

O papel das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo¹

Le rôle du jeu dans le développement cognitif

El papel del juego infantil en el desarrollo cognitivo

Brian Sutton-Smith²

Resumo: O presente artigo, de autoria de Brian Sutton-Smith, discute uma produção cultural que influencia no desenvolvimento cognitivo da criança e que, geralmente, é subestimada: a brincadeira. Ora, qual é a função da brincadeira em termos de desenvolvimento lógico para a criança? Qual seria também a função da brincadeira na compreensão dos papéis sociais e na apropriação de elementos do ambiente e da cultura? A partir destes questionamentos, Sutton-Smith propugna que o entendimento sobre a brincadeira, em suma, deve extrapolar os ideários que a classifica como mera “diversão” e/ou “passatempo”.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento; Cultura lúdica.

Résumé: cet article, rédigé par Brian Sutton-Smith, traite d’une production culturelle qui influence le développement cognitif des enfants et qui est généralement sous-estimée: le jeu enfant. Quelle est la fonction du jeu enfant dans le développement logique de l’enfant? Quel rôle joue le jeu enfant dans la compréhension des rôles sociaux et dans l’appropriation des éléments de l’environnement et de la culture? Sur la base de ces questions, Sutton-Smith soutient que la compréhension du jeu enfant, en somme, doit aller au-delà des idées qui le classent comme simple “enjouement” et/ou “passe-temps”.

Mots-clés: Jeu enfant; Développement; Cultura ludique.

Resumen: Este artículo de Brian Sutton-Smith aborda una producción cultural que influye en el desarrollo cognitivo del niño y que generalmente se subestima: el juego infantil. Ahora bien, ¿cuál es la función del juego en términos de desarrollo lógico para el niño? ¿Qué papel desempeña el juego infantil en la comprensión de los roles sociales y la apropiación de elementos del entorno y la cultura? A partir de estas preguntas, Sutton-Smith sostiene que la comprensión del juego, en definitiva, debe ir más allá de las ideas que lo clasifican como mera “diversión” y/o “pasatiempo”.

Palabras clave: Juego infantil; Desarrollo; Cultura Lúdica.

Brincadeira e cognição

Nosso interesse, no presente artigo, é em pesquisas que versam sobre as brincadeiras como forma de variabilidade do desempenho cognitivo. Um exemplo útil é fornecido pelo trabalho de Lieberman (1965). Esta pesquisadora estava interessada nas relações entre os aspectos lúdicos e a criatividade das crianças. Seus sujeitos eram 93 crianças, pertencentes a

¹ O presente artigo foi publicado originalmente em inglês, no ano de 1967, na revista *Young Children*, p. 364-369. Seu título original é: “*The Role of Play in Cognitive Development*”. Agradecemos ao professor **Dr. Brian Sutton-Smith** (*in memoriam*) pela autorização quanto à tradução e publicação deste artigo. Estendemos o nosso agradecimento à **Revista Young Children**. Tradução e revisão: Rogério de Melo Grillo

² University of Pennsylvania

lares de classe média, que frequentavam cinco classes do jardim de infância em três escolas de Nova York.

As crianças foram avaliadas em “escalas de ludicidade” que incluíam as seguintes características:

1) *Com que frequência as crianças se envolvem em movimentos e atividades físicas espontâneas durante as brincadeiras?* Este tipo de comportamento incluiria pular, saltar, pular e outros movimentos rítmicos de todo o corpo ou de partes do corpo, como braços, pernas ou cabeça, o que poderia ser julgado como uma indicação bastante clara de expressividade e comportamento autotélico.

2) *Com que frequência as crianças demonstram alegria antes ou durante suas atividades lúdicas?* Isso pode ser avaliado por expressões faciais, como sorrisos, por expressões verbais, como dizer “Eu gosto disso” ou “Isso é divertido”, ou ainda, por vocalizações mais indiretas, como cantar como acompanhamento da atividade, por exemplo, “choo, choo, trem vai junto”. Outros indicadores comportamentais seriam a repetição da atividade e/ou a retomada da atividade, indicando um estado lúdico.

3) *Com que frequência as crianças demonstram senso de humor durante as brincadeiras?* Por “senso de humor”, entende-se conjunturas com rimas e provocações gentis (comportamento de “olhar nos olhos”), bem como a capacidade de ver uma situação como engraçada, no que diz respeito a si mesmo ou aos outros.

4) Enquanto brinca, com que frequência as crianças demonstram flexibilidade em suas interações com a estrutura dos grupos à sua volta? Isso pode ser avaliado pelo fato de a criança se juntar a diferentes grupos, em qualquer momento de uma brincadeira, e, com isso, tornar-se parte deles. Ou ainda, somente parte de suas atividades lúdicas. Esta peculiaridade sugere a capacidade da criança entrar e sair desses grupos por sua própria escolha, ou por intermédio da gestão dos membros do grupo, sem intenção agressiva da parte deles.

Uma análise fatorial dos resultados levou Lieberman (1965) a concluir que essas escalas, basicamente, exploravam um único fator de ludicidade nessas crianças. No entanto, a descoberta para a qual queremos chamar a atenção no presente caso, trata-se da relação significativa que foi encontrada entre a brincadeira e a criatividade. Ou seja, as crianças que foram classificadas como mais brincalhonas, também eram melhores em tarefas como: a) sugerir novas ideias sobre como um cachorro e uma boneca de brinquedo poderiam ser modificados para torná-los mais divertidos de brincar; b) dar novos títulos de enredo para duas

histórias ilustradas, que foram lidas e mostradas às crianças; e, c) dar novas listas de animais, coisas para comer e brinquedos.

Infelizmente, o problema com o trabalho de Lieberman, bem como com muitos outros trabalhos que envolvem medidas de criatividade, é que a inteligência se baseia mais nas variáveis separadas de ludicidade e criatividade, do que na relação entre essas variáveis. Consequentemente, não podemos ter certeza se as descobertas refletem uma relação distinta entre a ludicidade e a criatividade, ou se essas variáveis são duas manifestações separadas da inteligência, conforme medida por testes de inteligência convencionais.

Entrementes, parece fazer sentido que as variações de resposta, que constituem as atividades lúdicas, sejam semelhantes às variações de resposta exigidas nos testes de criatividade. Nossa confiança de que esse pode ser realmente o caso, basilarmente, é reforçada por alguns trabalhos, como de Wallach e Kogan (1965), que descobriram que, se eles aplicassem seus testes de criatividade em uma situação em que os sujeitos estivessem livres das pressões usuais do teste, eles, de fato, obtinham pontuações de criatividade que eram, em sua maioria, estatisticamente distintas das pontuações dos testes de inteligência convencionais.

Por isso, as suas condições para produzir esses resultados eram testes individuais, total liberdade de pressões de tempo e uma abordagem baseada em jogos direcionada à tarefa. Os experimentadores foram apresentados ao assunto como visitantes, interessados em brincadeiras, e, durante várias semanas antes do teste, passaram algum tempo com as crianças, em um esforço para aumentar essa impressão. A partir desse trabalho, Wallach e Kogan concluíram que a criatividade é, com efeito, algo diferente da inteligência convencional e, portanto, a sua manifestação é facilitada em um ambiente lúdico. Por consequência, pode-se concluir que, se a ludicidade e a criatividade variam em conjunto, como Lieberman descobriu, isso não é uma função de suas relações separadas com a inteligência.

Brincadeiras e novos repertórios

Qual é, então, a relação funcional entre criatividade e ludicidade? Conquanto haja várias possibilidades, apenas uma será apresentada aqui, pois a preocupação é mais com a pesquisa empírica (e sua análise) do que com a teoria. O ponto de vista adotado é que quando uma criança brinca com determinados objetos, variando suas respostas com eles de forma lúdica, ela aumenta a gama de suas “associações com esses objetos específicos”. Alguns desses usos

podem ser exclusivos de uma situação e muitos serão “imaginativos”, “fantásticos”, “absurdos” e, talvez, “inesperados”.

Presumivelmente, quase tudo no repertório de respostas ou cognições da criança, pode ser combinado com qualquer outra coisa para obter um resultado novo, embora naturalmente esperemos que experiências recentes e intensas desempenhem um papel mais importante. Ainda que seja provável que a maior parte dessa atividade associativa e combinatória não tenha nenhuma utilidade, exceto como um exercício autotélico e de autoexpressividade. Ademais, é possível que essa atividade aumente o repertório de respostas e cognições da criança, de modo que, se lhe for feita uma pergunta sobre “criatividade” envolvendo objetos e associações semelhantes, é mais provável que ela seja capaz de dar uma resposta única (ou seja, criativa).

Isso quer dizer que a brincadeira aumenta o repertório de respostas da criança, um aumento que tem valor potencial (embora não inevitável) para respostas adaptativas subsequentes. Para testar essa relação, levantamos a hipótese de que as crianças apresentariam um repertório maior de respostas para os brinquedos com os quais brincaram muito, do que para aqueles com os quais brincaram menos. Mais especificamente, foi levantada a hipótese de que tanto os meninos quanto as meninas teriam um repertório maior de respostas com objetos de seu próprio sexo, do que com objetos do sexo oposto. Para controlar as diferenças de familiaridade, foram escolhidos brinquedos do mesmo sexo e do sexo oposto, que eram familiares a todos os participantes. Foram selecionados quatro brinquedos que haviam sido os favoritos durante o ano em que as crianças estavam no jardim de infância.

Os brinquedos das meninas eram bonecas e pratos; os dos meninos eram caminhões e blocos. Esperava-se que, como todos tinham conhecido e visto uma grande quantidade de todos esses brinquedos ao longo do ano, eles não difeririam em sua familiaridade com os brinquedos, medida por suas descrições, mas que difeririam em suas variações de resposta com esses brinquedos, medida a partir de seus relatos quanto aos usos que poderiam ser dados aos brinquedos. Nove meninos e nove meninas em idade de jardim de infância foram entrevistados individualmente, e o pesquisador brincou “às cegas” com eles. Ou seja, ele perguntou sobre cada brinquedo, fingindo que era cego: “Como ele é?” (descrição) e “O que você pode fazer com ele?” (uso). Cada criança respondeu a cada brinquedo perguntado.

As entrevistas foram conduzidas de maneira tranquila, sendo que a mais longa durou 45 minutos e o maior número de usos dados para um objeto foi de 72 itens. Os resultados mostraram que os sexos não diferiram entre si em suas descrições dos quatro objetos. Entretanto, ambos os sexos diferiram no número total de usos dados para cada brinquedo e no

número de usos únicos. Os meninos foram capazes de dar mais usos e mais usos únicos para caminhões e blocos, quando comparados às bonecas e pratos, conquanto não tenham diferido entre os dois conjuntos em suas descrições. Da mesma forma, as meninas apresentaram um repertório maior para os objetos com os quais brincavam com mais frequência, bonecas e pratos, do que para caminhões e blocos, que igualmente estavam no jardim de infância durante todo o ano, mas com os quais não tinham brincado muito (Sutton-Smith, 1967).

Como o número de respostas não estava relacionado à inteligência e como as crianças demonstravam igual familiaridade com todos os objetos (conforme julgado por suas descrições), parecia razoável interpretar a resposta delas a essa situação adaptativa (fazendo perguntas), como um exemplo da maneira pela qual as respostas desenvolvidas nas brincadeiras, sinteticamente, podem ser colocadas em uso adaptativo quando há uma demanda.

Inobstante a maioria das atividades que os jogadores exercem nos jogos tenha um valor expressivo em si e por si, ocasionalmente essas atividades acabam tendo valor adaptativo, como quando o sujeito, um esportista, é obrigado, em uma emergência, a correr para pedir ajuda, ou quando o arremessador de beisebol é obrigado a atirar uma pedra para assustar algum animal que o ataca, ou quando o jogador de futebol é obrigado a entrar em combate físico em conflitos bélicos, ou quando o jogador de pôquer é obrigado a considerar a possibilidade de que um adversário de negócios esteja apenas blefando. Nesses casos, não precisamos postular nenhuma conexão causal muito direta entre a esfera do jogo e a esfera do comportamento adaptativo, mas apenas a exigência evolutiva geral de que os organismos ou indivíduos, com maior variedade de características expressivas, das quais o jogo é apenas um exemplo, estejam equipados com repertórios de resposta maiores para uso em momentos de exigência ou crise adaptativa. Isso parece ser um elemento verídico no contexto filogenético (Welker, 1961).

À vista disso, a constatação de que a variedade de jogos (Roberts; Sutton-Smith, 1962) e a complexidade da arte (Barry, 1957) aumentaram com a evolução cultural está, portanto, de acordo com esse ponto de vista sobre o nível cultural.

A brincadeira e o conjunto de representação

Talvez haja uma maneira ainda mais essencial pela qual a brincadeira possa estar relacionada à cognição. Começando com a brincadeira de representação das crianças de dois anos, a qual se desenvolve uma adoção deliberada de uma atitude “como se”, em relação aos objetos e aos eventos da brincadeira. A criança que tem essa atitude, continua a “conservar”

identidades imaginativas durante toda a brincadeira, apesar dos estímulos contraditórios. Essa competência cognitiva é observada tanto em brincadeiras solitárias, jogos sociais e na apreciação de histórias imaginativas pelas crianças. No entanto, não é antes dos cinco a sete anos de idade que as crianças conseguem conservar as identidades de classe de fenômenos como número, quantidade, espaço e similares, apesar dos estímulos contraditórios. Paradoxalmente, o fator que impede as crianças de conservar as identidades de classe, parece ser o próprio vínculo de estímulo que elas conseguem ignorar em suas brincadeiras.

Destarte, pode-se questionar se a capacidade de assumir um conjunto “como se” ou representacional, na brincadeira, tem algo a ver com a capacidade de adotar categorias representativas em um nível conceitual. Os únicos dados disponíveis são de natureza correlacional, mas novamente mostram uma correspondência entre o status da brincadeira e o status da cognição. Nos estudos de Sigel acerca da atividade cognitiva, há dados elucidativos sobre como as crianças pobres (baixa renda) demonstraram incapacidade de categorizar em termos representacionais. *Pari passu*, elas tal-qualmente evidenciaram baixa criatividade em suas brincadeiras, ainda que apresentando uma alta frequência de atividade motora. No mais, constatou-se um mínimo de dramatização e pouco repertório em termos de elaboração de novas brincadeiras (Sigel; McBane, 1966).

As evidências sugerem a possibilidade de que a brincadeira não apenas aumente o repertório de respostas disponíveis, mas que, quando incentivada, também possa aumentar a facilidade com que os conjuntos de representações podem ser adotados em relação a diversos materiais.

A dificuldade com os estudos citados até agora, entretanto, é que não podemos ter certeza se a brincadeira apenas expressa um status cognitivo preexistente dos sujeitos ou se ela contribui ativamente para o caráter desse status. Em outras palavras, a brincadeira é constitutiva do pensamento ou somente um modo expressivo do pensamento? Mais especificamente, a criança aprende alguma coisa brincando?

O brincar como aprendizagem

A visão de que algo é aprendido por meio de jogos e brincadeiras é, há muito tempo, um pressuposto básico da teoria da educação “lúdica” e foi revivida entre os educadores modernos sob a égide dos jogos de simulação – visão utilitarista de jogo (Bruner, 1965; Meier; Duke, 1966). São poucas as evidências sobre os efeitos de jogos específicos em aprendizados

também específicos, embora, nos casos em que foram realizadas pesquisas nesse âmbito, elas pareçam ser de importância confirmatória. Assim, pesquisas com jogos que abarcam situações-problema verbais e numéricas, parecem mostrar que estes tipos de jogos resultam em maior aprimoramento cognitivo, quando comparados aos grupos de controle que recebem o mesmo treinamento por meio de procedimentos mais ortodoxos de livros de exercícios escolares (Humphrey, 1965, 1966). Similarmente, pesquisas com jogos que demandam o exercício de uma variedade de autocontrole, parecem indicar melhorias sociais nos jogadores (Gump; Sutton-Smith, 1955; Sutton-Smith, 1955; Redl, 1958; Minuchin; Hamberlain; Graubard, 1967).

Como exemplo desse tipo de pesquisa de campo, o presente pesquisador usou um jogo de cálculo mental, para induzir a conservação de números em crianças entre 5 e 7 anos de idade. O jogo tradicionalmente conhecido como “Quantos ovos têm no meu arbusto?”³, concerne a um jogo de adivinhação em que cada jogador esconde um número de palitos em sua mão, e o outro jogador deve adivinhar o número oculto. Se ele adivinhar corretamente, os palitos serão dele. Os jogadores se revezam e o vencedor é o jogador que terminar com todos os palitos. Cada jogador começa com cerca de 10 palitos. As crianças do grupo experimental apresentaram uma melhora significativa de um pré-teste para um pós-teste, no que tange à conservação de números em comparação com as crianças do grupo de controle. Aparentemente, o jogo forçou os jogadores a prestarem atenção às dicas de correspondência numérica, ou eles perderiam, seriam enganados e certamente não ganhariam (Sutton-Smith, 1967).

Dadas essas demonstrações de que o aprendizado pode resultar como consequência do jogo, talvez estejamos em uma posição melhor para interpretar outros estudos atinentes a jogos, que mostram em que medida o envolvimento contínuo em jogos está correlacionado a diferenças individuais importantes, tanto na personalidade quanto no estilo cognitivo do jogador. Por exemplo, uma série de estudos foi realizada com o jogo da velha (Sutton-Smith *et al.*, 1967).

O jogo da velha é um jogo de estratégia elementar muito difundido, em que os jogadores competem objetivando fazer três X ou três círculos, em linha reta na vertical, horizontal ou diagonal, em um tabuleiro em forma de grade. Uma série de estudos com esse jogo, evidenciou que as crianças que jogam melhor são, de fato, muito diferentes das que perdem. Mais importante ainda, foram estabelecidas distinções entre aquelas que tendem a ganhar nesse jogo e aquelas que tendem a empatar. Embora essas crianças não se diferenciem em termos de inteligência, elas se distinguem de várias outras maneiras. As crianças que vencem também são

³ O jogo em pauta é análogo ao Jogo de Porrinha ou Purrinha.

vistas como “estrategistas” por seus colegas, sob um viés sociométrico. Constatou-se que estas crianças são melhores em aritmética, perseveram em tarefas intelectuais e são rápidas na tomada de decisões. As crianças que empatam (ou buscam empatar constantemente), por outro lado, são menos independentes, mais dependentes da aprovação dos pais e professores, e mais convencionais em suas aspirações intelectuais. Esses resultados corroboram a ideia de que há inter-relações funcionais entre as habilidades aprendidas nos jogos e outros aspectos da personalidade e do estilo cognitivo do jogador.

De igual modo, o trabalho intercultural com jogos parece confirmar que este tipo de atividade lúdica, fundamentalmente, está funcionalmente internalizado às culturas das quais faz parte. Assim, foi demonstrado que os jogos de habilidade física intercorrem em culturas que há predominância no arremesso de lanças, caça e trabalhos manuais. Os membros mais velhos de uma etnia, por exemplo, introduzem e mantêm esses jogos que têm um valor claro de treinamento.

Por seu turno, os jogos de azar ocorrem em culturas nas quais há punição por conquistas pessoais e ênfase na dependência de abordagens divinatórias para a tomada de decisões (Roberts; Sutton-Smith, 1966). Já os jogos de estratégia advêm de culturas em que a primazia está na obediência e na diplomacia, conforme exigido nas relações de classe, intergrupais e na guerra (Roberts; Sutton-Smith; Kendon, 1963).

Nesses moldes, toda essa pesquisa, mesmo que implique relações funcionais entre jogos/brincadeiras e padrões culturais, e entre jogos/brincadeiras e estilos cognitivos, é como a pesquisa pedagógica mencionada anteriormente. Essa última demonstra claramente que é possível obter uma vantagem pedagógica e cognitiva com o uso de jogos ou brincadeiras para fins de ensino. Contudo, a pesquisa é frágil, na medida em que não nos permite tirar conclusões referentes a aspectos específicos dos jogos e brincadeiras que têm a influência observada. O caráter multidimensional dos jogos e das brincadeiras dificulta a especificação das principais variáveis, que são eficazes para provocar as mudanças cognitivas. Ainda não sabemos como a interação entre o desejo do jogador de vencer e a capacidade de apropriação de informações corretas, permite comprovar que houve aprendizado. Esse é um assunto para pesquisas futuras.

Concluindo, a intenção do presente artigo foi indicar evidências que sugerem uma relação intrínseca e funcional entre as brincadeiras, os jogos e o desenvolvimento cognitivo. Todavia, essa vinculação, como foi enfatizado, é vaga. A brincadeira, assim como outras características expressivas (riso, humor e arte), não parece ser adaptativa em nenhum sentido estritamente utilitário. Em contrapartida, parece possível que esses fenômenos expressivos

produzam uma superabundância de cognições, tal qual uma disposição para a adoção de um conjunto de “como se”, sendo ambos potencialmente disponíveis se solicitados para requisitos adaptativos ou criativos. No entanto, dada a escassez de pesquisas nessa área, é fulcral pontuar que tais conclusões são de natureza muito provisória.

Referências

- BARRY, H. III Relationships between child training and the pictorial arts. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 54, p. 380-383, 1957.
- BRUNER, J. S. Man: a course of study. **Educational Services Inc. Quarterly Report**, v. 3, p. 85-95, 1965.
- GUMP, P. V; SUTTON-SMITH, B. The “it” role in children’s games. **The Group**, v. 17, p. 3-8, 1955.
- HUMPHREY, J. H. Comparison of the use of active games and language workbook exercises as learning media in the development of language understandings with third grade children. **Percept. Mot. Skills**, v. 21, p. 23-26, 1965.
- HUMPHREY, J. H. An exploratory study of active games in learning of number concepts by first grade boys and girls. **Percept. Mot. Skills**, v. 23, p. 341-342, 1966.
- LIEBERMAN, J. N. Playfulness and divergent thinking: an investigation of their relationship at the kindergarten level. **J. Genet. Psychol.**, v. 107, 219-224, 1965.
- MEIER, R. L.; DUKE, R. D. Game simulation for urban planning. **J. Amer. Institute Planners**, v. 32, p. 3-18, 1966.
- MINUCHIN, P.; CHAMBERLAIN, P.; GRAUBARD, P. A. A project to teach learning skills to disturbed, delinquent children. **Am J Orthopsychiatry**, v. 37, n. 3, p. 558-567, 1967.
- REDL, F. The impact of game ingredients on children’s play behavior. **Fourth Conference on Group Processes**. New York: Josiah Macy; Grant Foundation, 1958, p. 33-81.
- ROBERTS, J. M.; SUTTON-SMITH, B. Child training and game involvement. **Ethnology**, v. 1, p. 166-185, 1962.
- ROBERTS, J. M.; SUTTON-SMITH, B. Cross cultural correlates of games of chance. **Behavior Science Notes**, v. 5, p. 131-144, 1966.
- ROBERTS, J. M.; SUTTON-SMITH, B.; KENDON, A. Strategy in folk-tales and games. **J Soc Psychol.**, v. 61, p. 185-199, 1963.
- SIGEL, I. E.; MCBANE, B. Cognitive competence and level of symbolization among five year old children. **Amer. Psychol. Assn.**, New York, Sept. 1966.
- SUTTON-SMITH, B. The psychology of games. **National Education**, p. 228-229, 1955.

SUTTON-SMITH, B. **A game of number conservation**: unpublished manuscript. Ohio: Bowling Green State Univ., 1967.

SUTTON-SMITH, B. *et al.* Studies in an elementary game of strategy. **Genet. Psychol. Monogr.**, v. 75, p. 3-42, 1967.

WALLACH, M. A.; KOGAN, N. **Modes of thinking in young children**: a study of the creativity intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.

WELKER, W. I. An analysis of exploratory and play behavior in animals. *In*: FISKE, D. W.; MADDI, S. R. (ed.). **Functions of varied experience**. Homewood: Dorsey, 1961.

Sobre o autor

Brian Sutton-Smith: Professor Emérito de Psicologia e Folclore na University of Pennsylvania. O Dr. Sutton-Smith foi considerado o principal estudioso sobre jogos, brinquedos e brincadeiras de sua geração, com inúmeras publicações nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Folclore, Antropologia, Sociologia, Educação e Filosofia. Autor de cerca de 50 livros e mais de 350 artigos acadêmicos, Sutton-Smith atuou como presidente da “The Anthropological Association for the Study of Play” (TAASP) e da “The American Psychological Association”. Foi fundador da “Children’s Folklore Society” e, também, foi laureado com um Lifetime Achievement Award da American Folklore Society. Dentre as suas principais obras, temos: *The ambiguity of play* (1997), *The games of New Zealand children* (1959), *The Folkstories of Children* (1981) e *Toy as culture* (1986).
E-mail: nzare.eo@gmail.com

Recebido em: 28 dez. 2024

Aprovado em: 28 dez 2024