

BRINQUEDOS TECNOLÓGICOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Carolina Fantin Gama¹
Maria Aparecida Mello²*

Resumo

Este artigo discute as atividades de brincar, e em especial, com o uso de brinquedos tecnológicos, de modo a compreender os sentidos pessoais e significados sociais que as crianças atribuem aos conhecimentos apropriados. Tomamos como base a Teoria Histórico-Cultural, a qual assume a natureza social no desenvolvimento humano. Pretendemos contribuir para a compreensão da problemática à medida que entendemos, com base na Teoria adotada, que esses brinquedos são mediadores de aprendizagens das crianças e, portanto, se coloca necessária a discussão sobre as relações que tem se estabelecido entre as crianças, os brinquedos e seus sentidos pessoais e significados sociais.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural. Brinquedos Tecnológicos. Processos de Significação.

THECNOLOGYCAL PLAYS: SENSE AND MEANING ASSIGNED BY THE CHILDREN'S EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

The propouse is to investigate play activity with technological toys, in order to understand personal senses and social meanings that children attribute. Our foundation is the Cultural-Historical Theory, which admit the importance of the social in a human development. We intend to contribute for understanding of the problem, based on the adopted theory, that these toys mediate learning in children and, because of it must be discussed about the relation between children, toys and yours personal senses and social meanings.

Key-Words: Historical-Cultural Theory. Technological Toys. Meaning Process.

Sentido, Significado e Signo

Ao realizarmos este estudo tomamos por base a Teoria Histórico-Cultural, a qual propõe a natureza social do desenvolvimento e ressalta a importância do outro, tal como foi apresentado por Vigotsky¹, principal teórico desta abordagem. Assim, a dinâmica da significação ocorre nas relações sociais. Ao distinguir sentido e significado, Vigotsky (2001)

¹ Dentre as inúmeras grafias que podem ser encontradas do referido autor (Vigotsky, Vigotski, Vygotsky, Vygotskiï) o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY) adota a grafia que utilizaremos no texto por ser a primeira que chegou ao Brasil na década de 1980 com a tradução de "Pensamento e Linguagem" do inglês.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Contato: cah.fantin@gmail.com

³ Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de São Carlos. Contato: mmello@ufscar.br

afirma que o sentido “possui uma formação dinâmica, fluida e complexa e que possui várias zonas de estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (p. 465).

Isso implica que, no processo de interação social, a experiência é recortada de acordo com os sentidos que aí se produzem.

Vigotsky (2001, p. 466) afirma: O sentido da palavra é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto, em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável.

Assim, podemos concluir que o significado se relaciona à história de um povo/comunidade linguística, de natureza social, enquanto o sentido relaciona-se com a história pessoal dos sujeitos falantes, emergindo nas relações discursivas.

Desse modo, as palavras veiculam significados socialmente instituídos ao longo da história dos povos que permitem a comunicação entre pessoas da mesma comunidade linguística. Ao mesmo tempo, a enunciação permite a emergência de múltiplos sentidos em função da realidade pessoal dos interlocutores e das condições concretas que ocorrem as interlocuções.

Percebe-se esta dinâmica dialética não apenas entre sentido e significado, mas é característica das obras de Vigotsky, já que tem raízes no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKY, 2007, p.62).

É na produção de signos que Vigotsky encontra o princípio da significação, como ponto central, para a conversão das relações sociais em funções mentais. A fim de fundamentar este princípio, o referido autor relata dois exemplos para explicar como ocorre a constituição das funções psicológicas superiores. O primeiro é o do desenvolvimento das funções da fala, em que a criança vincula a palavra (som) ao objeto, e isso possibilita ao adulto interagir com ela, associando a significação à palavra. Assim, a palavra terá significação para a criança.

Portanto, Pino (1996, p. 12), apoiado nos estudos de Vigotsky sobre a produção de signos, afirma que “O sentido da palavra só existe para a criança, depois de ter existido objetivamente para o outro; o que o leva a concluir que todas as formas básicas de interação verbal do adulto com a criança se tornam, depois, funções mentais desta”.

É na prática social da fala que a criança descobre os significados que unem e separam, ao mesmo tempo, e que tornam a palavra (som) signo ou representante do objeto.

O segundo exemplo é o do gesto de apontar. Nas palavras de Vigotski (2007) exemplifica:

Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além do seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

A realização do gesto de apontar pela criança, a princípio, não é nada mais que um movimento mal sucedido de agarrar que, orientado para o objeto, mostra a ação pretendida. Quando o gesto é interpretado por um adulto, a situação se transforma radicalmente, pois o gesto indicativo se transforma em gesto para outros: “O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar” (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

Assim, é na relação social que o gesto é significado. A criança significa algo para o outro, o qual interpreta dentro de uma pauta de padrões culturais como indicador do desejo da criança. Nesse sentido, um gesto passa a ter significado para as pessoas ao seu redor, para aqueles que se encontram imersos no mesmo contexto. Diante dessa diversidade de pessoas, cada um pode interpretar e significar de um modo, possibilitando assim, várias significações para um mesmo gesto.

Essa multiplicidade de significados de um gesto varia não apenas de acordo com o sujeito, mas também com o contexto e a situação. Como Vigotsky (2007) mostra as funções e o significado do gesto são criados a partir de uma situação objetiva, e depois, pelas pessoas que circundam a criança.

A interpretação não necessariamente condiz com o que é desejado pela criança, portanto a significação de um movimento não é unívoca nem imediata, pois ela vai se configurando e se estabelecendo na relação entre os sujeitos.

Quando a criança descobre a significação do seu ato, seu gesto de apontar torna-se signo com o qual se comunicará depois com o outro, cada vez que desejar algo. “Portanto, o que é internalizado não é o gesto, como materialidade de movimento, mas a sua significação. É a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal” (PINO, 2002, p. 55).

É nessa conversão do gesto que emerge e incide o signo. Este é, portanto, um meio de afetar o(s) outro(s) e depois se torna um meio de afetar-se a si. Nesse sentido, a criança é a última a tomar consciência da significação do seu movimento, porque primeiro ele teve significação para o outro. Este “Outro, detentor da significação e seu guia na aventura da existência cultural” (PINO, 2006, p. 167).

As práticas sociais, por meio das interações, no âmbito cultural em que o sujeito está inserido, tornam-se, assim, importantes para a constituição humana. Desse modo, o desenvolvimento da criança encontra-se relacionado à apropriação da cultura. “Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (SMOLKA, 2009, p. 8). E não somente a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, mas também reelabora a composição desta, dando novos rumos.

Pino (2006) nos mostra, tomando por base os estudos de Vigotsky, que é na relação dialética homem \leftrightarrow natureza que se inscreve a relação natureza \leftrightarrow cultura. O homem, ao agir sobre a natureza, não faz com que esta perca sua condição, mas lhe confere novas formas. O mesmo ocorre com o homem, que não perde sua condição de ser da natureza ao adquirir formas que definem sua condição humana.

Assim, estas novas formas da natureza e do homem possuem significação apenas para este e não para aquela. “Atribuir significação às coisas – as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela – constitui o que entendemos por produzir cultura” (PINO, 2006, p. 54).

A significação é, portanto, a chave explicativa do conceito de cultura e da relação desta com a natureza.

A Atividade de Brincar: Significação, Imaginação e Tecnologias

Sentidos e significados também são construídos através do brincar. De acordo com Coelho & Pedrosa (1995, p. 52), “A brincadeira (...) tem revelado como as crianças estão engajadas umas nas outras, construindo e compartilhando significados”. Para isto, as crianças manuseiam objetos; fazem o uso: de posturas (do próprio corpo para evocar personagens); do som (vocalização para remeter a coisas/personagens); e de palavras e frases (evocam uma situação, explicitam papéis, significados atribuídos a objetos/lugares físicos).

É por meio desses recursos que as crianças emprestam à brincadeira significados já experienciados, quando constroem significados que fazem sentido naquele momento de interação. Nesse sentido, “(...) para brincar junto com outras, as crianças necessitam compartilhar conjuntamente os significados que são construídos, os elos que são tecidos na interação” (COELHO & PEDROSA, 1995, p. 57).

Conclui-se que é necessária a compreensão mútua de papéis/ações/sequência num contexto.

A brincadeira, de acordo com Vigotsky (2007), emerge na idade pré escolar quando surgem desejos na criança que não podem ser satisfeitos imediatamente ou, esquecidos, e permanece ainda na criança uma tendência de realização imediata de seus desejos.

Desse modo, seu comportamento muda, a fim de resolver essa tensão. Assim, “(...) a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKY, 2007, p. 108).

Ao discutir sobre imaginação, Vigotsky (2009) a considera uma atividade humana, baseada na experiência sensível, transformada pela própria produção do homem, pela possibilidade de significação e pela cultura. Em um trabalho específico sobre imaginação e criação na infância, o autor diz que existem dois tipos de atividade presentes no homem: 1- *atividade reconstituidora ou reprodutiva* e 2- *atividade combinatória ou criadora*.

A primeira está ligada à memória e tem como essência reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados, ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. “É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VIGOTSKY, 2009, p. 12).

A segunda atividade tem como objetivo a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores à sua experiência. Nesse sentido, essa atividade busca nas experiências anteriores vividas a base para a criação, combinando-as e reelaborando-as. Assim, “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKY, 2009, p. 14).

A imaginação ou fantasia constitui a base da atividade criadora, que se manifesta em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação científica, técnica e artística. Portanto, podemos afirmar que a cultura é produto da criação humana.

É de senso comum a afirmação de que a criação é apenas o destino de alguns eleitos, que realizaram grandes obras artísticas, notáveis descobertas ou que inventaram instrumentos eficazes. Partindo de uma perspectiva que define na história e na cultura a emergência das produções é possível conceber que a criação não existe apenas quando surgem acontecimentos, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que o novo pareça irrelevante. Segundo Vigotsky (2009):

Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos, não raro insignificantes, da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKY, 2009, p. 16).

Ressaltamos, pois, a importância da dimensão coletiva e histórica da criação, sendo uma condição necessária da existência humana.

Vigotsky (2007) mostra que, inicialmente, a criança brinca dirigida pela percepção imediata dos objetos e é a união da motivação com a percepção que gera uma ação na criança que a restringe ao objeto:

“Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção, e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com sua consciência estruturada dessa maneira, seja restringida pela situação em que se encontra” (VIGOTSKY, 2007, p. 113).

Essa situação acontece, com crianças pequenas; entretanto, ao longo de seu desenvolvimento, ocorre uma mudança, na qual os objetos perdem sua força determinadora.

Quando a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente do que vê, o objeto deixa de ter tanta força. “Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VIGOTSKY, 2007, p. 114).

Quando a criança se encontra em idade pré-escolar, segundo Vigotsky (2007), o pensamento está separado dos objetos e a ação emerge das ideias. É nesse momento que a estrutura básica, a qual determina a relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque ocorre a transformação da estrutura da percepção da criança. A ação passa a ser regida por ideias, o que antes era pelos objetos.

No começo das ações das crianças, Vigotsky (2007) afirma que na percepção humana os objetos estão subordinados ao significado, e com a presença do brinquedo nessa fase pré-escolar, o significado passa a ser o ponto central sobre o objeto. O brinquedo torna-se pivô da separação entre o significado e o real.

Antes, havia a dominância do objeto sobre o campo do significado (das ideias que ela possui); depois, o significado passa a dominar e os objetos/brinquedos são deslocados para uma posição subordinada. Nesse momento, a relação da criança com a realidade é mudada, pois mudou a estrutura de sua percepção. Sendo assim, o brinquedo torna-se relevante para o desenvolvimento humano, uma vez que ele é um estágio entre as restrições situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, o qual pode ser desvinculado totalmente de situações reais.

O brinquedo separa o significado do objeto real, pois ele é um objeto secundário e usado como pivô desta separação.

Leontiev (1988) ao discutir sobre essa separação entre significado e objeto real durante a brincadeira revela que essa ruptura não se dá antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira. Entretanto, ela surge durante o processo de brincar. Isto é demonstrado pelo autor por intermédio do fato de que a criança não imagina uma situação

de brinquedo, a não ser quando está brincando. E assim, a criança pode atribuir um amálgama de sentidos a um único objeto. “(...) a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel” (LEONTIEV, 1988, p. 129).

Sobre a escolha do objeto, Rocha (1997) diz que existe um critério, uma exigência por parte da criança, de modo que lhe permita realizar o gesto desejável em sua ação, isto é, que o objeto comporte sua ação lúdica, ou seja, os gestos é que atribuem a função de signo aos objetos. “Por isso, alguns objetos disponíveis são recusados pela criança como substituto de outros, na medida em que se mostrem precários como suportes da ação que se deseja representar. Nem tudo pode ser no faz-de-conta” (ROCHA, 1997, p. 67).

Ocorre que na situação de brinquedo imaginário, a criança retém o significado do objeto. Entretanto, este significado não é simplesmente caracterizado no processo lúdico, pois passa a adquirir para a criança um sentido especial na sua ação. “A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar” (LEONTIEV, 1988, p. 128).

Então, esta relação particular surge na ação e não *a priori*.

Na idade pré-escolar, a atividade de brincar torna-se a atividade principal da criança. Entendemos por atividade principal “(...) aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Nesse sentido, faz-se relevante o estudo do brincar em crianças nesta faixa etária, pois esta a criança ao brincar amplia seu domínio para uma área mais ampla da realidade e vai se inserindo no mundo que a rodeia.

Ao analisarmos o brincar das crianças, atualmente, nos deparamos com o crescente avanço de tecnologias. Desse modo, para estudarmos e compreendermos a atividade do brincar associado à tecnologia faz-se necessário conhecermos sua trajetória, refletirmos sobre os processos de criação e transformação deste objeto.

Campos & Mello (2010a) ao discutirem esses objetos com significados de brinquedos afirmam que:

“Assim, os objetos e signos provenientes das atividades humanas que transformam a natureza, por meio do que chamamos trabalho, são elementos importantes a serem analisados e estudados para a compreensão do mundo e, (...) para entendermos a educação das crianças” (CAMPOS & MELLO, 2010a, p. 11).

Com estes avanços, pouco se tem exigido de ações e movimentos físicos da criança, para criar um barco ou dirigir um carro, basta fazer poucos *clicks* num vídeo game ou jogo para *android*. Movimentando os dedos, a criança consegue ver numa tela aquilo que *deseja* fazer.

“O processo criativo, tão incentivado no passado por meio das brincadeiras e brinquedos que eram, muitas vezes, desenvolvidos e fabricados, inclusive, pelas próprias crianças, deu lugar aos objetos desenvolvidos industrial e esteticamente para atrair o alto consumo” (CAMPOS & MELLO, 2010a, p. 22)

Tais avanços tecnológicos nas mãos de crianças estimulam o silêncio corporal e não permitem a interação social.

Como já discutimos é na relação entre os sujeitos, a partir das condições materiais de existência que a significação ocorre como um produto material de natureza social.

Segundo Vigotsky (2007) os signos criam as possibilidades de desenvolvimento da psique por meio da cultura.

“O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKY, 2007, p. 34).

Portanto, os signos constituem um instrumental cultural, por meio do qual, novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaboradas. O objeto cultural em que a criança faz o uso e se enriquece com ele é o brinquedo.

Campos & Mello (2010a) explicam que por intermédio do brinquedo a criança objetiva o mundo, uma vez que é a “própria expressão da cultura humana”.

“O brinquedo assume papel preponderante para o desenvolvimento infantil, uma vez que é a objetivação do mundo, é a expressão humana concretizada nas formas dos objetos que trazem consigo, embutidos, significados da cultura, das relações entre os homens, portanto é a própria expressão da cultura humana” (CAMPOS & MELLO, 2010a, p. 14).

Leontiev (1988, p. 121) diz que “A criança quer, ela mesma, guiar o carro, ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode, principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada”.

Desse modo, o brincar é uma atividade com uma estrutura na qual o motivo está no próprio processo. É a atividade lúdica realizada pela criança, a fim de satisfazer um desejo imediato que não pode ser realizado ou esquecido. O brincar tem sua motivação no processo em si e não no resultado final. O referido autor ainda revela como a imaginação emerge no brincar quando infere que “Não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 1988, p. 127).

Assim, podemos afirmar que são as condições materiais presentes que suscitam a imaginação na criança quando esta irá brincar.

Vigotsky (2009) mostra, em suas análises, o caráter ativo e criativo da brincadeira no desenvolvimento infantil. As ações das crianças sobre os objetos vão se transformando pela mediação do outro e do signo, em particular pela aquisição da fala. Assim, palavras e gestos possibilitam a atividade imaginativa da criança, num trabalho de construção histórica e participação na cultura. “Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKY, 2009, p. 17).

Nesse sentido é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: a memória, a imaginação, a percepção, entre outros, por meio de brinquedos tecnológicos. Entretanto, há algumas ressalvas quanto a este brincar relacionadas às aprendizagens das crianças que devem ser mais profundamente investigadas, tais como: a apropriação da

cultura humana, ao desenvolvimento de habilidades humanas, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores em níveis cada vez maiores de intencionalidade, os tipos de mediações que esses brinquedos oferecem a elas, entre outros relacionados à formação de seres humanos capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Algumas Considerações

Como foi exposto no texto, à luz da teoria Histórico-Cultural, é fundamental que a criança vivencie diferentes papéis sociais, explore a sua imaginação e potencialize suas aprendizagens sobre o mundo. É evidente que o brinquedo tecnológico é um objeto importante para que a criança se aproprie da cultura. Entendemos que esses brinquedos tecnológicos são mediadores de aprendizagens das crianças e, portanto, se coloca a necessidade de discussão teórico-metodológica aprofundada sobre as relações que tem se estabelecido entre as crianças, os brinquedos e seus sentidos pessoais e significados sociais².

Atualmente vivemos numa sociedade em que as mudanças tecnológicas são cada vez mais crescentes e velozes. Ao educar as crianças, na qual o brincar é a atividade principal e fonte de desenvolvimento psíquico e aprendizagem, faz-se necessário que professores e instituições de ensino desenvolvam um olhar crítico sobre os brinquedos tecnológicos e suas possíveis interferências no âmbito familiar e pedagógico.

Segundo Campos & Mello (2010b) os avanços tecnológicos tem contribuído para o distanciamento entre homens, mulheres e crianças. Desse modo, acabam proporcionando, cada vez mais, momentos individuais, solitários. “A brincadeira solitária pode propiciar satisfação obtida com o sucesso da atividade individual, entretanto, brincar com outras crianças proporciona outras grandes aprendizagens importantes para a vida, como a de se relacionar bem com os outros” (CAMPOS & MELLO, p. 41).

Percebemos que quando a criança brinca com objetos e também com outras crianças: “O que se evidencia é que (...) além de estar desenvolvendo seu corpo, por meio de movimentos e ações, também está desenvolvendo seu psiquismo. A imitação, a imaginação e outras funções como a percepção, a memória e a atenção vão sendo desenvolvidas na brincadeira” (CAMPOS, D. A. & MELLO, M. A., 2010b, p. 38).

Nesta perspectiva torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança não se restringir a brincar com os brinquedos tecnológicos, mas também explorar o mundo com demais objetos culturais, para que se constituam como seres *humanos*.

Referências

CAMPOS, D. A. de; MELLO, M. A. *As linguagens corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas: brinquedos, brincadeiras, jogos, tecnologias, consumo e modismos*. São Carlos: Edufscar, 2010a.

CAMPOS, D. A. de; MELLO, M. A. *As linguagens corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas: cultura, corpo e movimento*. São Carlos: Edufscar, 2010b.

² Pretendemos aprofundar o estudo nesta área, este que é objeto de estudo da pesquisa de mestrado de uma das autoras que se encontra em andamento.

COELHO, M. T. F. & PEDROSA, M. I. “Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados” In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org) *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 51-65.

LEONTIEV, A. N. “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar” In: VIGOTSKI ; LURIA ; LEONTIEV. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142.

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

_____. “A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação”. In: PLACCO, V. M. N. S. (org) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002, p. 33-61.

ROCHA, M. S. P. M. L. da “O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola”. In: GÓES, M. C. R. ; SMOLKA, A. L. B. (orgs) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 63-86.

SMOLKA, A. L. B. “A atividade criadora do homem: a trama e o drama”. In: VIGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009, p. 7-10.

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

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.