

V
VYGOTSKY
Um Século Depois...

Organizadora:
Marta Teófilo de A. Freitas



vivido. Por outro lado, a publicação assegura que os textos e as idéias dos autores circulem e sejam apropriados por outros pesquisadores, professores e intelectuais, neste caso interessados em Vygotsky e suas contribuições, atividade que é inerente ao trabalho acadêmico. Ou seja, é papel daqueles que atuam na universidade, seja na pesquisa, no ensino ou na extensão, contribuir para o avanço do conhecimento, no meu entendimento de modo democrático, e neste sentido torná-lo disponível e acessível ao maior número possível de leitores é fundamental. Vale ser destacado, em relação a este aspecto, que o Seminário que origina o livro contou com a colaboração da Fundação de Apoio a Pesquisa de Minas Gerais, da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e da Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, o que caracteriza uma iniciativa da academia para além de seus muros, congregando instâncias que participam da ação educativa daquele contexto, e potencializando a contribuição efetiva do conhecimento pesquisado, estudado, produzido. Sem falar no fato de que este acesso do público está sendo viabilizado pela própria editora da universidade que demonstra, assim, estar assumindo também este importante papel na disseminação do saber.

Gostaria de mencionar, ainda, um aspecto que não está visível nos textos, nem na apresentação da organizadora, mas que tenho acompanhado de perto por compartilhar de outras iniciativas dessa professora e seus diferentes parceiros, tanto docentes quanto aluno (e o que mais importa nesta função de ser professor se não abrir-se à transformação e acompanhar a mudança de nossos alunos em parceiros e interlocutores?). Trata-se do empenho de Teresa no desenvolvimento sério e persistente da pesquisa e seu investimento pessoal e profissional na tentativa de consolidar a pós-graduação em educação na sua universidade. Este empenho e esta tarefa se fortalecem com a produção deste livro e tal esforço merece ser igualmente reconhecido, em especial tendo em vista o momento político-institucional vivido no país por todos aqueles que trabalhavam na universidade e que têm enfrentado as dificuldades, incertezas e instabilidade de financiamento, apoio à pesquisa, a programas de pós-graduação, etc.

Por fim, creio que todos esses aspectos mencionados aqui convergem e configuram a função de ser professor universitário, intelectual e pesquisador. Simultaneamente forte e sutil esta função se concretiza na tarefa de estudar, investigar, buscar compreender teorias, experiências, práticas sociais, exercer a crítica, indagar, indignar-se sempre de modo coletivo. Neste sentido, o processo de produção deste livro e o conteúdo aqui apresentado abrem interessantes caminhos que - tenho certeza - poderão ser trilhados e desfrutados pelos leitores!

Sonia Kramer
08/01/1998

ÍNDICE

- Apresentação 9
- Vygotsky: um homem, seu tempo, sua atualidade .. 13
Maria Teresa de Assunção Freitas
- Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma Fundamentação Psico-Epistemológica da Educação 21
Sílvia Maria de Aguiar Isair
- A Psicologia do Desenvolvimento e as Contribuições de Lev Vygotsky 35
Solange Jobim e Souza
- Zona de desenvolvimento proximal: A Brincadeira na Creche 47
Vera Maria R. de Vasconcellos
- A Educação Especial na Perspectiva de Vygotsky.. 73
Mariangela da Silva Monteiro
- Desenvolvimento da linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotskiano 85
Maria Teresa de Assunção Freitas

Bibliografia

- DAVÍDOV, D. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988
- DAVÍDOV, V. MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V. SHUARE, M. (orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú, Progreso, 1987, p.316-337.
- HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Fontamara, 1982.
- ISAIA, S. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre, UFRGS, 1992.
- MOSQUERA, J. J., ISAIA, S. M. A. Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 10, nº 12, p. 77-90, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia: ensaio psicológico**. Madrid: Akal, 1982.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.- Visor, 1991 (Obras escogidas, v.1)
- _____. **Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 1993 (Obras Escogidas, v.2).

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VYGOTSKY

Solange Jobim e Souza¹

“Sinal secreto. Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão.”

(Walter Benjamin)

A Psicologia do Desenvolvimento Humano vem se confrontando, nas últimas décadas, com uma série de desafios conceituais. Uma questão que se destaca nesta polêmica aponta para a necessidade de um novo posicionamento frente à natureza das mudanças ontogenéticas, compreendidas como cronologicamente previsíveis e teleologicamente determinadas. Esta perspectiva evolucionista tem sido hegemonicamente assimilada não apenas no contexto da Psicologia do Desenvolvi-

¹ Professora Assistente do Departamento de Psicologia da PUC-Rio e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

to, mas vem ocorrendo, também, no âmbito das ciências humanas em geral. Deste modo, se faz necessário analisar criticamente a matriz-histórico-social do discurso teleológico-evolucionista incorporado pela Psicologia do Desenvolvimento, questionando e problematizando seu papel institucional na determinação de finalidades e metas para o desenvolvimento.

Ao nos apropriarmos de uma Teoria do Desenvolvimento para alcançarmos uma compreensão mais elaborada sobre os diferentes momentos de vida da criança, nosso olhar sobre a infância freqüentemente se transforma, projetando também mudanças nos modos de ser e agir com a criança. O conhecimento adquirido altera, portanto, nossas crenças e expectativas sobre as possibilidades e limites dos sujeitos-crianças, além de demarcar o lugar social que estes sujeitos devem ocupar segundo sua idade cronológica. Num certo sentido, os estudos sobre o Desenvolvimento Humano na Psicologia estipulam e definem direções desejáveis para onde as mudanças devem tender, além de definir como ocorre e porque ocorre o desenvolvimento. Isto significa que ao nascer as condições de mudanças no ser humano já estão projetadas ao longo de uma seqüência virtual e previsível, desde a infância, passando pela adolescência até chegar à vida adulta. Portanto, as seqüências do desenvolvimento inserem-se dentro de uma compreensão universalista sobre ontogenia, onde o desenrolar progressivo e ordenável de atributos caracteriza a espécie humana (Castro, 1992; Jobim e Souza, 1996; Castro & Jobim e Souza, 94/95). Nosso argumento inicial destaca a seguinte questão: se, por um lado, a Psicologia do Desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento infantil, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança. Os comportamentos cognitivos, afetivos, psicossociais etc, passam

ser moldados por determinadas características descritivas, e, cada vez mais, emergem mais cedo na vida da criança. Isso significa que os estudos e pesquisas psicológicas têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, uma vez que a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade altera, substancialmente, os modos de ser e agir dos indivíduos. Esses conceitos vão sendo construídos e reconstruídos no interior das teorias, passando a interferir diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. Em outras palavras, na medida em que a Psicologia do Desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra e institucionaliza um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades, com base nas quais o curso da vida humana deve fazer sentido (Broughton, 1987). O poder, nas sociedades complexas contemporâneas não se faz tão-somente pelo controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos (Buck-Morss, 1987).

Visto sobre este prisma, faz-se necessário trazer à tona a discussão do conceito de desenvolvimento levando em consideração as perspectivas ética e política que atravessam as práticas sociais influenciadas pelas diferentes concepções teóricas de Desenvolvimento Humano. A cada momento histórico de nossa sociedade uma visão de mundo predomina na produção do conhecimento, definindo, assim, modos de perceber os acontecimentos e explicá-los em uma dada direção que, freqüentemente, assumem um *estatuto de verdade* que se cristaliza por um certo período de tempo nas práticas sociais. Problematizar a concepção de desenvolvimento humano a partir de uma abordagem ética e política é admitir permanentemente que a produção de qualquer conhecimen-

to está atrelada à sua dimensão histórica e mutável. Nossa intenção é destacar este fato problematizando qualquer tendência teórica que naturalize o desenvolvimento humano no interior de abordagens empobrecedoras, ou seja, àquelas que obscurecem a possibilidade de se entender as mudanças humanas para além dos enquadres prioritariamente ou exclusivamente biológicos, dificultando reavaliar as questões do desenvolvimento humano no âmbito do complexo entrecruzamento entre natureza e cultura.

Nossa intenção no presente texto é sugerir, portanto, uma reconstrução crítica desta área, formulando uma outra “idéia” de desenvolvimento distante do “realismo científico” e das relações de poder-saber institucionalizadas nas práticas sócio-culturais. Para tanto, vamos explorar a concepção de desenvolvimento de Lev Vygotsky como uma contraproposta que nos conduz a uma outra possibilidade de compreensão do Desenvolvimento Humano, concebido como multidimensional, contextual e articulado com o impacto da mudança histórica. Ao invés de um processo de evolução crescente e unidirecional, este enfoque enfatiza a pluridimensionalidade do desenvolvimento. Vejamos porque:

“Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psi-

ciologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história pára de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento (Vygotsky, 1984, 83-84)”.

Uma das conseqüências de tal reversão semiológica e conceitual seria, certamente, a de neutralizar a implicação teleológica que favorece o sentido progressivo do desenvolvimento dado pelo percurso seqüencial da infância à idade adulta. Nesta perspectiva, a infância e a idade adulta podem ser consideradas como reveladoras de momentos distintos e dialeticamente implicados dos múltiplos modos de ser e de agir humanos (Castro & Jobim e Souza, 94/95).

Uma outra conseqüência desta concepção dialética do desenvolvimento é estudar a história individual reencontrando a expressão de uma singularidade no interior de processos mais amplos da história e da cultura. Nesta vertente, busca-se produzir a articulação entre história coletiva e biografia mediados pela narrativa. A perspectiva epistemológica de uma concepção dialética de desenvolvimento compreende a singularidade dentro da totalidade que a constitui, ou seja, alcança a interpretação simultânea do sócio-histórico e do particular.

A concepção de Vygotsky enfatiza também, não apenas o tempo quantificável, mas a qualidade do tempo, que pressupõe descontinuidades, saltos e rupturas, de modo que a singularidade de cada momento da trajetória de vida, possa ser compreendida e, portanto, preservada. Assim, Vygotsky faz da trajetória de vida, desamarrada de sua sequenciação

linear, um espaço pluridimensional que explicita simultaneamente as diversas condições da existência humana contidas na diferenciação e na aproximação do tempo biográfico e do tempo coletivo.

Vygotsky procurou mostrar as implicações psicológicas do fato de os homens serem participantes ativos e vigorosos de sua própria existência e de mostrar que, a cada momento do seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. A importância do organismo ativo sublinha uma visão de meio ambiente como contextos culturais e históricos em permanente transformação, dentro do qual as crianças têm um papel de destaque participando na sua transformação, além de serem também transformadas por ele.

Um outro aspecto fundamental na abordagem de Vygotsky é o lugar ocupado pela linguagem no contexto do desenvolvimento do homem. Enfatizar a linguagem e o lúdico como expressões fundamentais do desenvolvimento da criança é, num certo sentido, buscar um caminho conceitual e metodológico que permite tirar a Psicologia do Desenvolvimento do seu *gueto* evolucionista. A linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência humana ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para a experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. Portanto, o sistema funcional de desenvolvimento de uma criança pode não ser idêntico ao de uma outra, embora possa haver semelhanças em certos momentos do desenvolvimento. As funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, quer dizer, se os instrumentos cultu-

rais disponíveis para uma criança se modificam, sua mente, em consequência, poderá apresentar uma estrutura radicalmente diferente. A década de 90 está imersa em uma espantosa revolução tecnológica dos meios de comunicação. A experiência da criança que já chega ao mundo tendo acesso a uma mídia altamente sofisticada, certamente, não é a mesma daquela criança nascida nos anos 50. Historicizar o desenvolvimento humano é, portanto, refletir sobre as mudanças que ocorrem na mente da criança e nos modos de agir e de ser no mundo considerando os efeitos dos instrumentos culturais criados pelo homem ao longo dos tempos.

Ao enfatizar o papel fundamental da imaginação na constituição do conhecimento, Vygotsky questiona o critério vulgar que traça uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade ou entre paixão e razão. Na perspectiva do senso comum, imaginação e fantasia se fundem com o irreal, com aquilo que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático e racionalidade. Essencialmente, esclarece Vygotsky, essa definição pode ser contestada quando admitimos que a imaginação, sendo a base de toda a atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. As bases filosóficas de sua concepção de desenvolvimento estão alicerçadas na articulação da experiência estética com a experiência científica. Portanto, para Vygotsky o conhecimento é construído na tensão entre o mundo da experiência física, social e cultural, permitindo que tanto a experiência estética quanto a experiência cognitiva estejam em permanente diálogo direcionando e organizando as possibilidades de conhecer criativamente a realidade. Recusa-se a admitir a arte e a ciência como oposições binárias. (Vygotsky, 1971, 1990; Jobim e Souza, 1996)

Mas, para melhor compreendermos a concepção de desenvolvimento de Vygotsky, talvez seja interessante

contrapô-la à Psicologia Genética de Piaget, uma vez que os paradigmas que orientam as concepções de ambos os autores apresentam pontos de partida distintos (Jobim e Souza & Kramer, 1991).

Piaget insiste que “compreender é inventar”, enfatizando o papel ativo do sujeito. Mas invenção não é mais do que a redescoberta do já dominante modo de pensamento, ou seja, *a redescoberta da verdade* através da interação com um mundo que se reifica na repetição. A criança constrói conhecimento, mas o conhecimento possível de ser construído já está estabelecido no ponto de partida pelos estágios do desenvolvimento que se repetem independentemente dos espaços sociais e culturais onde a criança estabelece suas relações com a vida e com a cultura.

Embora Piaget reconheça a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo, brincar não é compreendido como uma fantasia criativa da criança que em nome do prazer negado protesta contra a realidade construindo outro mundo. Na perspectiva cognitivista brincar é meramente a predominância da assimilação sobre a acomodação, posto que, ao invés de a criança subverter a realidade, é a realidade que constrange a criança, impondo-se a ela (Jobim e Souza, 1996b). Brinquedo na perspectiva de Piaget é prazer somente no sentido de “liberdade de conflitos”, ou seja, alcançar o domínio sobre modelos de atividade e comportamentos cognitivos e adquirir, portanto, o sentido da “virtuosidade” e do “poder” no uso das habilidades cognitivas formais da espécie humana, se conformando à racionalidade ocidental vigente, hegemônica (Buck-Morss, 1987; Voneche, 1987).

A preocupação de Vygotsky vai no sentido contrário. Ele aponta para a necessidade de se pensar para além de um único sistema cognitivo, ou seja, estimular o desenvolvimento humano para abarcar novas direções, ou seja, a sua pluridimensionalidade.

Portanto, mais do que enfatizar a habilidade da criança em sintetizar contradições e superá-las no seu modo de conhecer o mundo, como fez Piaget, o modelo de desenvolvimento de Vygotsky sugere incentivar na criança sua habilidade de tolerar ambivalências e usufruir deste momento do pensamento como um risco criativo e potencial a ser explorado para novas descobertas (Jobim e Souza & Kramer, 1991, Jobim e Souza, 1996b).

A linguagem com toda a sua ambivalência é o elemento privilegiado para se explorar esta riqueza de possibilidades do pensamento e da imaginação na atividade criadora. Vejamos porque.

A criança pequena, quando exerce o jogo e a brincadeira, demonstra o prazer em usar a lógica da linguagem contra a lógica da realidade. A criança está sempre pronta para criar novos sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas tendem a adquirir. Alguns exemplos, bastante elucidativos, estão presentes na literatura de Lewis Carroll e nos ajudam a esclarecer o modo como a criança se relaciona com a realidade no jogo e na brincadeira.

“ - Aposto que você nunca falou com o Tempo.

- Não, realmente... - respondeu Alice prudentemente.

Tudo que sei a respeito é que, quando estudo música, minha professora me diz que é preciso marcar o tempo.

- Então está tudo explicado - disse o Chapeleiro.

O tempo não gosta de ser marcado. Ele não é nenhuma mercadoria, para que o marquem. Aborreceu-se com você. Se ao contrário, você estivesse em boas relações com ele, faria com o relógio o que você quisesse. Por exemplo, digamos que fossem nove horas da manhã; justa-

mente a hora em que você deve começar a fazer as suas lições: bastaria você cochichar uma palavra no ouvido do Tempo e, num instantinho, o ponteiro do relógio começaria a correr. “É meio-dia - diria ele -, hora do almoço.”

- Que bom se fosse mesmo! - disse a Lebre de Março em voz baixa.

- Seria ótimo, é claro - disse Alice, com ar pensativo.

Mas é que nesse caso... eu talvez não estivesse com fome.

- Talvez não no momento em que o ponteiro chegasse ao meio-dia. Mas você poderia fazê-lo ficar nessa hora o tempo que desejasse” (Lewis Carroll, p. 68, 1982).

■ ■ ■ ■ ■

-Em que um corvo é parecido com uma escrivinha?

-Bem - pensou Alice - agora vem um pouco de divertimento. Graças a Deus resolveram brincar de adivinhações.

E disse em voz alta:

- Penso que posso adivinhar essa!

- Então diga o que pensa - ordenou a Lebre de Março.

- Eu sempre digo o que penso - respondeu vivamente Alice. - Ou pelo menos, penso que digo... É a mesma coisa, vocês sabem.

- Não é a mesma coisa, de modo nenhum! - disse o Chapeleiro.

- Se fosse assim, “gosto de tudo que tenho” seria a mesma coisa que “tenho tudo que gosto” - disse a Lebre de Março.

- Se fosse assim - disse, por sua vez o Rato Silvestre, com uma voz de quem está sonhando alto -

”respiro quando durmo” seria a mesma coisa que “durmo quando respiro”.

- Para você é a mesma coisa, sim - disse o Chapeleiro.

E a conversa morreu.

(Lewis Carroll, p. 66, 1982)

A linguagem do “nonsense” ou os jogos de linguagem, as charadas, os trava-língua..., freqüentes nas brincadeiras infantis, violam a ordem estabelecida pela realidade. O uso criativo da linguagem nas brincadeiras, sugerindo uma outra realidade possível, é uma forma de protesto contra o que impede a fruição do desejo e do prazer. É uma tentativa de impor uma outra lógica ao real.

Portanto, o uso da linguagem no jogo, construindo outros possíveis sentidos do real é uma forma de protesto contra os limites impostos pela realidade, ou melhor, tentativas de transgressão desses limites. Ao mesmo tempo, nestes jogos, as crianças protegem a realidade contra a tirania da linguagem.

As teorias do desenvolvimento sempre estiveram muito mais preocupadas em equacionar as questões do desenvolvimento com as experiências racionais ou lógicas do que propriamente com as experiências estéticas. Contudo, se estivermos convencidos de que a criança é capaz de pensar não meramente no interior dos sistemas cognitivos existentes e pré-estabelecidos, mas além deles ou mesmo contra eles, então a experiência estética pode ser um elemento fundamental na conquista de uma nova possibilidade de se compreender o desenvolvimento humano na sua dimensão plural e criadora. Falar do desenvolvimento como liberdade é correr o risco de se confrontar com a criação de algo inteiramente novo. A Psicologia do Desenvolvimento precisa enfrentar este desafio e ousar expandir seus limites de compreensão do fenômeno humano através de um diálogo mais profundo entre racionalidade e imaginação, entre as experiências racionais ou lógicas e as experiências estéticas.

Bibliografia

- BROUGHTON, John M. **“An introduction to critical developmental psychology”** In: Broughton, J. M. Critical theories of psychological development. Nova York e Londres, Plenum Express, 1987.
- BUCK-MORSS, Susan. **Piaget, Adorno and dialectical operations”**. In: Broughton, J. M. Critical theories of psychological development. Nova York e Londres: Plenum Express, 1987.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Ática, 1982.
- CASTRO, Lúcia Rabello. **“Desenvolvimento Humano: Uma perspectiva paradigmática sobre temporalidade”**. In: Psicologia, Reflexão e Crítica N° 2, Porto Alegre, 1992, v. 5, pp. 99-110.
- _____. **“Desenvolvimento Humano: Por um retorno ao imaginário”**. In: Psicologia Clínica, Pós-Graduação & Pesquisa N° 5. Rio de Janeiro, PUC, 1990, v.5.
- _____. & Jobim e Souza, Solange. **Desenvolvimento e questões para um final de século: tempo, história e memória**. Psicologia Clínica, Pós-Graduação & Pesquisa, N°6. Rio de Janeiro, PUC, 1994/95, v. 6.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **“Infância e Linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin”**. Campinas: Papirus, 1996a (3ª edição).
- _____. **“Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância”**. In: Kramer, Sonia & Leite, Maria Isabel (Orgs.) Infância: Fios e desafios da Pesquisa, Campinas: Papirus, 1996b.
- JOBIM E SOUZA, Solange & Kramer, Sonia. **“O debate Piaget / Vygotsky e as políticas públicas”**. In: Cadernos de Pesquisa n. 77. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio/1991.
- VONÈCHE, J. Jacques, **“The difficulty of being a child in french-speaking countries”**. In: Broughton, J. M. Critical theories of psychological development. Nova York e Londres: Plenum Express, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **The Psychology of Art**. Cambridge: MIT Press, 1971
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990