

# **A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Implicações para a Educação em Creches e Pré-Escolas\***

**Zilma de Moraes Ramos de Oliveira\*\***

## **RESUMO**

O artigo discute a evolução da brincadeira simbólica de crianças de 1 a 6 anos frequentando creches para população de baixa renda, a partir de uma visão sociointeracionista do desenvolvimento humano elaborada a partir de Mead, Moreno, Vygotsky e Wallon. Algumas implicações para a educação infantil em creches e pré-escolas são também apresentadas.

## **ABSTRACT**

The evolution of the symbolic play of one to six year old children attending daycare centers for low income families is discussed in this paper according to a sociointeractionist conception of human development formulated on the basis of the works of Mead, Moreno, Vygotsky and Wallon. Some implications for early child education in daycare and pre-schools are also presented.

---

\* Este trabalho faz parte de projeto de pesquisa financiado pela FAPESP e CNPq desenvolvido do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil - CINDEDI.

\*\* Professora-associada do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.



debate sobre a função da brincadeira no desenvolvimento infantil tem sido retomada recentemente por antropólogos, historiadores, além de psicólogos, pedagogos e outros cientistas, após ter sido muito enfatizada no século passado e, especialmente, na primeira metade deste século. Possivelmente uma série de fatores têm contribuído para tal destaque. Constatase a crescente transformação dos espaços urbanos, que se agigantam e perdem cada vez mais áreas públicas de lazer coletivo, acompanhada do ingresso cada vez mais cedo das crianças das diferentes camadas sociais em instituições incumbidas de educá-las em ação complementar à da família, como as creches e pré-escolas. Modificaram-se também muitos dos brinquedos: as tradicionais bonecas e os carrinhos assumem feições mais sofisticadas, os novos brinquedos de casinha reproduzem uma modernização das tarefas domésticas sendo agora mais usados também pelos meninos, depois que cada vez mais um número crescente de homens têm assumido algumas das tarefas domésticas. Os antigos toquinhos de madeira usados nos jogos de construção têm tido seu lugar ocupado pelo LEGO, os velhos brinquedos de espada e de soldado retratam agora uma tecnologia bélica mais moderna, onde o novo herói é o He Man, e as espaçonaves são preparadas para a "Guerra nas estrelas". Por sua vez, o

debate sobre o jogo perpassa também preocupações presentes na cultura adulta, cada vez mais voltada para a computação, para a eficiência tecnológica, mas também para os jogos por computador e os programas de simulações, como os RPG ("role playing games").

Os educadores que trabalham com a educação de crianças de zero a seis anos, que são aqueles com os quais eu mais tenho trabalhado, falam muitas vezes em jogo simbólico, sem contudo dar mostras de ter elaborado de um modo mais científico como ele ocorre e qual sua função no desenvolvimento humano. Chega-se a colocar, como metodologia da pré-escola, o "dar o jogo simbólico para as crianças", como se isso fosse uma situação na estrita dependência da iniciativa do professor ou, no polo oposto, simplesmente se propõe deixar a criança brincar como queira, como se jogar fosse algo da natureza biológica da espécie, que não necessita de suportes culturais. Assume-se, então, uma "concepção" espontaneísta de educação que afasta o professor como figura de interação e interlocução, ou seja, como parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, ignorando que nesse processo certas noções estão se construindo, ou antes, poderão se construir, desde que se cuide para a ocorrência disto.

O debate sobre todos estes pontos deverá auxiliar na superação de uma série de equívocos que aparecem nos currículos sendo elaborados na área e permitir avançar na compreensão da grande aventura da criança de conhecer o mundo e de construir-se como um sujeito histórico singular.

## Estudos Sobre a Brincadeira Infantil

Restringindo-nos aos estudos que associam o brincar à educação, poderíamos dizer que, apesar de alguns trechos da História da Educação na Antiguidade fazerem algumas referências ao valor educativo das brincadeiras infantis, somente na Idade Moderna as condições materiais de produção, encontradas na Europa Ocidental, ofereceram oportunidade para a inclusão deste tema na proposta de alguns educadores. Estes começaram a ser convidados a responder aos desafios criados pela forma como a sociedade européia então se desenvolvia, quando a transformação de uma sociedade agrária e mercantil em urbano-industrial gerava conflitos e guerras frequentes entre as nações, com consequentes condições sociais adversas, particularmente para o segmento infantil da população.

Comênio (1592-1670), pastor protestante tcheco, em 1637 elabora um plano de Escola Maternal onde recomendava para educar crianças pequenas até o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens. Já em 1657 ele usa a imagem de “jardim de infância” (onde “arvorezinhas plantadas” seriam regadas) como o lugar da Educação Infantil. Sua pedagogia, de base sensualista, coloca as sensações e experiências como a base da formação da consciência pela criança. Daí que a exploração do mundo pela criança no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos.

Também Rousseau (1712-1778), filósofo francês naturalista-sensualista,

embora não tenha se aprofundado na questão da brincadeira, ao destacar a emoção sobre a razão e a curiosidade e liberdade buscadas pelo Homem, exerce influência significativa na discussão da brincadeira infantil. Anos depois, trabalhando em programas de educação dirigidos a órfãos de guerra, Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, fundamenta sua ação na percepção sensorial da criança, a qual seria preciso educar pela intuição. Tal concepção exerceu influência em Froebel (1782-1852), educador alemão que, influenciado também pela filosofia idealista de Schilling, cria na Alemanha, em 1840, os “kindergarten”, ou jardins de Infância, que divergiam das casas assistenciais existentes na época, por incluir uma dimensão pedagógica. Froebel partia também da intuição e da idéia de espontaneidade infantil, propondo uma auto-educação da criança, vendo vantagens intelectuais e morais no jogo, além de seu valor no desenvolvimento físico. Com isto elabora canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatiza o valor educativo da atividade manual, confecciona brinquedos para a aprendizagem da Aritmética e da Geometria, além de propor conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças.

A sistematização de atividades para crianças pequenas usando brinquedos especialmente confeccionados foi feita por Decroly (1871-1932), médico belga que trabalhou primeiro com crianças excepcionais criando-lhes uma metodologia de ensino (1901) e depois com crianças normais (1907) em um trabalho que foi ampliado em 1914, com o atendimento em diversos abrigos cri-

ados na Bélgica para acolher o grande número de órfãos da Primeira Guerra Mundial. Decroly considerava o sincretismo infantil e propunha métodos de trabalho baseados na idéia de globalização e no interesse da criança. Ao contrário dos sensualistas que o precederam, ele propunha um ensino mais voltado para o intelecto.

O trabalho da médica italiana Maria Montessori (1870-1952) de elaboração de materiais pedagógicos para crianças excepcionais, depois utilizado com crianças normais, continuou a vertente de desviar a atenção do comportamento de brincar para o material estruturador da atividade própria da criança: o brinquedo. Ela cria exercícios complexos e sistemáticos, especialmente os elaborados para a educação motora (ligados especialmente à tarefa de cuidado pessoal) e para a educação dos sentidos e da inteligência.

A preocupação em compreender o valor do comportamento de brincar da criança foi, ao mesmo tempo, tendo crescente ênfase na Psicologia do Desenvolvimento, a partir do final do século passado e na primeira metade deste século.

De uma visão sociointeracionista do desenvolvimento humano, elaborada (Oliveira 1988) a partir dos trabalhos escritos por Mead (1972), Moreno (1974), Vygotsky (1979) e Wallon (1981) na primeira metade deste século, o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando o seu comportamento. Ao contrário, ele

se dá a partir das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciado sobre o outro, em especial graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas. Historicamente construído, o meio é entendido como o conjunto de circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações ideológicas presentes em uma cultura. Junto com as disposições orgânicas da criança, é o recurso através do qual esta constrói determinadas habilidades e conhecimentos.

É na interação com outros seres humanos inseridos em contextos históricos que se dá a construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito. A interação social faz a mediação do desenvolvimento humano pois fornece ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas culturalmente desenvolvidas de perceber, memorizar, emocionar-se, solucionar problemas etc. e que são, por sua vez, produto da interação das disposições da espécie e do aparato cultural - conjunto de signos presentes nos objetos, situações, papéis, conceitos, ideologias - que o envolve no decorrer de sua vida.

Tal mediação se faz pelo confronto de ações (papéis) que os indivíduos assumem nas situações partilhadas e que os leva à construção de uma relação papel/contrapapel. Em outras palavras, sendo inicialmente tutelada na realização de uma atividade, recebendo por empréstimo a consciência de outrem, a criança aprende a adotar o papel deste outro, deslocando-se do seu polo criança e indo ocupar o polo adulto para, a

partir deste, dar indicações a outrem - um companheiro de idade, o adulto, ou a boneca, etc - que se coloca em seu lugar original. Ao se apropriar da fala do outro, da função deste na situação, a criança internaliza os mediadores do comportamento do mesmo e constroem formas mais complexas de consciência. Tal situação seria facilitada pela tendência à imitação que existe na espécie humana.

Para os autores sociointeracionistas, o brincar dá à criança oportunidade para trabalhar os conteúdos por ela vividos. Neste processo a criança reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia fique mais próxima da realidade vivida, transformando objetos e assumindo personagens. A investigação das interações infantis em suas brincadeiras constitui uma importante fonte para compreensão daquele processo (Elbers 1994; Elkonin 1980; Gaskin & Goncú 1992; Hagt 1994; Oliveira & Rossetti-Ferreira 1993; Oliveira & Valsiner no prelo; Ortega 1994, dentre outros).

## Um Estudo Sobre as Brincadeiras das Crianças

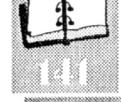
Brincadeiras infantis são observadas em diversos momentos. Para investigá-la organizamos uma série de estudos sobre diferentes atividades ocorrendo em creches públicas atendendo crianças brasileiras filhas de famílias de baixa renda. Procuramos analisar as interações e brincadeiras infantis partindo de uma visão processual e histórica

do fenômeno interacional que associa cognição e afeto, integrando estes elementos à linguagem. Para tanto partimos de alguns dados construídos a partir da análise de:

- 6 sessões de almoço de 2 grupos de crianças de 1 e 2 anos e suas educadoras, 3 sessões de aproximadamente 20 minutos cada, registradas ao longo de 2 semanas, por grupo (A1=18 crianças e 2 educadoras; A2= 19 crianças e 2 educadoras). (Paula & Oliveira 1995)
- 20 sessões de jogo livre de 2 grupos de crianças de 2 e 3 anos, 10 sessões de 9 minutos por grupo (B1=5 e B2=8 crianças), registradas no espaço de 12 meses. (Oliveira 1988)
- 3 sessões de aproximadamente 30 minutos de jogo de faz-de-conta com o tema "escolinha" de 3 grupos de crianças de 4 e 5 anos (C1=16, C2=13 e C3=23 crianças), uma sessão por grupo. (Gonçalves 1996)

Procurando adotar uma perspectiva de análise comprometida com a apreensão da emergência de novas formas de ação, realizamos uma transcrição microgenética de todas as sessões, gravadas em vídeo, com descrição detalhada de gestos, posturas, verbalizações dos participantes e objetos envolvidos. Na análise, demos particular atenção aos elementos estruturadores da tomada de determinados papéis, dentre eles o uso de determinados objetos, e aos processos de imitação imediata e diferida usados pelas crianças.

Na análise das interações das crianças de 1 e 2 anos, observamos que, nas interações que estabelecem com seus



pares, o controle das ações infantis parece ser dominado pela esfera afetiva, dado que elas exploram as situações principalmente através de canais emotivo-posturais.

Quando uma música vinda de fora da sala é ouvida, Kathy (16) sorri e bate as palmas das mãos ritmicamente na mesa, olhando para Fernanda (19). Ela repete seus gestos. Fernanda bate as palmas de suas mãos na mesa, observada por K. Depois F e K batem as palmas das mãos na mesa, rindo. F apoia o cotovelo na mesa e olha para a educadora que se aproxima, enquanto R (17) balança a cabeça de K. K balança sua cabeça no ritmo da música, batendo as palmas das mãos na mesa. F bate de leve e rapidamente sua mão direita em seus lábios, enquanto grita: “O, o, o, o!” “K imita F por um instante e novamente bate as palmas das mãos na mesa. O educador aproxima-se e dá às crianças seus pratos de comida.

A imitação imediata, frequentemente observada neste período, evolue de uma sincronização dos ritmos posturais e das verbalizações dos parceiros, pelas crianças de 1 ano, até a criação de brincadeiras colaborativas no grupo de crianças de 2 anos, com reprodução dos aspectos básicos dos comportamentos dos parceiros.

Após o recolhimento dos pratos do almoço, Jefferson (27), Camila (27), Bruna (25), Lucas (20), Fabiana (26) e Rafael (25) aguardam que as educadoras os conduzam fora do refeitório. Bruna, sorridente, sobe na cadeira e canta: “eh, eh, eh”, batendo palmas. Camila sobe na cadeira, olha para a pesquisadora (filmando) e começa a bater palmas, cantando “eh, eh, eh”. Jefferson sobe na

cadeira e todas as crianças cantam “eh, eh, eh”, com exceção de Rafael, que olha para um menino sentado em outra mesa.

Há, de início, uma maior submissão das crianças a determinados elementos empíricos - sons, movimentos, roupas e outros objetos - que, por suas características culturalmente atribuídas, possibilitam a reprodução de experiências passadas, através de gestos altamente imitativos. Ao mesmo tempo, episódios de imitação diferida, (especialmente a do papel do adulto) começam a ser vistos nos grupos de crianças de 2 anos.

João (25) passa parte da sessão andando pela sala com um cachorro de pelúcia enrolado em um pedaço de pano, mostrando-o a alguns companheiros e para a pesquisadora, dizendo: “Olha o bebê!” Logo após ele senta-se com o cachorro em seu colo, faz gesto de embalá-lo, ergue sua própria camiseta e aproxima a boca do cachorro de pelúcia de seu próprio mamilo, como em um gesto de amamentá-lo.

Os gestos vão sendo reproduzidos, de início, de forma cada vez mais ligada a ajustes posturais, mas com o desenvolvimento, há crescente reprodução da fala dos adultos. Conforme reproduzem alguns gestos, expressões faciais, posturas corporais e verbalizações frequentemente encontradas em experiências cotidianas, as crianças são facilmente vistas submetidas à rede de significados circulando na situação, e fazendo uso simbólico de alguns objetos.

Weber (24) e Alan (16) estão comendo. Uma das educadoras aproxima-

se deles e diz à Weber: “Come a carinha, come! Você num tá comendo!” e afasta-se. Alan exclama: “papá!” enquanto pega com a mão algum arroz do prato de Weber. Alan come o arroz e estende seu braço com a palma da mão aberta e voltada para cima na direção de Weber. Este, de início, continua a comer mas, após um cotucão insistente de Alan, pega com a colher alguma comida de seu prato e a coloca na boca aberta de Alan, que a mastiga. Weber volta a oferecer comida a Alan mas este também lhe estende sua colher cheia de comida que pegou de seu prato e lhe diz: “Qué?”

Ao redor dos três anos e meio, observamos um maior controle cognitivo-linguístico da coordenação de papéis. As crianças frequentemente discutem com seus pares os elementos que definem os papéis sendo construídos na situação. Conforme a linguagem verbal mais efetivamente faz a mediação do processo de coordenarem seus papéis, as crianças mais velhas apresentam um enredo melhor planejado, no qual algumas representações estão sendo mais claramente negociadas.

Fabio (46) finge derramar o conteúdo de uma garrafa plástica vazia sobre sua cabeça, dizendo a Davi (42): “Põe na cabeça, assim!”, junta suas mãos em semi-concha e as esfrega sobre seu cabelo.

Já a coordenação dos papéis assumidos pelas crianças de 4 a 6 anos conforme brincam de “escolinha”, também é mediada pelo material disponível - lápis, cola, folhas de papel - que é usado para dar suporte à reprodução de alguns formatos interativos vividos pelas crianças na creche. Além disso, elas bus-

cam promover uma organização espacial na sala - por exemplo, dispondo as cadeiras em fila como em uma sala de aula tradicional - de modo a criar um cenário para suas ações. Neste cenário há ainda maior ritualização dos gestos, e, com os elementos disponíveis, as crianças desempenham, de um modo muito estereotipado, os papéis de professor e alunos.

No grupo C2, a menina-professora (em pé, atrás da mesa colocada diante de uma fileira de cadeiras ocupadas pelas demais crianças) olha para a porta, em seguida para as crianças, coloca as duas mãos sobre a mesa, levanta um pouco o queixo para a frente e diz, num tom solene e pausado: “Bom dia!” As crianças, a maioria delas olhando para a menina-professora, respondem: “Boooooom Diiiiiii!” Mais tarde a menina-professora pergunta às crianças: “Vocês qué fazê desenho?” Várias crianças respondem ao mesmo tempo: “Quéééé!” A menina-professora continua: “Quem qué fazê, levanta a mão!” Várias crianças, de mãos erguidas, gritam: “Euuuuu!”

A retomada pelas crianças no faz-de-conta da experiência vivida na atividade com a professora do grupo parece clara. A criança que atua como a professora facilmente assume tal papel, complementada pelas ações adotadas pelos companheiros. A reprodução de alguns rituais observados nas atividades pedagógicas da creche, como, por exemplo, o modo do “professor” disciplinar os “alunos”, entretanto, não parece ser planejada de antemão, mas surge como forma de solucionar certas situações criadas nas interações que as crianças

estabelecem entre si. Alguma bagunça criada conforme tentam sentar-se em suas cadeiras e esperar pela distribuição de folhas de papel para nelas desenhar é interpretada pela aluna-professora como produzida por alunos indisciplinados que lhe requerem o desempenho do papel de um professor autoritário. A reprodução de situações pelas crianças maiores, especialmente aquelas de 4 a 6 anos é, portanto, menos memória em ação, como nas crianças de 2 anos, do que comportamento baseado em regras (Gonçalves, 1996).

Ao imitar o outro, as crianças necessitam captar o modelo em suas características básicas, percebendo-o a partir de sua plasticidade perceptivo-postural, conforme se ajustam afetivamente a ele. Com isso decodificam o conjunto de impressões que captam do outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio ao qual estão inseridas e diferenciando os elementos originais que são trazidos para a situação presente.

A análise das interações que as crianças estabelecem apontou, em todos os grupos, que o desempenho de papéis pela criança se faz graças a uma dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas em contextos de atividade sendo construídos no presente pelas ações infantis. O processo dinâmico estabelecido pelo fluxo de interações dos parceiros cria um campo de atividade interpessoal que requer a superação de alguns momentos quando os parceiros são vistos em um estado maior de fusão entre si e outros quando uma maior diferenciação dos papéis sendo por eles desempenhada pode ser notada.

O campo interpsicológico criado pelo processo de jogo de papéis, no qual a criança e seus parceiros confrontam suas próprias "zonas de desenvolvimento proximal", nos termos de Vygotsky, leva-os a representar a situação de modos cada vez mais abstratos e a construir novas estruturas auto-reguladoras de ação, ou seja, modos pessoais historicamente construídos de pensar, sentir, memorizar, mover-se, gesticular etc.

## Conclusões

Em ambientes culturalmente estruturados, como é o caso da creche e da pré-escola, a criança interage ativamente com parceiros diversos em diferentes atividades com seus objetos, tarefas e papéis. Nesta interação ela vai construindo significações e formas cada vez mais complexas de sentir e pensar. A criança age sobre o meio segundo suas capacidades e as significações que atribue à situação, mas cada uma de suas experiências faz com que ela sucessivamente transforme aquelas capacidades e as significações já elaboradas, abrindo-se para a construção de novos significados e modificando, ao mesmo tempo, sua forma de agir. Neste processo, o desenvolvimento físico, sócio-afetivo, intelectual, moral e estético da criança constituem aspectos integrados.

O desenvolvimento infantil é assim ligado às condições de vida - familiares e extra-familiares - da criança, que criam-lhe oportunidades para a construção de diferentes capacidades, habilidades e valores. É no espaço construído na interação que estabelece com outras pessoas que ocorre a ação educativa. Ao

ser auxiliada por um parceiro mais competente na realização de uma tarefa, a criança desenvolve formas mais complexas de agir e de perceber suas próprias necessidades.

Na creche e na pré-escola, a criança deve desenvolver sua capacidade de comunicação e expressão, e de solucionar problemas por conta própria, adotando formas cada vez mais complexas de raciocínio. Deve aprender a agir com responsabilidade crescente em relação a seu ambiente físico e social, e a analisar criticamente sua própria atuação e a dos demais nas diversas situações. Para tanto, ela precisa ser valorizada nas capacidades que demonstra e nas possibilidades de fazer novas aquisições, de modo a trabalhar sua própria identidade, fazendo largo uso da curiosidade e da criatividade, ampliando o domínio de aspectos fundamentais de sua cultura e história.

Na creche e na pré-escola, devem ser criadas condições para que as crianças interajam com os educadores e professores e com as outras crianças em situações variadas, de modo a desenvolver-se em todos os seus aspectos, elaborar conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo físico e social, construir uma auto-imagem positiva, ampliar sua capacidade de tomar iniciativas e adotar estratégias de interação cada vez mais eficazes e solidárias com seus parceiros.

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o

equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal.

## Bibliografia

- ELBERS, E. (1994). Sociogenesis and children's pretend play: a variation on Vygotskian Themes. In W. DeGraaf & R. Maier (Eds) *Sociogenesis Reexamined* (pp. 219-241). New York : Springer.
- ELKONIN, D. (1980) *Psicología del juego*. Madri : Visor Libros.
- GASKINS, S. & GÖNCÚ, A. (1992) Cultural Variation in Play: A Challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 14, 2, 31-35.
- GONÇALVES, M.F.C. (1996) *Brincar de escolinha: a construção da representação na interação de crianças em creche*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- HAIGT, W. (1994) Pretend Play: A Cultural and Developmental Phenomenon. In A.Alvarez and P. Del Rio (Eds) *Education as cultural construction*, pp.53-60, vol 3 of P. Del Rio, A.Alvarez and J.Wertsch (General Editors) *Explorations in Socio-cultural Studies*. Madri, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MEAD, G.H. (1972) *Espiritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires : Paidós.
- MORENO, J.L. (1974). *Psicodrama*. Buenos Aires : Hormé, 3a. ed.
- OLIVEIRA, Z.M.R. (1988) *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, Z.M.R. & ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (1993) O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *CADERNOS DE PESQUISA* (87); 62-70.
- OLIVEIRA, Z.M.R. & VALSINER, J. (no prelo) Play and imagination: the psychological construction of novelty. In A. Fogel, M.C.Lyra e J. Valsiner (Chairs). *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Process*. Ablex.
- ORTEGA, R. (1994) El juego sociodramático como context para la comprensión social. (The socio-dramatic game as a social understanding context). In A. Alvarez and P. Del Rio (Eds) *Education as Cultural Construction*. pp. 79-88, Vol. 3 of P.delRio, A.Alvarez and J.Wertsch (General Editors) *Explorations in Socio-Cultural Studies*. Madri : Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PAULA, E.A.T. & OLIVEIRA, Z.M.R. (1995) "comida, diversão e arte": o coletivo infantil no almoço na creche. In Z. M. R. Oliveira (Org.) *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo : Cortez, pgs.85-104.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa : Antídoto.
- WALLON, H. (1981) *A evolução psicológica da criança*. Lisboa : Editorial Setenta.