

# A atividade do brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural

Playing and child development in the historical-cultural perspective

*Elaine Sampaio Araújo\**

## *Resumo*

O objetivo deste trabalho é apresentar contribuições teóricas da psicologia soviética<sup>1</sup> sobre o brincar, que possibilitem a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com base numa concepção que a considera como sujeito constituído historicamente. No âmbito deste trabalho, a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil foi objeto de investigação em pesquisa envolvendo escolas municipais de educação infantil do município de São Paulo. A relevância do tema apresenta-se pela necessidade de debater a organização do ensino na infância considerando a atividade principal da criança: o brincar.

*Palavras-chave:* Brincar. Criança. Teoria histórico-cultural. Aprendizagem. Desenvolvimento.

A perspectiva histórico-cultural sustenta-se nos fundamentos filosóficos do materialismo histórico, como caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, e na dialética, como método de abordagem desse real. Uma tese central dessa teoria é que o desenvolvimento da psique humana acontece pela apropriação das significações sociais, o que implica atribuir uma dimensão sócio-histórica à formação do psiquismo, ou seja, valendo-se da premissa de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX; ENGELS, 1977, p. 37), pos-

\* Doutora em educação pela USP, professora e pesquisadora da USP. E-mail: [esaraujo@usp.br](mailto:esaraujo@usp.br)

tula-se que é a atividade prática que determina a mente.

Lançar um olhar para o brincar da criança sob as luzes da psicologia histórico-cultural solicita que, primeiramente, se contextualize essa teoria.

A psicologia nomeada “histórico-cultural” tem em Vygotsky<sup>2</sup> (1896-1934) seu expoente mais conhecido no Brasil. Entretanto, sobretudo nas duas últimas décadas, outros nomes vêm se somando ao dele: Davidov, Elkonin, Leontiev e Luria, entre outros. O contexto no qual viveram esses autores foi marcado por um turbulento movimento político, social e cultural na Rússia. Vale a pena recuperar algumas dessas questões para que se possa compreender o pensamento desenvolvido por eles.

O cenário político no qual floresceram os pensamentos de Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin e outros é o de um país em tremenda convulsão social. Em 1917, quando culminou a Revolução Russa, o país contava com cerca de sete milhões de crianças na indigência, uma população predominantemente rural e um considerável atraso econômico e industrial em relação à Europa. Com a morte de Lênin, em 1924, houve uma disputa pelo poder entre Trótski, que defendia uma revolução permanente com a expansão da revolução para os países vizinhos da Europa ocidental, e Stálin, que defendia a teoria do socialismo num só país. Com a vitória de Stálin iniciou-se um verdadeiro expurgo das idéias “contrárias” ao “nacionalismo”.

Vygotsky, que por volta de 1925 traduzia Melanie Klein e aproximava-se das idéias de Kofka, ainda que um estudioso, não foi visto como um autêntico marxista-leninista. Foi perseguido pelo regime stalinista e morreu em 1934; suas obras só voltariam a ser divulgadas em 1956, depois da morte de Stálin. Muitos dos autores ligados a Vygotsky trabalharam (nas décadas de 1940 a 1950) nos centros de reabilitação dos soldados para recuperação da memória, atenção e pensamento, entre outros processos psicológicos superiores. Dessas participações podemos destacar Elkonin, que participou como coronel da guerra, a mesma que lhe tirou a mulher e filhas, com as últimas inspirações para o conhecido trabalho sobre jogo e desenvolvimento infantil. Essas breves informações procuram localizar o lugar social do qual emerge a perspectiva teórica aqui tratada.

Nesse sentido, o cenário da psicologia daquela época estava marcado pela chamada “crise da psicologia”: de um lado, havia o behaviorismo negando a consciência como pertencente ao campo da investigação psicológica; do outro, o idealismo defendendo que a consciência só podia ser estudada por meio de métodos não objetivos. A preocupação inicial de Vygotsky foi superar essas abordagens, tanto teórica como metodologicamente, e instaurar uma psicologia baseada no materialismo histórico-dialético. Ele alimentava a possibilidade de poder fazer uma obra como o *Capital* na psicologia: “Não quero descobrir a natureza da mente costurando um monte de citações.

Quero descobrir como a ciência deve ser construída, abordar o estudo da mente após ter aprendido todo o *método de Marx*”, dizia Vygotsky (1978, p. 8, grifo do autor).

Vygotsky, ao tomar o método de Marx como modelo de investigação, buscou romper com uma lógica formal que considerava o objeto de estudo em sua dimensão acabada, e isso significou assumir o objeto em seu movimento, em seu processo de desenvolvimento, numa lógica materialista dialética. Sua preocupação foi estabelecer essa dialética como método científico na psicologia. Dessa forma, apoiado no materialismo histórico, começou a investigar a natureza social da consciência; para tanto, partiu da concepção do cérebro como um sistema aberto e de grande plasticidade, no qual a estrutura e os modos de funcionamento são moldados ao longo do desenvolvimento da espécie e do desenvolvimento individual.

A grande contribuição de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo foi demonstrar que processos psicológicos superiores como a memória, a atenção voluntária, a abstração, o pensamento, o planejamento, entre outros, são de origem sociocultural. Essa compreensão rompe com uma visão de desenvolvimento endógeno do psiquismo, o que não significa que se despreze o órgão cerebral, mas que suas funções são regidas por leis sócio-históricas, ou seja, o desenvolvimento da mente é originário da vida dos homens e mulheres em sociedade.

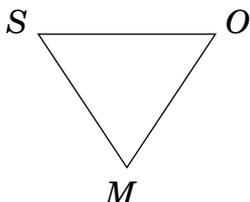
Ao defender que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas rela-

ções sociais entre o indivíduo e o mundo num processo histórico, Vygotsky defende a tese de que a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos e por um processo de apropriação dos bens materiais e espirituais produzidos historicamente. Tal processo não se dá de forma direta, mas, sim, mediado por instrumentos psicológicos (dos quais se destaca o signo), orientados para os processos psicológicos superiores e por ferramentas técnicas, voltadas para ações concretas.

Em seus estudos, Vygotsky preocupou-se em realizar uma diferenciação entre o processo psíquico de ontogênese dos animais e dos homens. Ao fundamentar sua tese na defesa de que no desenvolvimento da psique humana atuam leis de origem sócio-históricas, instaurou na psicologia da época, e também na atualidade, uma verdadeira revolução conceitual sobre o tema. Muito mais que romper com o paradigma das leis biológicas como determinantes do desenvolvimento, entrando em oposição à tese defendida por Piaget, sua teoria contribuiu no sentido de organizar “uma metodologia humana necessária para uma psicologia humana” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 60).

Essas afirmações de Vygotsky ganham importância à medida que compreendemos que os processos psicológicos superiores são processos mediados por instrumentos e signos. Na prática, implica superarmos a idéia de que o conhecimento não se dá numa relação direta sujeito objeto: *S* \_\_\_\_\_ *O* para considerarmos que o conhecimento é

sempre mediado. De um modo geral, isso significa que os processos psicológicos superiores necessitam ser percebidos no seio da atividade humana prática, ou seja, o esquema  $S \text{-----} O$  é superado pelo esquema:



Neste último temos um Sujeito histórico que se apropria de um Objeto social por meio de uma Mediação cultural.

Com isso Vygotsky nos apresenta a superação de um processo simples de estímulo-resposta, para um processo mais complexo, que tem como principais elementos mediadores os instrumentos e os signos: “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” (VYGOTSKY, 1998, p. 54)

Para Vygotsky, é a palavra que abstrai determinados traços, sintetiza, simboliza por meio de um signo, ou seja, a palavra, por expressar um significado, converge o pensamento e a linguagem, constituindo-se, assim, em unidade entre a relação social e o pensamento generalizante. A respeito desse movimento, a exposição de Vygotsky (1991, p. 18) é esclarecedora:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para domi-

ná-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.

A ênfase na função social dos instrumentos e signos nos processos de aprendizagem, resultante de um aporte teórico marxista, é expressa nas palavras de Vygotsky ao explicitar como a ferramenta e o signo orientam o comportamento humano: “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VYGOTSKY, 1998, p. 72). A atividade humana serve-se dos instrumentos para relacionar-se com a natureza.

Em relação ao signo, Vygotsky (1998, p. 73) considera-o como “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”. A atividade humana serve-se dos signos para “dominar-se” individualmente, ou seja, Vygotsky considera o desenvolvimento filo e ontogenético: “O controle da natureza e o controle do comportamento estão intimamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1998, p. 73). A propriedade comum do instrumento e do signo é a mediação.

O instrumento encontra-se voltado para uma orientação externa, e o signo, para uma orientação interna.

A movimentação entre eles se dá pelo processo de internalização – “reconstrução interna de uma operação externa”, que tem uma dinâmica essencialmente dialógica e, segundo Vygotsky, segue um percurso de transformações iniciado com a reconstrução interna de uma atividade externa. O processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos. Os processos psicológicos superiores (PPP) – “combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” – (VYGOTSKY, 1998, p. 73), que envolvem, em especial, consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas e o pensamento, têm sua gênese nos contextos de aprendizagem compreendidos como processos essencialmente interativos e mediados culturalmente.

Vygotsky, ao discutir sobre a interação entre aprendizado (dimensão interpessoal) e desenvolvimento (dimensão intrapessoal), defende que a aprendizagem desencadeia os processos internos de desenvolvimento. Nesse sentido, é importante considerar a interação entre aprendizagem (dimensão interpessoal) e desenvolvimento (dimensão intrapessoal). Vygotsky, ao defender que a aprendizagem desencadeia os processos internos de desenvolvimento, atribui um papel preponderante ao aspecto social. Porém, vale a pena lembrar o significado desse social para Vygotsky:

[...] *social* não significa *interpessoal*. Interação social não é o que a criança tem de aprender, nem é a interação social

tudo o que existe no mundo ou tudo o que é possível conhecer. Para Vygotsky, as atividades dos seres humanos, em todos os estágios de desenvolvimento e organização, são produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos, não como meros desenvolvimentos interpessoais. O social não se reduz ao interpessoal; a atividade social não é mera interação social (HOLZMAN, 2002, p. 98, grifos do autor).

Leontiev, a partir das idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento do psiquismo como um processo social, busca investigar a atividade prática como determinante do desenvolvimento da mente. Ao considerar que na base do desenvolvimento do psiquismo encontra-se a atividade prática do homem, cabe interrogarmos: qual é a atividade prática da criança?

Em sua “teoria da atividade” enfatiza que a atividade prática dominante da criança é o brincar, ou seja, é pela brincadeira que se apropria da produção cultural e se desenvolve como ser humano. Isso significa que, ao brincar, a criança “[...] toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (LEONTIEV, [197-], p. 305).

Nesse sentido, a atividade humana com o uso dos signos e instrumentos é a unidade básica de compreensão do psiquismo. Ao longo do desenvolvimento humano há atividades dominantes, e o jogo,<sup>3</sup> ao configurar-se como a atividade principal da criança, desencadeia o desenvolvimento do seu psiquismo; é ele que estabelece o lugar que a criança ocupa nas relações sociais. Ao estudarmos o desenvolvimento da criança, “a

primeira coisa que devemos notar [...] é a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais [...]. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais dessa vida” (LEONTIEV, [197-], p. 309-310).

Considerando o desenvolvimento do psiquismo da criança, Zaporozhets (1986) afirma que a psicologia soviética rompe com uma visão metafísica que defende a idéia de que os fatores hereditários e do meio atuam como determinantes do desenvolvimento da psique infantil. A esse respeito comenta:

Como assinalou com razão Vygotsky, nenhuma das qualidades psíquicas especificamente humanas, tais como o pensamento lógico, a imaginação criadora e a regulação voluntária das ações, entre outras, pode surgir só mediante a maturação das capacidades orgânicas. Para a formação deste tipo de qualidades se necessitam determinadas condições sociais de vida e educação (ZAPOROZHETS, 1986, p. 14).

É bem sabido, e inclusive exaustivamente defendido, que a atividade do brincar é essencial à criança. Porém, a perspectiva a partir da qual a psicologia soviética a defende diferencia-se do que é comumente proposto por referenciais teóricos que compreendem o brincar como atividade natural da criança. Ainda que não seja nosso objetivo entrar nas diferenciações, torna-se importante salientar que a diferença fundamental encontra-se na própria concepção de criança e no papel atribuído à educação.

A concepção de criança como sujeito histórico que ocupa um lugar no sistema das relações sociais fundamenta-se na compreensão marxista do homem como ser social, rompendo, assim, com a idéia de que a infância é apenas uma fase que antecede a vida adulta, fase essa marcada, sobretudo, pela dimensão cronológica, no sentido biológico do termo, ou seja, de idade. Aqui cabe lembrar que, por viver num ambiente socializado, até as próprias características biológicas da infância tomam um sentido social, sem, no entanto, perderem sua matriz biológica (CHARLOT, 1979). Isso não significa, como alerta Charlot (1979, p. 107), negligenciar “os traços biológicos próprios à infância, mas que é preciso conceder-lhes seu sentido no processo dinâmico de ações entre a criança e o adulto que define a infância”.

Em relação à compreensão da educação, Leontiev ([197-], p. 290), ao tratar do processo de apropriação da cultura como um processo de humanização, afirma:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens como fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função esse processo é, portanto, um processo de *educação* (grifos do autor).

Essa afirmação de Leontiev nos remete para duas considerações que se relacionam dialeticamente. A primeira é a de que a brincadeira – como cultura – é uma atividade de que a criança se apropria pela mediação dos adultos e/ou dos companheiros com mais experiência; a criança não nasce brincando, ela aprende a brincar, o que se refere diretamente à segunda consideração: é pelo brincar que a criança se apropria da atividade humana que a rodeia, ou seja, a criança começa a aprender brincando e brincando aprende. Nesse sentido, o brincar apresenta-se como a atividade principal da criança, esta entendida como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, p. 312).

Do ponto de vista que nos interessa neste trabalho, tratamos o jogo segundo o enfoque do desenvolvimento do psiquismo, o que significa considerá-lo para além das capacidades de percepção, memória, pensamento e imaginação, capacidades que compõem a situação de jogo, mas que, conforme alertava Vygotsky, não podem ser compreendidas isoladamente. Segundo Elkonin (1986), “com esta decomposição em distintos elementos se perde totalmente peculiaridade qualitativa do jogo como atividade particular da criança, como forma especial de sua vida na qual se relaciona com a realidade circundante” (ELKONIN, 1986, p. 74). Esse posicionamento teó-

rico-metodológico assumido por Elkonin em relação ao jogo vai ao encontro do proposto por Vygotsky quando trata da questão do método e da utilização de uma unidade de análise. Isso implica assumir que todo fenômeno investigado só pode ser compreendido em seu processo de mudança, o que vale também para a atividade do brincar.

Aos profissionais da educação é solicitada uma compreensão do jogo não apenas como uma manifestação da natureza instintiva, biológica, mas, antes, como uma atividade social advinda das condições de vida da criança, ou seja, trata-se de considerar num aspecto mais amplo a educação a partir da criança, não a criança a partir da educação (CHARLOT, 1979). Com a atividade do jogo, a criança tem possibilidade de reproduzir ações do adulto e, com isso, perceber as facetas das relações sociais. A experiência humana historicamente construída torna-se a sua experiência, no sentido de que, “quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe” (VYGOTSKY, 2003, p. 105). Isso significa que as relações humanas são reproduzidas nas situações do brincar.

Todavia, essas relações são de diferentes ordens, conforme nos alerta Elkonin:

[...] o caráter concreto das relações entre os homens, que encontram sua reprodução no jogo, pode ser muito diverso. Estas são relações de colaboração, ajuda mútua, divisão do trabalho, preocupação e atenção dos homens entre si; porém podem ser relações de

domínio, inclusive de despotismo, de hostilidade, etc. Aqui tudo depende das condições sociais concretas da vida da criança (1986, p. 77-78).

Portanto, as relações entre os homens dadas nas situações do brincar estão em relação direta com as condições objetivas nas quais essa criança vive. Isso elimina do jogo características inatas, passando-se a compreendê-lo, também, como historicamente constituído.

Desse modo, a atividade do brincar possibilita à criança lidar com os sentimentos como forma de organizar as emoções, configurando-se, assim, como um espaço pedagógico da educação dos sentimentos. Isso nos remete ao que nos interessa aqui particularmente, que é a necessidade de compreendermos a intencionalidade pedagógica das situações do brincar no espaço da educação infantil.

Nesse sentido, qual a função pedagógica do brincar? Por que se defende a brincadeira no espaço pedagógico? Muitas vezes a resposta para tais indagações remete para a justificativa do prazer, ou seja, que brincar é uma atividade prazerosa. Porém, o que está em “jogo” não é o prazer, conforme afirma Vygotsky (1998, p. 121):

[...] o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessida-

des das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação.

A esse respeito o autor alerta para o risco de se entender a brincadeira como atividade principal da criança a partir da dimensão do prazer. Para Vygotsky, a contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil está relacionada com o entendimento de que, por essa atividade constituir-se no campo das significações, possibilita o desenvolvimento de consciência da criança.

Do ponto de vista pedagógico, isso significa considerarmos, na atividade do brincar, duas questões. A primeira relaciona-se ao motivo pelo qual a criança age, ou seja, compreender o que a move na ação, o que se vincula diretamente com a necessidade. A necessidade é, então, o que impulsiona o motivo, aqui entendido como o motor da ação, manifestada em condições objetivas. Toda brincadeira dever ter um propósito que a justifique. A outra questão tem a ver com o significado que a criança atribui à ação. Na brincadeira a ação subordina-se ao significado, o qual guia a ação, ou, dito de outro modo, nas palavras de Vygotsky, “o comportamento da criança é sempre guiado pelo significado”. Disso decorre uma sujeição às regras que nem sempre acontece na vida real. Por esse motivo o autor afirma:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco

de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

A zona do próximo desenvolvimento é o espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o primeiro nível corresponde ao que a criança realiza sozinha e o segundo refere-se ao que a criança realiza com a ajuda de companheiros mais experientes. Aqui vale a pena lembrar que o “sujeito mais capaz” não está definido *a priori*; o contexto é que o apresenta. Isso nos sugere que o brincar na educação infantil, com caráter pedagógico, necessita ter intencionalidade; o professor precisa compreendê-lo como uma atividade pela qual a criança se apropria da realidade de modo a transformá-la e a se transformar, ou seja, a criança, ao aprender com o jogo, desenvolve-se.

Essa compreensão solicita do professor uma determinada organização das atividades de ensino na qual o jogo assuma sua função social. Nesse sentido, para pensar a organização do ensino, o conceito de *atividade orientadora de ensino* defendido por Moura (2000) parece-nos bastante apropriado. O autor, ao propor a atividade orientadora de ensino – a exemplo de Leontiev – como fonte de produção de conhecimento, tece as principais características que a compõem e que, nesse momento, corroboram o significado social da atividade do jogo que temos defendido: “Ela precisa ser do

sujeito [...] ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação” (MOURA, 2000, p. 34).

Na perspectiva da psicologia soviética, a criança não nasce humana; torna-se humana, apropriando-se dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse sentido, o papel do adulto é fundamental, porque essa apropriação não se dá por via direta, mas, sim, mediada por instrumentos e signos produzidos pelas gerações que a antecederam. É na intersubjetividade que a criança torna-se humana; é na educação, entendida como um encontro de gerações, que o processo de generatividade se confirma. Com isso queremos enfatizar que o jogo configura-se como uma atividade da criança, “mas uma atividade dada por meio e formas especiais de reprodução social, imposta a ela. Nesse plano, o jogo é uma forma puramente pedagógica, podemos dizer, a criação da pedagogia e dos pedagogos” (SCHEDEVITSKI, 1986, p. 87).

Assim, à medida que o brincar se constitui como um espaço privilegiado para a criança se apropriar da cultura material e espiritual das gerações que a precederam, espera-se garantir a continuidade da jornada humana neste tempo-espaço chamado Terra.

## Abstract

The aim of this work is to present theoretical contributions from the soviet psychology about playing games that allow the

understanding of learning and of children development from a conception that considers them as historically constituted subjects. Within the frame of this work, the relation between playing and child development was the object of investigation in a study involving Municipal Schools of Child Education in São Paulo. The relevance of the theme stems from the need to discuss the organization of teaching children considering their main activity: playing.

*Key words:* Playing. Child. Historical cultural theory. Learning. Development.

## Notas

- <sup>1</sup> De fato, poderíamos dizer que não temos apenas uma psicologia soviética, mas para este artigo estamos entendendo a psicologia soviética relacionada, sobretudo, com Vygotsky, seus colaboradores e seguidores.
- <sup>2</sup> Neste trabalho utilizamos a grafia Vygotsky, apesar de no Brasil, nas publicações mais recentes, ter se adotado a grafia Vigotski.
- <sup>3</sup> Aqui estamos utilizando a expressão “jogo”, traduzida do verbo inglês *to play*, que pode significar tanto brincadeira como brincar ou jogar.

## Referências

- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ELKONIN, D. B. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- la psicología pedagógica y de las edades. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- HOLZMAN, L. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, [197-].
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MOURA, M. O. *O educador matemático na coletividade de formação*. Uma experiência com a escola pública. Tese (Livro Docência) - Feusp, São Paulo, 2000.
- NEWMAN, F.; HOLSMAN, L. *Lev Vygotsky, um cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SCHEDROVITSKI, G. P. Observaciones metodológicas a la investigación pedagógica del juego. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicología pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- ZAPOROZHETS, A. V. Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.