

## AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS MENORES DE QUATRO ANOS, DO MEIO RURAL\*

Rosimari Koch **Martins** – UFSC

Este artigo concentra-se na análise das experiências educativas das crianças menores de quatro anos no âmbito familiar e social, de uma localidade rural. Os dados analisados foram obtidos por meio da realização de uma pesquisa que teve como sujeitos as famílias com crianças de zero a quatro anos de idade.

A opção por este recorte temático se deve ao fato de serem poucas as pesquisas que se dedicam a conhecer a perspectiva das famílias quanto ao compartilhamento das responsabilidades de criar e educar os filhos nos primeiros anos de vida, bem como as experiências vividas pelas crianças em espaços educativos não-institucionalizados. No que concerne a tais lacunas, Delgado (2004) argumenta que os espaços educativos não-institucionalizados são pouco conhecidos no sentido de possibilitar às crianças interações sociais e ampliações de experiências.

Cientificamente, as crianças vêm sendo concebidas e estudadas como aluno, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou, ainda, mais recentemente, como crianças dentro de creches e pré-escolas<sup>1</sup>.

Esses *desconhecimentos* também evidenciam o fato de serem poucas as pesquisas que se dedicam a estudar a “educação infantil<sup>2</sup>” do meio rural, um direito social de todas as crianças desde o nascimento.

---

\* Texto baseado na dissertação de mestrado intitulada “Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas vividas por seus filhos: um estudo da localidade rural de São Jose, município de Braço do Norte-SC”. UFSC: Centro Sócio Econômico, 2006.

<sup>1</sup> No Brasil, as pesquisas mais recentes, que analisam a produção científica sobre a criança indicam um crescimento da preocupação com o aluno/criança na escola e com a criança na Educação Infantil, ver Rocha (1999), Quinteiro (2000).

<sup>2</sup> Em relação a essa mesma educação, Kulmann Jr. (2000, p. 469) diferencia o significado da educação infantil no seu sentido mais amplo, que envolve “[...] toda e qualquer forma de educação da criança: na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva [...]”; e um outro, “[...] mais preciso e delimitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade”.

No âmbito da pesquisa realizada, as experiências educativas das crianças são analisadas e descritas a partir de dados levantados por meio do questionário aplicado às famílias do local e, também, pelos relatos obtidos por meio de entrevista realizada com um grupo determinado de famílias selecionadas para representar o universo da pesquisa. Foi realizado, também, um trabalho de observações, posteriormente registradas pela pesquisadora em diários de campo e fotografias, as quais focalizaram além de aspectos gerais do contexto pesquisado, elementos presentes no dia-a-dia das crianças, como, por exemplo, lugares em que acontecem suas brincadeiras, brinquedos com os quais costumam brincar, e com quem brincam.

O estudo deste contexto particular da infância toma como pressuposto o paradigma que traz uma proposta de analisar a infância – segundo Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p.9), o período particular da vida, da fantasia, do jogo e das brincadeiras - por si própria, rompendo com o adultocentrismo, compreendendo a criança – segundo Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p.9), o sujeito real que vive essa fase da vida - como um ser social e histórico, produtora de cultura, sujeito de direitos.

Portanto, conhecer de fato as crianças é fundamental para a não padronização e uniformização da infância. Essa aproximação com as crianças permite a permanente reflexão e orientação das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas.

Quanto às reflexões acerca do período da infância, a literatura vem demonstrando que essa categoria nem sempre existiu da mesma maneira como a vemos hoje, pois se trata de um conceito que se constituiu no processo histórico-social. É nesse sentido que Arroyo (1994) aborda a infância como algo que está em permanente construção. Esse autor reflete sobre o papel da infância e da educação, sublinhando a idéia de que a infância tem sua própria identidade e que deve ser vivida em sua totalidade.

Toma-se, ainda, como concepção, a confirmada nos direitos das crianças, considerando que todas têm direitos de usufruir de tempo e espaço para brincar, experimentar novas relações (fazer amigos), explorar o mundo físico e imaginário, desenvolver outros modos de expressão, (incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música), sobretudo, têm direito à educação.

---

Neste estudo, foram identificadas as crianças de zero a quatro anos do meio rural do município de Braço do Norte, com o objetivo de desvelar quais experiências educativas têm essas crianças no âmbito familiar e social, emergindo da análise, a partir dos dados de campo as seguintes categorias: 1) o cotidiano das crianças; 2) o brincar nos limites do espaço da casa: medida de proteção; 3) o convívio social das crianças; 3) à noite: período para brincadeiras entre adulto e crianças. Essas categorias revelam elementos pertencentes à infância das crianças da localidade focalizada. De certa forma, demonstram a maneira como vivem e interagem entre si, suas atividades desenvolvidas, suas relações e as possibilidades que o meio rural oferece para enriquecer as experiências existentes no universo infantil.

### **O cotidiano das crianças de uma localidade rural: São José, município de Braço do Norte/SC.**

O cotidiano das crianças do contexto analisado evidencia uma infância com algumas diferenciações em relação à infância vivida no meio urbano. A principal delas, possivelmente, seja o fato dessas crianças não viverem fechadas em suas casas, em função da proteção necessária, existente no mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço, pela violência das grandes cidades; ou, ainda, pelo fato de não terem, essas crianças, que seguir o padrão comportamental da maioria das crianças que vivem na cidade, onde o sistema impõe-lhes cumprir uma agenda de várias atividades relacionadas à sua formação. Exigências, essas, que se impõem como obrigatórias a uma suposta preparação da aprendizagem, necessária para se obter o sucesso escolar.

Entre os diferenciais observados vê-se que as crianças de zero, da localidade focalizada, são privilegiadas com um amplo espaço, onde podem contemplar a serenidade da natureza em toda sua extensão, somado à beleza de muitas árvores, de morros, córregos, açudes, animais domésticos e tantas outras coisas existentes em seu meio. Todo este arsenal de imagens vivas e vibrantes forma, desse modo, um cenário que toma conta do imaginário das crianças, servindo de matéria a ser explorada nas suas brincadeiras. As experiências infantis das crianças do meio rural são vivenciadas em lugares naturais, de modo que quase todos se tornam lugares para brincar e, portanto, promissores para o ser criança. Um espaço que não sofreu as mudanças no uso e na ocupação do solo, e que não teve reduzido seu

espaço físico disponível para as crianças não enfrenta a violência, ao contrário do que acontece nas cidades, especialmente nas de maior porte, que vivem essas conseqüências.

Por outro lado, no dia-a-dia das crianças de zero a quatro anos, da localidade focalizada, carece de contato social mais amplo, com outras crianças da mesma idade ou de diferentes idades, restringindo, desse modo, as suas trocas e oportunidades de experimentar novas relações e fazer amigos.

O compartilhamento de momentos de brincadeiras e de socialização ocorre quase que somente com as crianças e os adultos do âmbito familiar nuclear e da rede de parentesco. Esse contato limita-se aos irmãos, mãe e pai, estendendo-se a avós, tios primos e primas quando moram próximos da casa da criança ou, então, fica restrito a eventos familiares, como por exemplo, visitas dominicais, festas de casamento e aniversários. As experiências de brincadeiras com outras crianças ampliam-se para além do âmbito familiar nuclear quando tais crianças brincam com as crianças vizinhas, incluindo as experiências relacionadas à rede de parentesco irmãos ou primos, que normalmente são também vizinhos. Destaca-se, também, o fato de, as crianças da localidade em foco, terem a companhia dos pais para brincar. Observa-se que, a fonte adulta de novas idéias para a vida e o brincar coletivo das crianças são os pais.

Mesmo as crianças vivendo os primeiros quatro anos em um contexto com poucas interações sociais, passam muito tempo em espaços abertos, os quais convidam à imaginação para as brincadeiras que envolvem uma ampla movimentação. Dentre os motivos que justificam a carência de contato social mais amplo e com mais freqüência das crianças com outras crianças, além das que fazem parte do seu âmbito familiar nuclear, destaca-se o isolamento geográfico, característico das áreas rurais, o que causa dispersão das residências familiares<sup>3</sup>. Diante dessa característica, a distância entre as residências provavelmente é um aspecto causador de preocupações das famílias com a proteção das crianças, limitando-as ao ambiente familiar.

---

<sup>3</sup> Vasconcelos (1977) ajuda a esclarecer que é característico das áreas rurais o isolamento geográfico causando a dispersão das residências familiares. Esse autor apresenta alguns aspectos comuns em localidades rurais como a ausência de telefone, de boas estradas e, sobretudo, a distância, como situações que levam as famílias a viverem uma vida monótona provocando o fenômeno de distância social. Nesse sentido, o fenômeno de distância social é estudado por Vasconcelos nos seus efeitos negativos: “[...] quando impede a circulação da cultura ou a realização de contactos úteis, isto é, portadores de experiências indispensáveis ao bem-estar social, ou ao desenvolvimento da personalidade.”(p.163)

Portanto, os espaços das brincadeiras, se restringem aos “limites da casa da criança”. É neste espaço que a infância se passa e se desenrola a descoberta do ser criança nas brincadeiras. Mas, brincar nos espaços da casa e em seus arredores, no meio rural, para as crianças da faixa etária de zero a quatro anos, se institui com fins de segurança, pois a vivência das crianças em lugares naturais torna-se lugares para brincar como, por exemplo: ir aos açudes, subir em árvores muito altas, subir nos morros, que acabam, de alguma maneira, correndo riscos sem um adulto por perto.

Essa vivência mais solta, com tempo quase que totalmente livre para brincar no âmbito do espaço de suas residências e arredores, portanto, brincar dentro de casa e em volta de casa constitui a principal atividade cotidiana das crianças, seguida do hábito de assistir à televisão. O tempo em que essas crianças assistem à televisão corresponde a um período de menos de uma hora. Esse tempo reduzido, talvez, se deva ao fato de as crianças se envolverem mais com brincadeiras fora de casa.

As crianças de zero a quatro anos, da localidade rural de São José, são privilegiadas no sentido de disporem de tempo para exercerem o direito de brincar, tornando-se tal atividade predominante em seu cotidiano. Brincar livremente é uma necessidade essencial para o desenvolvimento infantil. Essa afirmação remete aos estudos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, na abordagem da brincadeira, do jogo, como uma atividade específica da infância, atividade em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos.

Mesmo com todo tempo livre para as brincadeiras é quase sempre em volta da casa, ampliando-se para além desse limite quando acompanhadas dos pais, em função do trabalho na roça. O que significa que a casa e seus arredores são quase que exclusivamente das crianças, quando não acompanham os pais no trabalho (na roça).

Também, uma das atividades cotidianas das crianças identifica-se acompanhar os pais no trabalho da roça, possivelmente em razão do fato de a família agricultora, principalmente a mãe, poder conciliar o cuidado dos filhos nos primeiros anos de vida. Sobre o envolvimento das crianças no trabalho dos pais, os estudos de Sousa (2004) mostram que esse acompanhar os pais é uma forma de dar à criança o direito de observar e aprender um ofício com os adultos, a ser permeado no ser criança e nas brincadeiras como elementos do mundo adulto. Portanto, trabalho e lúdico se desenvolvem juntos. Ainda, para

esta autora, a brincadeira ocorre num mundo onde crianças e adultos dividem os mesmos espaços e praticamente as mesmas tarefas.

### **Brinquedos, brincadeiras e o aprendizado da infância rural.**

Brincar com outras crianças, na perspectiva sócio-histórica é um momento de interações sociais que possibilita processos de socialização e de descoberta do mundo; portanto, é importante para o desenvolvimento infantil. A brincadeira, segundo Borba (2006), é um lugar de construção de culturas, fundada nas interações sociais entre as crianças; logo, um suporte importante da sociabilidade. Embora as brincadeiras ocorram significadamente acompanhadas com crianças do âmbito familiar, brincar sozinha é uma atividade que ocorre com frequência; é preciso esclarecer que brincam sozinhas porque suas interações sociais com outras crianças são restritas.

Para as crianças do meio rural, talvez, o fato de terem suas interações sociais limitadas<sup>4</sup> e terem poucas oportunidades de brincar em grupos de crianças, faça com que os brinquedos industrializados sejam priorizados nas suas brincadeiras.

Esses brinquedos atraentes permeiam as atividades lúdicas das crianças envolvidas neste estudo, tornando-se mais importantes que as brincadeiras baseadas na criatividade, as quais ocorrem nas interações sociais. O papel do brinquedo, segundo Brougère (2006, p. 40-1) “traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados”. Portanto, o brinquedo é entendido como um objeto infantil que oportuniza o conhecimento do mundo e as ações humanas de sua convivência cotidiana. Para Kishimoto (2000), o brinquedo possibilita e estimula a representação de aspectos da realidade. Sobre este aspecto segundo a autora:

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Podendo dizer que um dos objetivos do

---

<sup>4</sup> Este fato é em decorrência do isolamento geográfico, característica do meio rural.

brinquedo dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipula-los. (KISHIMOTO, 200, p.18)

Com relação aos brinquedos eletrônicos, na localidade focalizada, não foram identificadas crianças da faixa etária de zero a quatro anos, convivendo com estes brinquedos, como, por exemplo, vídeo-game, computador e jogos no computador. Isso sugere que o repertório lúdico das crianças não parece ser enriquecido com jogos e brinquedos mais atuais; talvez em razão do fato de esta localidade não ter passado a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica, deixando de lado a cultura popular, segundo explicações de Abramovich (*apud* VOLPATO, 2002).

As crianças limitadas do convívio com outras crianças, portanto, têm como alternativa para as suas brincadeiras no dia-a-dia o interagir com irmãos e animais domésticos, que aparecem em volta da casa. Os animais, a exemplo de cachorros, gatos, potros, galinhas, cavalos, bois e terneiros fazem parte da infância do meio rural, aparecendo para as crianças como brinquedos. Ou seja, os animais do habitat rural, com muita frequência, acabam se tornando a principal companhia dessas crianças. (SOUSA, 2004)

Uma outra faceta do brincar que, em geral, articula-se às brincadeiras de faz-de-conta tornando, de certa forma, os brinquedos mais plurais: trata-se dos brinquedos criados com sucata pelas crianças. Não é uma constatação que evidencia a improvisação, a substituição em decorrência da falta de acesso a determinados materiais lúdicos que não fazem parte da realidade das crianças dessa localidade, mas sugere que, de certa forma, suas construções estão associadas ao aspecto da criatividade e podem servir como um suporte para as suas brincadeiras de faz-de-conta. Para Vygotsky (*apud* KISHIMOTO, 1998) a situação imaginária é um dos elementos fundamentais da brincadeira. Brincar com a reapropriação de materiais, como, por exemplo, sucatas (latas, embalagens retalhos, paus, cabos de vassouras,...), permite a exploração de propriedades e características associativas dos objetos, assim como seus usos sociais e simbólicos. A criança é capaz de descobrir o encanto das coisas simples e recicláveis na reinvenção de um brinquedo.

No universo lúdico das crianças, as brincadeiras que explicitam regras compõem uma pequena fração do cotidiano das crianças de zero a quatro anos, da localidade rural em foco, como por exemplo, as experiências com joguinhos (de tabuleiro: dama, loto, trilha; e de montar: lego, outros de encaixe). A carência de jogos pode ser decorrência da concepção

de incapacidade das crianças dessa faixa etária para brincadeiras com regras explícitas ou do desconhecimento da importância desses jogos, para o desenvolvimento infantil.

Quanto às brincadeiras tradicionais, do tipo *brincadeira de pular corda, balanço* predominam no dia-a-dia das crianças acompanhadas das brincadeiras de dançar e cantar; portanto, é um revelar de uma continuidade da forma de brincar da época da infância de seus pais. De certa forma, os pais, ainda, continuam passando aos seus filhos experiências de brincadeiras de sua própria infância, o que não significa dizer que os pais costumam brincar junto com seus filhos. Tal repasse acontece com a participação dos pais na preparação ou construção de algum tipo de brinquedo, a exemplo do brinquedo do balanço em árvores. A oferta desse tipo de brincadeira nas residências favorece no sentido de manter as crianças nos cercados de suas casas, reforçando as questões relacionadas à segurança e ao compartilhamento de uma cultura. Se partirmos da definição de cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem, “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural.” (BROUGÈRE, 2006, p. 8).

Brincadeiras de ler e de contar historinhas, também fazem parte do dia-a-dia das crianças da localidade focalizada. A presença de livros de literatura infantil, a inserção de histórias e revistas no âmbito domiciliar, mesmo sendo insuficientes para as crianças de zero a quatro anos da localidade pesquisada são práticas que fazem parte do cotidiano familiar, principalmente onde tem crianças frequentando a escola obrigatória.

Evidencia-se, portanto, que, a brincadeira de escolinha faça parte do dia-a-dia das crianças. Na perspectiva sócio-histórica, vale lembrar que a organização das brincadeiras temáticas de faz-de-conta, pelas crianças, está relacionada à disponibilidade de objetos e materiais lúdicos, para que possam organizar livremente as situações imaginárias que escolherem desenvolver ou estão relacionadas a situações específicas em que as crianças passam a ter oportunidade de interagir, em condições concretas, com fatos da realidade, para depois serem motivos de suas representações (VOLPATO, 2002). As brincadeiras temáticas de faz-de-conta, de ler historinhas e brincar de escolinha, praticadas pelas crianças das famílias pesquisadas, parecem evidenciar uma forma de reprodução de uma realidade não vivenciada concretamente pelas crianças de zero a quatro anos, mas uma realidade que faz parte do seu cotidiano por intermédio das vivências dos irmãos que estão na escola: “Todos os dias de manhã, levo a irmã para a escola, e ela [criança de dois anos]

vai junto. No portão da escola, ela chora que quer ficar com a irmã para escrever. Ela espera a irmã chegar da escola para brincar de escolinha.” (Mãe/Família nº 04).

A oportunidade de interação das crianças com materiais de escrita e de leitura ocorre com os materiais dos irmãos que já estão na escola; portanto, constata-se que as crianças da localidade pesquisada, na faixa etária de zero a quatro anos, não têm, para si, a oferta desses materiais apropriados ao seu interesse.

Gosta de fazer de conta que está na escola. Junta os restos de material escolar do irmão que já está na escola, como por exemplo, os cadernos já usados e cheios, os livros do ano anterior e uma lista telefônica que encontrou no lixo. Coloca tudo dentro de uma mochila velha, põe nas costas e vai para a casa da avó todos os dias fazendo de conta que vai para a escola. Lá na casa da avó, em uma varanda, senta e recorta as palavrinhas do caderno velho do irmão e os desenhos que o irmão faz e guarda tudo no bolso da mochila. Gosta de fazer de conta que lê as historinhas do livro do irmão, também pede para a avó ler para ele. A avó dá mais atenção para ele, ajuda a recortar, tem paciência de ver ele fazer as coisas, conversa muito com ele. (Família n.º 03)

Esses materiais acabam se tornando elementos prazerosos da experiência vivida pelas crianças nas brincadeiras de escolinha. Para valorizar a experiência lúdica, é importante compreender a brincadeira, o jogo, como atividades específicas da infância, constituintes da subjetividade infantil, e, sem dúvida, devem ser consideradas uma importante fonte para o desenvolvimento e aprendizagem. (VYGOTSKY, 1991)

### **A interação: adulto/criança - momentos de aprendizagens que ocorrem à noite.**

Outro indicador que dá base para a gênese das brincadeiras de faz-de-conta, de escolinha e de ler e contar historinha, que fazem parte do universo lúdico das crianças da rural de São José, fundamenta-se nas experiências que ocorrem nas interações sociais, adulto/criança, estabelecidas no âmbito domiciliar. Essas interações têm a mãe como a principal figura adulta na contribuição do desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, na estimulação da linguagem e na exploração do ambiente.

A quantidade de tempo dispensado pelas mães, em interações de brincadeiras com a criança de zero a quatro anos, da localidade focalizada, durante o dia, é, de forma significativa, reduzida, ocorrendo com mais freqüência no período da noite.

As mães, durante o dia, envolvem-se mais com os afazeres domésticos, com os serviços da roça e com os cuidados (fisiológicos e de proteção) dos filhos. Nesse sentido, parece claro que, mesmo as mães estando presentes diariamente em casa, a noite é o período em que disponibilizam maior tempo de atenção às crianças. Além disso, nessas interações adulto/criança, que se estabelece no âmbito familiar, a mãe tem um papel fundamental na promoção de atividades de estímulo à criatividade, com a organização de brincadeiras de faz-de-conta de escolinha; significando momentos importantes de experiências educativas. No período da noite, as mães têm mais tempo para se dedicarem às crianças com outras atividades além do cuidar. “A noite é um momento que eu tenho mais tempo para sentar e contar ou ler historinhas para as crianças.” (Mãe Família n.º 6)

De noite, sempre sobra um tempinho para eu contar histórias. Costumo ler para eles as histórias do livro da mais velha que tem seis anos e já está na escola; também desenho para eles pintarem, converso com eles e ensino a escrever. Escrever é uma coisa que as crianças pedem muito porque eles vêem a irmã que está na escola fazer os deveres. (Mãe/Família n.º 2)

Os momentos de interação mãe/filho, ocorridos mais à noite, são voltados a experiências educativas com brincadeiras de faz-de-conta de escolinha, organizadas por um adulto (a mãe) e, mesmo não se dando com tanta freqüência, a prática da contação de historinhas em algumas famílias. Essas brincadeiras fundamentam-se na educação disciplinadora e na supervalorização da escolarização com a preparação da criança para o seu ingresso futuro na escola.

Leio toda noite um pedacinho da bíblia e também livros de historinhas para as crianças, isso é bom para deixá-los mais calmos e serem mais comportados. Ajudo as crianças a se alfabetizar desde pequenos, em casa. Isso já é uma preparação para quando forem para a escola. (Mãe/Família n.º 4)

Costumo sentar com elas para brincar de escolinha; faço desenhos para elas pintarem, principalmente para a de três anos que tem muita vontade de escrever, mas tenho que cuidar da pequena que é bebê, para não rasgar

o caderno e os desenhos. Ela [o bebê] imita as maiores pegando o lápis certinho fazendo de conta que sabe escrever. [Neste relato, muitos risos da mãe ao descrever o interesse que o bebê já tem por lápis, cadernos] (Mãe/ Família n.º7)

Tendo como base os autores da psicologia histórico-cultural, pode-se referir que as crianças passam a representar com frequência as brincadeiras de faz-de-conta, sobretudo as que estão sendo analisadas, mesmo que não vivenciem situações similares em instituições educacionais públicas; fazem-no em casa porque têm bases de conhecimento e vivenciam essas experiências por meio daqueles que vivem em seu entorno. Sob esse aspecto, ressalta Borba (2006, p.38): “[...] a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.” Neste sentido, reafirma-se, a partir do reconhecimento da importância do papel do outro social no desenvolvimento infantil, a importância da educação nesse processo. E, para que isso se desenvolva com qualidade, são importantes o conhecimento e a consciência do que significa ser criança e ter infância na nossa sociedade, sobretudo em contextos pouco conhecidos e estudados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O Significado da Infância**. Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994. Brasília. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994, p.88-92.

BORBA, Ângela Myer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In Brasil. Ministério da Educação, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**/Gilles Brougère: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época;v.43).

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças**. Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação. V. 26, Nº 91- Mai./Ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **O que nos adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas**. Revista Espaço Acadêmico – Nº 34- Março/2004.

FUKUI, Lia Freitas Garcia. **Sertão e bairro rural**/ Lia Freitas Garcia Fukui. São Paulo: Atica, 1979. (Ensaio; 58)

GANDINI, I., EDWARDS, C. (Orgs) **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JR. KUHLMANN, Moyses . **Educação Infantil e Currículo**. In Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios / Ana Lucia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62)

\_\_\_\_\_. **Educando a Infância**. In 500 anos de Educação no Brasil. (Orgs) Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga. Autentica, Belo Horizonte, 2000a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**/ Tizuko M. Kishimoto (Org); - 4. ed.- São Paulo. Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias**/ Tizuko M. Kishimoto (Org). São Paulo. Pioneira, 1998.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabe F. P. (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARTINS, Rosimari K. e MARTINS, Beatriz de O. e S. M **Desenvolvimento Infantil** sob o enfoque sociológico histórico, antropológico e pedagógico, (Caderno Pedagógico) UDESC/EAD, 2003.

MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural** /- São Paulo: HUCITEC: 1981. (Coleção estudos rurais)

MONTANDON, Clépâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças: In. **Revista de Ciência da Educação**. Campinas. V.26, nº 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

**Os intelectuais na história da infância** / Marcos Cezar de Freitas, Moysés Kuhlmann Jr., orgs. – São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel. **Saberes sobre as crianças**. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da infância** In Educação & Sociedade, v. 25, Nº 86- Jan./Abr. 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. **INFANCIA E ESCOLA: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas, 2000. (Tese de doutorado) – UEC.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** / Eloísa Candal Rocha. – Florianópolis : UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas**. In Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na

Sociedade Brasileira/ Ivete Ribeiro, Ana Clara Torres Ribeiro, Organização; Luiz Fernando D. Duarte et al. – São Paulo. Loyola, 1995.

SOARES, Natalia Fernandes. **Os Direitos das crianças**: nas encruzilhadas da proteção e da participação Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 2002.(mimeo).

SOUSA, Emilene Leite de. **A literatura regional e a representação da infância rural**. PAR'A'IWA- Revista dos Pós-Graduandos de Sociologia da UFPB. Nº 5- João Pessoa – março de 2004.

UNESCO.**Educação E Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios** / tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2006**: Excluídas e Invisíveis.

VASCONCELOS, Edgar de. **Sociologia Rural** Universidade Federal de Viçosa – Viçosa/MG, Imprensa Universitária, 1977.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis, Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.