar con el investigador, quien les presentó el término de asentimiento. Durante la conversación entre los niños y el investigador, se les preguntó si les gustaría participar en la investigación, respetando todos los criterios éticos de la investigación con niños.

A lo largo del proceso de investigación de campo, el investigador registró, a través de fotografías, videos y diario de campo, la vida cotidiana de regreso a la escuela después de un período de aislamiento social (debido a la pandemia de covid-19).

## Presentación y análisis de datos

Este artículo presentará un recorte de la investigación de campo, centrándose en una reflexión sobre los aspectos de la aparente "no interacción" entre los niños. La inscripción tuvo lugar el 14 de marzo de 2021: había ocho niños presentes en el aula y cada niño estaba en su mesa con bloques de colores para montar. El contexto fue grabado por el investigador por video y en el diario de campo.

La maestra organizó las mesas de los niños respetando las normas de distanciamiento social de 1,5 m de distancia individualmente. Los niños manejaron individualmente sus bloques cuando uno de los niños se levantó y comenzó a usar una almohadilla como si fuera un teléfono.

**Figura 1** - Registro fotográfico "*Broma telefónica*"



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra la transcripción del video, que dura un minuto y tres segundos. Los nombres utilizados para presentar los datos son ficticios, para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes de esta investigación.

### EPISODIO 1- "*Broma telefónica*" (6° día, 14/03/2018, grabadora de vídeo)

1. Beatriz: Bi, bi, bi, bi, bi, bi, bi, bi [...] (*imitando el sonido de un teléfono sonando*).
1. Bruno: Hola Beatriz, ¿de acuerdo? ¿Beatriz? ¿Beatriz? [...] (*Bruno estaba al otro lado de la habitación y trató de comunicarse con Beatrice, pero no tuvo respuesta*).
1. Beatriz: Bi, bi, bi, bi, bi, bi, bi, bi [...] (*continúa imitando el sonido del teléfono que llama*).
2. María Cecilia: Hola, ¿quién es?
3. Beatriz: Hola, ¿de acuerdo? Es Beatrice, ¿qué estás haciendo?
4. María Cecilia: Te llamo, vaya.

5. Bruno: Estoy trabajando.
6. Profesor: Hora de coger la botella de agua (*el juego se interrumpe*).

En el episodio nombrado como "*Broma telefónica*", la maestra había entregado bloques de equitación para los niños y Beatrice fue la primera en armar un teléfono. En el registro fotográfico es posible ver a los niños manejando la montura y a Beatrice de pie sosteniendo su teléfono, poco después los otros niños también construyeron un teléfono y comenzaron a hablar entre sí.

Notamos en el episodio anterior que, incluso con las reglas establecidas por el distanciamiento social, a través de la función psíquica superior de la imaginación y el juego de fantasía, los niños encuentran una manera de interactuar y comunicarse. La "*broma telefónica*" comienza con Beatriz, pero poco a poco, los otros compañeros también construyen un teléfono para comunicarse entre sí, estableciendo una relación entre el grupo de niños.

Colussi (2016) afirma que las interacciones de los niños a la hora del juego de roles favorecen el desarrollo integral de los niños porque, en estos juegos, los niños constituyen su personalidad, aprenden a actuar frente a las cosas y las personas, ya que las acciones prácticas que realizan en sus figuraciones estructuran procesos internos que guían otras acciones prácticas. Así, desarrollan más autonomía y procesos internos complejos a través del ejercicio de la imaginación y la memoria, el enriquecimiento y la mejora de las funciones psicológicas superiores.

Aún sobre el episodio anterior, desde el juego los niños representan una experiencia que ha sido un canal de comunicación muy utilizado por los adultos en este momento de pandemia. El uso del teléfono aquí tiene funciones aparentemente paradójicas: los niños están a poco más de un metro de distancia, es decir, pueden hablar en persona, pero subvierten este hecho y crean una situación que es ciertamente la razón de la creación, por parte de los adultos, del instrumento telefónico técnico y semiótico: la distancia y la necesidad de comunicación.

En términos interpretativos podríamos inferir aquí que el término "distancia" es uno de los principales conceptos elaborados por los niños. Han estado escuchando sobre distanciarse y no inclinarse durante todo este período de pandemia. Así que saben que la distancia tiene alguna función relacionada con el cuidado, la preservación de la vida, el peligro. Como una esponja (VIGOTSKI, 2010), este término se entiende de muchas maneras. Pero al mismo tiempo, en este chiste se inventó por completo una gran distancia para que pudiera sostener una interacción. Por lo tanto, la comunicación real aquí se inventa, se imagina, se presenta, se

significa a través de esta subversión. El teléfono aquí representa la distancia, pero también la comunicación y el contacto.

En la situación creada los niños reconstituyen una experiencia, representan el mundo adulto y lo hacen recordando los gestos y discursos de un contexto que no es el del aula. Crean una situación a través del uso de imágenes en acción, es decir, la imaginación es la práctica de transformar un objeto en algo con significado social (el teléfono). Hablan los términos/palabras y entonaciones utilizadas por los adultos y con esta repetición, pero también crean formas de interacción, nuevas formas de relacionarse. Debido a que están uno al lado del otro, la función adulta del instrumento telefónico no tendría un significado real, sin embargo, no lo usan porque lo necesiten, sino porque es posible, porque quieren repetir adultos (LEONTIEV, 2010).

En la interpretación de las relaciones sociales, que es una característica fundamental en la actividad simbólica, el niño atribuye significados a los roles interpretados, que parten de las relaciones del mundo que lo rodea, y el juego de roles se intensifica alrededor de cinco años, alcanzando su nivel máximo (ELKONIN, 2009).

La actividad del niño en el juego tiende a representar varias acciones (nadar, lavarse, cocinar, etc.). Representa la acción misma. Así que comienzan los juegos de acciones. La actividad de los niños adquiere un carácter constructivo: aparecen los juegos de albañilería y construcción, en los que no suele haber papeles. Por último, destacan los juegos en los que el niño produce una u otra imagen. Estos juegos tienen dos direcciones visibles: juegos de puesta en escena, cuando el niño conduce el juguete (es decir, actúa a través del juguete) y juegos en los que el papel es desempeñado personalmente por el propio niño (juega mamá, aviador, etc.) (ELKONIN, 2009, p. 237).

En el transcurso del juego “[...] las cosas, los juguetes y el medio ambiente reciben significados lúdicos concretos que se conservan a lo largo del juego. Los niños juegan juntos y las acciones de un niño están vinculadas a los demás” (ELKONIN, 2009, p. 243). Esto se puede identificar en el episodio presentado en este estudio, ya que los niños representados en la “*broma telefónica*” una forma de interactuar y comunicarse, incluso con el distanciamiento social que han establecido los adultos.

Fue posible notar que los niños, a partir de la experiencia del juego, desarrollaron sus funciones psíquicas superiores, tales como: memoria, reconstituyendo una situación de su vida cotidiana a través de la imaginación; lenguaje oral, al comunicarse; y sus emociones, ya que mostraron interés en saber cómo estaba el colega. Como ya se mencionó, en el desarrollo infantil, la memoria es una de las funciones psíquicas centrales. Es la función que organiza

todas las demás funciones, jugando un papel decisivo en todas las construcciones mentales (VIGOTSKI, 2009), como se pudo ver en la reconstitución del juego telefónico.

El juego está directamente relacionado con las experiencias cotidianas del niño y depende, por tanto, de las condiciones sociales ofrecidas. Incluso las reglas presentes en situaciones imaginarias se derivan del mundo real, estableciendo una relación dialéctica entre imaginación y realidad (FARIA; HAI, 2020).

En la infancia, en el proceso de humanización entre sí, el juego de hacer por cuenta colabora en el proceso de separar el significado de la palabra del objeto, inicia el proceso de separación entre idea y objeto. Ya no es el objeto el que guía la acción, sino que la acción, según las reglas, comienza a estar determinada por las ideas, y esto lleva a un cambio radical en las estructuras psicológicas que determinan la relación del niño con la realidad (PRESTES, 2016).

### **Consideraciones finales**

Debemos considerar, según la Psicología Histórico-Cultural, que las funciones biológicas que un individuo aporta al nacer son esenciales, pero no son suficientes para garantizar su supervivencia y su vida en sociedad. Para constituirse como sujeto es necesario que interactúe con un grupo social y, a partir de las experiencias vividas colectivamente, construya activamente las funciones psicológicas superiores, que caracterizan el funcionamiento típicamente humano por las relaciones sociales que se establecen en este proceso de humanización entre sí.

El juego de fantasía permite el pleno desarrollo del niño de manera significativa a partir de su entorno social, experiencias y experiencias que pueden ser representadas en la actividad simbólica. Como se pudo analizar en este estudio, la creación de juegos contribuye significativamente al desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la memoria y la imaginación, por lo que es importante que, en lugar de estar presente en la vida cotidiana de la Educación Infantil, sea la condición, la razón, la fuerza motriz de la vida del niño en la escuela y fuera de ella. La experiencia experimentada, por lo tanto, por los niños, es la base para la posibilidad de cualquier desarrollo. Además del meollo de este texto, concluimos señalando otros aspectos sociales, jurídicos y políticos que deben asegurar la posibilidad de estas experiencias. Así, se enfatiza la importancia de la reanálisis constante de espacios y tiempos en la educación de la primera infancia; de la preocupación por la disponibilidad constante de recursos pedagógicos adecuados, ya sean bloques de construcción o la propia naturaleza dentro y fuera del aula. Se enfatiza que el tiempo de juego se entiende realmente como el lugar por

excelencia de la interacción entre niños, con menos interferencia directa de los adultos, y que la libertad de expresión por diferentes formas de lenguaje está efectivamente garantizada en el piso escolar, como lo establecen los documentos legales de educación infantil de nuestro país.

## REFERENCIAS

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. Disponible en: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325?mode=full>. Acceso: 12 enero.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. Umarama: Mimeo, 2009. Disponible en: [http://www.estmir.net/delari\\_2009\\_lsv-prt-psi.pdf](http://www.estmir.net/delari_2009_lsv-prt-psi.pdf). Acceso: 23 dic. 2021.

DELARI, J. A. **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Umarama: Mimeo, 2011. Disponible en: <https://docplayer.com.br/75197462-Quais-sao-as-funcoes-psiquicas-superiores-annotacoes-para-estudos-posteriores-achilles-delari-junior.html>. Acceso: 28 dic. 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?lang=pt#>. Acceso: 10 dic. 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. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>. Acceso: 28 dic. 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. Disponible en: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63178>. Acceso: 23 dic. 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. Disponible en:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12251/8799>. Acceso: 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. Disponible en:

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

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponible en

<https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acceso: 12 enero 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. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/STpGCfMMd7YwcnBD3M3JKdd/abstract/?lang=pt>. Acceso: 16 marzo 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. Disponible en: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acceso: 29 dic. 2021.

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

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

### **Cómo hacer referencia a este artículo**

LIMA, A. P. C. T. ANDRADE, J. J. Los juegos posibles en tiempos de aislamiento: El desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la memoria y la imaginación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1223-1240, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16055>

**Enviado en:** 29/12/2021

**Revisiones requeridas en:** 13/02/2022

**Aprobado en:** 06/04/2022

**Publicado en:** 30/06/2022

**Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Corrección, formateo, normalización y traducción.