As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche.*

Patrícia Dias Prado **

Resumo: Com o objetivo de compreender os encontros e desencontros do mundo da infância no âmbito da educação e da cultura em creche, assim como identificar as concepções do brincar atribuídas à educação infantil para crianças entre 0 e 3 anos de idade e contribuir assim para a construção da Pedagogia da Educação Infantil, este artigo busca, no diálogo e no contraponto com a Psicologia, apontar para a necessidade da garantia de oportunidades nas quais essas crianças brasileiras, filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores, possam ser crianças – vivendo a especificidade infantil, aprendendo a brincar, ensinando suas brincadeiras, relacionando-se com outras crianças e com os adultos, criando e recriando cultura, configurando espaços de educação de crianças e também de adultos: espaços de se viver a infância, de se produzir novos conhecimentos sobre e por elas mesmas.

Palavras-chave: Educação Infantil, cultura infantil, creche, criança pequenininha

Abstract: Having the objective to understand the childhood world issues regarding education and culture in Child Care Centers, and to identify playing concepts that are attributed to Childhood Education between 0 and 3 year-old-children, this article aims, in the dialogue and the counterbalance to psychology to identity, the necessity to assure opportunities in which these Brazilian children – workers' offspring, both boys and girls – may actually be children, by learning how to play, by teaching their games, by relating to other children and to adults, by creating and re-creating culture, within the make up a space of children education as well as adults, spaces to live the childhood and to produce new knowledge about them and by themselves, thus contributting to the construction of the Early Childhood Education Pedagogy.

Descriptors: Early childhood education, childhood culture, child care center, very little children

^{*} Versão modificada do Painel apresentado no I Congresso Paulista de Educação Infantil, I COPEDI -Pensando primeiro na criança. Águas de Lindóia/SP, de 20 a 23 de outubro de 1998 e produto de pesquisa de mestrado realizada entre 1996 e 1998, com financiamento da Capes. Ver Prado, 1998.

^{**} Mestre em Educação pela Unicamp. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução

A questão inicial e título deste texto remete-se inicialmente aos estudos introdutórios de Nogueira (1997) que, da mesma forma, questiona se a criança pequena produz cultura, buscando respostas e as encontrando no convívio das diferenças entre crianças pré-escolares. E quando se trata das crianças muito pequenas? Seria possível dar voz e ouvidos àqueles que ainda não se encontram em condições de falar?

Se possível for, não mais o mesmo *infans* (Pancera, 1994) se apresentará, ele ainda não fala ou se utiliza da fala dentre as outras inúmeras formas de expressão. Ele ainda não fala, mas se comunica intensamente.

Dessa forma, uma nova concepção de infância também se apresentará, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens — assim como mostram as experiências italianas no campo da educação infantil — concebendo a criança "como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos" (Faria, 1994, pp. 213-4).

Com dedicação especial à primeiríssima infância (Becchi, 1986), essas experiências apontam para a importância do olhar, da escuta, da observação, da *alfabetização* dos adultos nestas múltiplas linguagens, em que a creche, longe de ser um campo de aplicação simplesmente, deve ser concebida como campo de produção de conhecimentos sobre a infância.

No caso do Brasil, país em que desde o século XVII convivem índios, negros, brancos e europeus de tantas nacionalidades, a creche pode situar-se como espaço que contempla sujeitos de origens sociais e culturais diferenciadas, evidenciando a diversidade sóciocultural, produto e produtora de história, num espaço garantido e comprometido com a educação infantil, espaço de convívio com as diferenças, espaço de brincadeiras e de outras manifestações culturais, espaço de educação de crianças e também de adultos.

Desta forma, concebendo como Bufalo (1997) que todas as pessoas ou grupos de pessoas podem se manifestar culturalmente das mais diversas maneiras, de acordo com as suas histórias de vida, com as oportunidades de que dispõem, com os contatos sociais que estabelecem, como será que isto se dá nessas instituições educativas, mais precisamente, entre as crianças pequenininhas (de 0 a 3 anos de idade)¹? O direito destas crianças, meninas e meninos, negras, brancas e mestiças, a viverem a especificidade infantil, relacionando-se com outras crianças, com os adultos e com a natureza, recriando e criando cultura, num espaço de educação e cuidado (indissociáveis quando se pensa na educação infantil de 0 a 6 anos), está garantido? O que sabemos sobre estas crianças, afinal?

Dentro de uma das perspectivas em Psicologia, há uma criança fragmentada em tantas áreas de desenvolvimento: cognitivo, social, afetivo, lingüístico, sensorial, motor, constituída ainda por um conjunto de comportamentos que, reunidos por articulações teóricas

¹ A escolha por uma denominação específica como "pequenininhas" para estas crianças não pretende ocultar seu lugar no diminutivo, como seu uso pode sugerir; pelo contrário, busca demarcar a sua existência naquilo que são e na grandeza do que representam.

abstratas, desvincula-a do âmbito social como alguém impermeável às relações de classe, de gênero, de etnia – alguém que está apenas em processo de socialização e, portanto, numa trajetória de capacitação para a vida social, adulta e produtiva.

A serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, esta noção de desenvolvimento psicológico, preocupada em analisar e avaliar as características das funções psíquicas e o desenvolvimento infantil, fornece seus critérios à educação infantil que, assim como todo o sistema escolar, agrupa e divide mais uma vez as crianças segundo a evolução de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas, organizando-as de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas.

Na mesma opressão, uma naturalização da infância, estado efêmero e precário, deve encaminhar-se para a sua resolução num tempo de maturidade e estabilidade, por meio do acúmulo de experiências e conhecimentos que caracterizam a vida adulta. Em estado imperfeito, posto que transitório, inacabado, a infância, assim qualificada na linearidade do tempo cronológico, parece autorizar até mesmo a opressão, a dominação, o controle e o adultocentrismo².

Sem saída está a Psicologia do desenvolvimento que se fundamenta numa perspectiva de evolução linear dos sujeitos, já denunciada por Jobim e Souza (1996)³, e com ela, a criança que necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, mas resgatando seu lugar social como alguém sim, que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-os e sendo modificada por eles.

Assim, uma vez que a apropriação e a construção da cultura pelo homem concretizam-se na e pela interação de uns com os outros numa elaboração conjunta de significados sociais, pode-se modificar uma tendência de relação de poder unilateral de uma Psicologia reducionista, centrada no indivíduo enquanto organismo que se adapta ao meio, ao se anunciar a possibilidade e fecundidade de uma relação dialética, que leve em conta a plasticidade dos comportamentos e sua vinculação às mudanças de caráter social, histórico e cultural (Rocha, 1994).

Desta forma, no âmbito das pesquisas em educação infantil brasileiras, a Psicologia vem construindo um campo de investigação que concebe a creche como ambiente interacional, de adaptações e adequações, preocupada com o valor das interações e do jogo no desenvolvimento infantil, apontando novos avanços e antigos limites.

Dos avanços, ressalto o desafio lançado por Rossetti-Ferreira (1988, p. 61) que, observando crianças menores de 3 anos em creche, revela que as atividades e interações entre elas demonstram não dependerem "apenas do nível de competência cognitiva ou lingüístico atingido

² Segundo Perrotti (1982), a visão adultocêntrica e redutora em relação à infância apresenta-se quando o adulto se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a como um vir-a-ser, como um adulto em miniatura, preocupado em transformá-la naquilo que ele é e em que acredita, partindo de seu próprio referencial – um referencial centrado no "paradigma da sociedade centrada-no-adulto", como também denuncia Rosemberg (1976, p.1470).

³ Que também acredita que a ênfase na linguagem e no lúdico como expressões de desenvolvimento da criança possa ser um caminho conceitual e metodológico possível para esta superação, para que a Psicologia do desenvolvimento saia do beco sem saída em que se encontra.

por elas, diferentemente do que a literatura especializada sugere, em geral, não haver interações complexas ou duradouras entre crianças pequenas, mas apenas jogo paralelo ou imitação"⁴.

Assim também Paula (1994, p.141), observando crianças pequenininhas em situação de alimentação na creche, aponta para a capacidade das crianças de elaborarem algumas sequências e estratégias que as aproximam umas das outras, interagindo entre si numa composição de "sinais, pausas, contrastes, interrupções, olhares, sorrisos, batidas de mão, de colheres, enfim, uma multiplicidade de ações buscando uma harmonia, um ritmo a dois, a três, envolvendo algumas vezes até dez crianças".

Entretanto, reconhecer "a complexidade e a criatividade com que crianças tão pequenas construíam as interações e propostas de jogo, através de sincronias de ritmos, imitações e oposições no processo de fusão eu-outro" (Paula op. cit, p.142), não parece ser o suficiente para retirar as crianças do anonimato social e cultural em que a Psicologia as colocou – elas continuam sendo investigadas enquanto possuidoras de funções psicológicas que se constróem através da experiência com os outros, de ações compartilhadas, internalizando as instruções que recebem do ambiente socialmente estruturado pelo adulto, através da percepção, da atenção, da memória, da capacidade para solucionar problemas e da motivação para aprender⁵.

Reconhecer esta criatividade e complexidade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos — caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, capaz de observar, de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar e inventar novas brincadeiras, novos significados.

Assim, essa é uma tentativa de ampliar o olhar da Psicologia no enfoque da infância e das brincadeiras, mais precisamente no campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial a Antropologia e a Sociologia que, mesmo não constituindo o tema da infância como objeto central de interesse⁶, concebem as brincadeiras inseridas em um sistema social, possuidoras de

⁴ Aqui, além do reconhecimento da necessidade de rever seus próprios conceitos sobre a creche enquanto contexto de socialização da criança em grupo, sua organização física e social, a Psicologia reconhece que os adultos ou os profíssionais da creche não são os "agentes de toda a aprendizagem das crianças" (Rossetti-Ferreira, p. 62). Elas relacionam-se ainda e preferencialmente com outras crianças, constituindo desta forma suas experiências sociais mais freqüentes e intensas neste momento de vida, como apontam posteriormente os estudos de Carvalho e Beraldo, (1989).

⁵ Instaurando no campo da educação o falseamento do jogo, concebido como lição real, como treino cognitivo, adestramento da linguagem, como exercício de adaptação, estudo de conflitos e auxiliar emancipatório (cf. Flitner, 1977).

⁶ Revelado numa ausência significativa de publicações sobre o tema, comparativamente a outros campos do conhecimento (como a Psicologia, a Educação ou a Medicina, por exemplo), quando não abordando-o num sentido do estudo do exótico, de algo distante, fora de contato, ou negando a criança como "sujeito social significativo" (Tedrus, 1987, p.8) que, como ser presente na cultura, fala através de silêncios e outras falas, mas permanece junto aos "mudos da história", como coloca Martins (1993, pp.54-5). Entretanto, o mesmo autor aponta para a Antropologia como possível exceção, dentro das Ciências Humanas, "capaz de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores", trazendo para o debate atual um crescente questionamento das idéias fundamentais do mundo contemporâneo, num pano de fundo que denuncia a exclusão social da criança e busca por seu lugar na cultura (Pessoa, 1992; Gusmão, 1993; Aguiar, 1998; entre outros).

funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de traços culturais específicos. Compreendidas, portanto, na diferenciação de seus significados por diferentes culturas, elas permitem identificar uma estrutura que as especifica como um sistema de regras e enquanto fatos sociais e históricos que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhes atribui.

Como atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras revelam um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural e possuidor de uma unidade axiológica que produz e veicula projetos da vida humana. O homem que não fica à mercê da natureza a transforma, interage com ela e com outros homens, e assim apropria-se das coisas do mundo, atribuindo-lhes sentidos e significados, construindo sua condição humana como ser social em sua dimensão individual e coletiva, e produzindo cultura.

Desta forma, o horizonte cultural humano é o espaço compartilhado de onde e por onde emerge a socialização, entendida nas diferentes formas de transmissão de conhecimentos, habilidades, aspirações sociais, heranças culturais e que envolve a apropriação de valores, técnicas, tradições e ideologias. Aquilo que é transmitido pelos homens é também criado por eles no conjunto das relações.

O homem, como ser criador e arquiteto de seu mundo, cria história, cria cultura, cria um mundo artificial (material e imaterial)⁷, aprimora sua existência: aquilo que o define, portanto, resulta também de escolhas e caminhos diversos e não de uma linha única de desenvolvimento.

Porém, se criar cultura é essencialmente humano, as crianças pequenininhas também criam cultura?

Em experiência de observação das crianças brincando em uma creche pública da cidade de Campinas, notou-se que muitas brincadeiras eram recriadas, reelaboradas, resignificadas. As crianças apropriavam-se dos espaços da creche, dos objetos e dos brinquedos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos – o que mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele. Desse modo, por intermédio da mediação com o outro, que ensina, aprende e faz junto, as crianças constróem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. Específicas porque adultos e crianças não são iguais e, da mesma forma, não estabelecem relações como iguais. Entretanto, não basta reconhecer a diferença entre eles, mas a alteridade, o trânsito entre as diferenças. "A educação proletária necessita, portanto – em todas as circunstâncias – primeiramente de um contexto, um terreno objetivo no qual se é educado. Não precisa, como a burguesia, de uma idéia para a qual se é educado." (Benjamim, 1984, p. 84)

Atualmente, na forma como se configuram as sociedades capitalistas, experimentamos um tipo de violência social que, ainda tão perversa, continua estabelecendo relações sociais desiguais⁸, com dissociações profundas entre o coletivo e o individual, o subjetivo e o objetivo, o qualitativo e o quantitativo, entre a atenção e o controle das crianças pequenas.

Portanto, reconhecer o trânsito entre as diferenças no cotidiano da creche implica necessariamente em o adulto dizer o que não é, negando-se à adaptação aos valores, sig-

⁷ Segundo Henri Lefebvre (apud Martins, 1996).

⁸ Vale mencionar a enorme incidência de crianças maiores de 7 anos que ainda freqüentam a pré-escola brasileira, em sua maioria, crianças pobres e negras da região nordeste do país (Rosemberg, 1996).

nificações e comportamentos dominantes, atribuindo à cultura das crianças e de sua classe o fundamento do trabalho educativo e colocando-se no mesmo patamar da infância, acreditando como Ghedini (1994) na busca do objetivo de tomar posse de nossas dimensões brincalhonas, tirando vantagens das possibilidades que as crianças nos oferecem, retomando a infância que se encontra adormecida em cada um de nós.

É ela que também torna possível a sensibilidade de construção do sujeito pesquisador que, para mergulhar no mundo do outro, deve sair em busca de seu interior, de sua subjetividade, fazendo dela sua própria condição, num exercício de ir e vir entre o que é a infância, o que seja fazer parte dela e a tentativa de compreendê-la. Por isso é que

(...) encontrar maneiras para o binômio atenção/controle pender para a atenção e o respeito é um desafio para as instituições democráticas que dizem conceber todos os direitos sociais também para as minorias – neste caso, a infância das crianças das camadas populares (Faria, 1993, p. 146).

Neste desafio, o processo de construção de conhecimentos pode também envolver um terceiro elemento mediador que, por meio da relação dialética entre aquele que conhece e a coisa a se conhecer, tornará possível tal processo, uma vez que crianças e adultos possuem especificidades diferentes e diversas, e portanto, aprendem juntos nas brincadeiras.

A desconsideração deste elemento mediador conduz aos dualismos que caracterizam o processo de construção do conhecimentos como obra exclusiva dos sujeitos, ou dos objetos, ou da interação entre eles (sujeitos e objetos), e que ainda persistem nos modelos interacionistas, ainda que pensados para sua superação⁹.

Reconhecer e assumir a criança como ser social que constrói e cria cultura não significa defender ou lutar pelo primado da criança em oposição ao do adulto. As relações que se estabelecem entre eles não se dão apenas como um jogo de espelhos ou reflexos alternantes. Como fatos sócio-culturais, as brincadeiras pressupõem uma aprendizagem social, pois aprende-se a brincar.

Assim, a construção do conhecimento não se dá somente pela reconstituição interna em busca de uma cópia fiel da realidade, nem pela incorporação das características dos objetos. Ela implica também num movimento ambíguo, que se transforma dialeticamente quando adultos e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos, reapropriam-se da própria atividade, da brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos.

Dessa forma, como espaço de vida, a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas.

Tantos convites, diferentes propostas expressas em códigos sutis, por vezes secretos, por vezes evidentes, que suscitam novos questionamentos à necessidade de reco-

⁹ Discutindo o biológico e o cultural nos processos cognitivos, Pino (1997, p. 6) afirma que as diferenças entre o modelo piagetiano e " a matriz epistemológica que inspira os trabalhos da corrente histórico-cultural de psicologia, não foram ainda suficientemente explicitadas".

nhecimento do que crianças tão pequenas representam para nós adultos e para o tipo de vida que desejamos construir em sociedade – elas talvez representem o avesso do desejo de poder, do controle, do adestramento, da adequação aos modelos determinados, do movimento contido, previsto e lucrativo, da divisão e exclusão, da periodização do que são a cada dia de vida, da rigidez das condutas, normas e atitudes e da reprodução simplesmente.

Elas são meninas e meninos brasileiros, filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores, que no convívio com as diferenças são capazes de estabelecer múltiplas relações, construindo seus saberes, reproduzindo e também criando novas brincadeiras com novos significados – demonstrando que as oportunidades de que elas possam ser crianças, vivendo a especificidade infantil, aprendendo a brincar, ensinando suas brincadeiras, relacionandose com outras crianças e com os adultos, criando e recriando cultura, devem estar garantidas, pelo menos, no espaço da creche. Espaço que deve se apresentar, portanto, como continuidade e complementaridade às experiências que as crianças realizam nos seus vários âmbitos de vida, mediando-as e colocando-as em uma perspectiva educacional, como mostra a experiência italiana para pré-escola, de modo a estender o direito de brincar para além dos limites dos direitos das crianças, atingindo os direitos dos próprios adultos (Faria, 1995).

Esta aventura, entretanto, faz-se num resgate que vai do conhecido ao desconhecido, do familiar ao estranho, para retornar dimensionada na construção da história do outro, na nossa própria história. Um encontro, sim, com a condição adultocêntrica que nos habita, entendida como séria, produtiva, madura e conseqüente, e que nada mais é do que uma limitação (não só etária) do ser social adulto em sua própria incompletude. Assim é que "No sentido de tentar entender as relações entre criança, brincadeira, cultura e educação, nos aventuramos a reimaginar a infância, e ao reimaginá-la, acreditamos na possibilidade de se encontrar a própria vida" (Fantini, 1996, p.3).

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C. M. (1998). Educação, natureza e cultura: Um modo de ensinar. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Becchi, E. (1986). Integrazioni di ricerca. I n: T. Mussatti, e S. Mantovani, (org.) Stare insieme al nido: Relazioni sociali e interventi educativi. Strumenti in educazione. Bergamo: Juvelina, pp. 5-11.
- Benjamim, W. (1984). Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus.
- Bufalo, J. M. P. (1997). Creche: Lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Carvalho, A. M. A. e Beraldo, K. E. A. (1989). Interação criança-criança: Ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cademos de Pesquisa*. São Paulo, n.71, pp. 55-61.
- Fantini, M. (1996). *Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Faria, A. L. G. (1993). Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantil para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- . (1994). Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. *In:* F. Rosemberg e M. M. Campos, (org.) *Creches e pré-escolas no Hemisfé-rio Norte.* São Paulo: Cortez e FCC, pp. 211-33.
- _____. (org.) (1995). Da escola maternal à escola da infância: A pré-escola na Itália hoje. *Cademos Cedes.* n. 37, Campinas, pp. 63-100.
- Flitner, A. (1977). O jogo infantil sua promoção e desvirtuamento pela pedagogia. *Revista Humbolt.* n.36, pp. 77-88.
- Ghedini, P. O. (1994). Entre as experiências e os novos projetos: a situação da creche na Itália. *I n*: F. Rosemberg, e M. M Campos,. (org.) *Cnches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez e FCC, pp. 189-209.
- Gusmão, N. M. M. (1993). Socialização e recalque: A criança negra no rural. *Cademos Cedes.* n. 32, Campinas, pp. 49-84.
- Jobim e Souza, S. (1996). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In:* S. Kramer, e M. I. Leite, (org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, pp. 39-55.
- Martins, J. S. (coord.) (1993). O massacre dos inocentes a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec.
- _____. (org.) (1996). Henri Lefebvæ e o ætomo à dialética. São Paulo: Hucitec.
- Nogueira, D. C. (1997). A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio entre crianças pré-escolares. Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Pancera, C. (1994). Semânticas da infância. *Perspectiva*. n. 22, Florianópolis, FSC/CED, NUP, pp. 97-104.
- Paula, E. M. A. T. (1994). Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Perrotti, E. (1982). A criança e a produção cultural. In: R. Zilberman (org.) A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, pp. 9-27.
- Pessoa, M. L. M. N. (1992). A criança, a brincadeira e a vida: Um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim na periferia de Teresina/PI. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pino, A. (1997). O biológico e o cultural nos processos cognitivos. Anais do "Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de Ciências. Linguagem, cultura e cognição: Reflexões para o ensino de Ciências". Belo Horizonte.
- Prado, P. D. (1998). Educação e cultura infantil em creche: Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rocha, M. S. P. (1994). A construção social do brincar: Modos de abordagem do mal e do imaginário no trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rosemberg, F. (1976). Educação para quem? *Ciência e Cultura*. 28(12), pp. 1466-71.
 _______. (1996). Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*.

São Paulo, n.96, pp. 58-65.

- Rossetti-Ferreira, M. C. (1988). A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cademos de Pesquisa*. n. 67, São Paulo, pp. 79-89.
- Tedrus, D. M. A. S. (1987). A relação adulto-criança: Um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.