



Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: a corporeidade e o brincar

Transition process from kindergarten to elementary school: corporeality and play

Proceso de transición del jardín de infancia a la escuela primaria: corporeidad y juego

Lezi Aparecida da Silva¹, Cléo Ferreira Gomes¹, Charles Fabiano Araújo Quadro².

RESUMO

Objetivo: Refletir sobre o processo de transição da EI para o EF a partir das especificidades da infância – a corporeidade e o brincar. A questão mobilizadora desse artigo, interroga: Como se constitui no processo de transição da EI para o EF a especificidade da infância – a corporeidade e o brincar? **Revisão bibliográfica:** Diante das evidências da literatura, encontramos posicionamentos a favor da ampliação do Ensino Fundamental de 09 anos, outros se posicionam ao contrário, devido a diminuição do tempo da criança na Educação infantil. No entanto, há estudos que estão além da mera discussão de a favor ou contra, pois preocupam-se com a criança que em ambas as etapas ainda permanecem na infância e que com isso, possui especificidades como a corporeidade e o brincar que são inerentes a sua compleição infantil. **Considerações finais:** Os achados desse estudo identificam um processo de transição com tensões e rupturas em que a infância é sonogada, sobretudo quando a criança ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, visto que, o brincar torna-se velado e a corporeidade cerceada pelo ensino disciplinante do corpo.

Palavras-chave: Transição, Corporeidade, Brincar.

ABSTRACT

Objective: To reflect on the process of transition from ECE to PE based on the specifics of childhood – corporeality and playing. The mobilizing question of this article asks: How is the specificity of childhood constituted in the process of transition from ECE to PE – corporeality and playing? **Bibliographic review:** In view of the evidence in the literature, we find positions in favor of extending Elementary School to 09 years, others are positioned to the contrary, due to the decrease in the child's time in Early Childhood Education. However, there are studies that go beyond the mere discussion of for or against, as they are concerned with the child who, in both stages, still remains in childhood and who, therefore, has specificities such as corporeality and playing that are inherent to his childlike complexion. **Final considerations:** The findings of this study identify a transition process with tensions and ruptures in which childhood is withheld, especially when the child enters the 1st year of Elementary School, since playing becomes veiled and corporeality is curtailed by teaching discipline of the body.

Keywords: Transition, Corporeality, Play.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Cuiabá – MT.

² Secretaria Municipal de Educação Esporte Cultura e Laser de Várzea Grande/MT (SMECEL-VG). Várzea Grande – MT.

RESUMEN

Objetivo: Reflexionar sobre el proceso de transición de la ECE a la EF a partir de las especificidades de la infancia – corporeidad y juego. La pregunta movilizadora de este artículo pregunta: ¿Cómo se constituye la especificidad de la infancia en el proceso de transición de la ECE a la EF – corporeidad y juego? **Revisión bibliográfica:** Ante la evidencia en la literatura, encontramos posturas a favor de ampliar la Educación Primaria a 09 años, otras se posicionan en sentido contrario, debido a la disminución del tiempo del niño en Educación Infantil. Sin embargo, hay estudios que van más allá de la mera discusión a favor o en contra, pues se ocupan del niño que, en ambas etapas, aún permanece en la infancia y que, por lo tanto, tiene especificidades como la corporeidad y el juego que son inherentes a su complejidad infantil. **Consideraciones finales:** Los hallazgos de este estudio identifican un proceso de transición con tensiones y rupturas en el que la infancia es retenida, especialmente cuando el niño ingresa al 1º año de la Enseñanza Fundamental, ya que el juego se vela y la corporeidad se cercena por la enseñanza de la disciplina del cuerpo.

Palabras clave: Transición, Corporeidad, Tocar.

INTRODUÇÃO

No cenário da política educacional brasileira, temos alguns impactos na legislação no que tange a configuração da Educação Básica em específico na da educação da infância. Com a Lei Federal 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental (EF) de oito para nove anos (BRASIL, 2006). Neste sentido, a inserção da criança de 6 anos já no EF e a ampliação do EF para 9 anos, diminuiu seu tempo de permanência na educação infantil, e aumentou o curso no EF. Com isso, identificamos estudos que apresentam em suas análises críticas, posicionamentos favoráveis e contra a legislatura vigente.

Para iniciarmos nossa discussão sobre a infância no contexto de sua escolarização, precisamos definir quem é a criança nesse universo, e para isso corroboramos com Salles F e Farias V (2012) ao reconhecerem a criança como sujeito histórico e social no decurso de sua escolarização, na qual estabelecem uma relação de respeito e valorização a seus desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir e de criar, que são manifestados desde cedo nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, na sua fala. Uma criança munida da história e cultura de pertença.

Para Kramer S (2006) a criança descrita precisa ser atendida “[...] nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e também no ensino fundamental [...]”. Não podemos esquecer que a criança ao sair da Educação Infantil (EI) com 6 anos (ou em vias de completá-lo) e ingressar no 1º ano do EF, não deixa de estar na fase da infância, e por isso, carece ser entendida como criança e não apenas como estudante.

Trata-se de um estudo bibliográfico, advindo de um recorte de pesquisa mestrado concluído e de doutorado em andamento, na qual objetivamos refletir sobre o processo de transição da EI para o EF a partir das especificidades da infância – a corporeidade e o brincar. A questão mobilizadora desse artigo, interroga: Como se constitui no processo de transição da EI para o EF a especificidade da infância – a corporeidade e o brincar? Este estudo inicia suas reflexões com alguns posicionamentos de autores que em suas pesquisas apresentam seus pareceres sobre o processo de transição. Em seguida, discorreremos sobre a especificidade da infância, dentre tantas, o brincar e a corporeidade infantil. E ao final ponderamos uma breve consideração sobre os achados do estudo.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Estudos e pesquisas sobre o processo de transição da EI para o EF e suas implicações para a fase da infância

A discussão sobre o processo de transição suscita da Lei Federal 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental (EF) nove anos de percurso escolar do estudante. Diante disso, nos escritos de Kramer S (2006) encontramos o posicionamento favorável, no qual a autora argumenta que a ampliação se apresenta

como uma oportunidade de incluir a criança de 6 anos no EF, discorre ainda que a alteração da legislação é uma importante conquista para a população infantil e suas famílias. Entretanto, a autora chama a atenção em que a EI e o EF são instâncias indissociáveis no que se refere ao processo de democratização da educação brasileira, contudo, destaca a importância da articulação entre estas etapas da Educação Básica. É preciso superar o trabalho estanque que ainda ocorre entre a EI e EF.

Do contrário, Gorni DAP (2007) avalia algumas implicações dessa ampliação para a EI, em que destaca que a inclusão da criança com 6 anos no EF ocorreu de maneira precoce, ampla e generalizada, sem preparação das escolas (móveis, estrutura física) e dos professores (orientação e formação pedagógica) e com isso, a autora acentuou a ênfase na antecipação da alfabetização, o que ocasiona um desgaste e tensão entre as etapas (EI e EF).

Numa perspectiva mais cautelosa Barbosa MCS e Delgado ACC (2012) ponderam que a mudança da legislação sugere para a Educação Básica um currículo voltado para a continuidade entre os níveis de ensino EI e EF. Por este ponto de vista, a ênfase seria dada no aprofundamento das aprendizagens, desmistificando algumas interpretações equivocadas, que percebem a alteração da legislação enquanto possibilidade de antecipação de processos de ensino, ou ainda, pela isenção da responsabilidade das escolas em efetivar as aprendizagens necessárias em cada momento do percurso escolar da criança.

Campos M (2007), busca uma outra via de discussão em relação à ampliação do EF, em que alerta para além da idade de ingresso da criança a esta etapa escolar, visto que o modo como essa criança está sendo concebida no âmbito educacional, pois a autora analisa que, esteja a criança com cinco, seis, ou sete anos, ela continua sendo a mesma criança, independente da etapa escolar que frequenta.

Visto as discussões em torno da lei de ampliação do ensino de 09 anos do EF, encontramos na legislação vigente como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) indicações propositivas sobre a articulação entre as etapas no processo de transição.

Neste sentido, os documentos visam garantir um ensino contínuo no percurso escolar da criança, eximindo a EI da obrigatoriedade de antecipar conteúdos que seriam de responsabilidades do EF. É relevante frisar que cada etapa tem encargos curriculares próprios a serem desenvolvidos. Corroboramos com FERREIRA LC & VIEIRA YACA (p. 03, 2020) ao destacarem que “[...] a BNCC propõe que se faça com as crianças da pré-escola um preparo, para fortalecer os conhecimentos que elas já trouxeram do ambiente familiar e aprimorá-los.”

Nesse sentido, as DCNEB/2013, sugere possibilidades de acompanhamento sobre os processos vivenciados pela criança na EI, estabelecendo estratégias aos diferentes momentos de transição por ela vivido. Dentre as estratégias, identificamos a previsão de articulação entre os professores da EI e do EF, prescrevendo ser preciso:

“[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2013, p.96).”

É possível observarmos que no excerto da legislação, há a orientação para que se articule estratégias pedagógicas entre ambas as etapas, para que o foco seja a busca por um processo de aprendizagem contínuo, de modo que sejam supridas as necessidades da criança no período da infância.

A BNCC (2017), reafirma as orientações das DCNEB (2013), em que chama a atenção para que a criança supere os desafios da transição ao ingressarem no 1º ano do EF é preciso:

“[...] equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico [...]” (BRASIL, 2017, p. 53).

Como vimos ambos os documentos assumem a perspectiva da continuidade, acolhimento e diálogo entre as etapas EI e EF.

Corroboramos com Campos M (2007, p. 02) sobre os cuidados necessários na fase transicional da EI para o EF, especialmente, quando se pensa em conteúdos e métodos de ensino que precisam ser ajustados as características e potencialidades da criança. Neste sentido, a autora destaca que *“quanto mais harmoniosa for essa passagem, mais condições as crianças terão de manter seu interesse em aprender”*.

Algumas especificidades da criança no contexto da educação pré-escolar e do 1º ano do EF

Chamamos de especificidade da infância a valorização do ato criador da criança, a imaginação, fantasia e as brincadeiras e as manifestações corpóreas. Acreditamos que estas ações favorecem a compreensão de mundo e apropriação dos conhecimentos cotidianos e científicos pela perspectiva da criança no contexto educativo.

Alguns estudos como de Abrão RK (2011), Marcondes KHB (2012) e DallEvedove EM (2012) apontam que o tempo do brincar sofre diminuição quando a criança deixa a EI e ingressa no EF, ou seja, há o desaparecimento da ludicidade em detrimento da seriedade que carrega os conteúdos de leitura, escrita e operações matemáticas. Nessa etapa, a criança se depara com práticas docentes centradas em atividades relacionadas à alfabetização nos moldes tradicionais, suprimindo as necessidades da criança que ainda se encontra na fase da infância.

Nessa fase da infância como pontua Souza AJ (p.06, 2020) *“[...] O aprendizado está ligado ao ato de brincar. [...] Através do brincar o cérebro pode elaborar o que é experienciado, mimetizar e se preparar para a vida futura.”*

A pesquisa de Motta FMN (2011) discorre sobre o papel da criança a partir de estudos da sociologia da infância em que elas são produtoras de cultura, ou seja, *“[...] As culturas infantis apresentam especificidades, como os modos, como o lúdico e o faz de conta são incorporados[...].”* No entanto, essa especificidade ao adentrar na escola, assume arquétipos adultocêntricos em que são socializados verticalmente.

O contexto escolar torna-se palco de discussão, quando nos referimos ao respeito e valorização da infância. Motta FMN (2011) reporta-se a escola como um espaço em que as culturas infantis são por vezes suprimidas, visto que a constituição escolar decorre de confrontos e conflitos provocados pelo choque entre sua tradição e as determinações externas.

Assim, o currículo tem estabelecido relações de poder entre professor e aluno, e através dele se impõe operações de docilização e subordinação dos corpos infantis em prol da organização dos saberes em disciplinas.

Nesse sentido, Sarmiento M (2006) nos faz refletir sobre o papel da escola que acabou por institucionalizar a infância e inventar o aluno, o que reforça os escritos de SACRISTÁN J (2005, P.125) sobre quando as crianças ingressam a escola aprendem que *“ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)”*, tentando desfigurar a sua essência infantil. Os estudos de Motta FMN (2011, p. 166), identifica que existe uma ação incisiva da disciplina escolar transformando as crianças em alunos, sobretudo quando descreve que na etapa pré-escolar *“[...] foi possível observar as interações das crianças numa prática escolar que privilegiava as lógicas infantis, seu espaço de criação e as brincadeiras[...].”* Já no 1º ano do EF, especificamente no *“[...] primeiro dia de aula marcou uma drástica*

ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. [...] Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, bater, cantar ou olhar pela janela.”

É possível observar que a mesma criança que conclui a EI e ingressa no EF, passa por momentos de tensões e rupturas, sobretudo quando não há valorização em relação ao brincar e a devida compreensão sobre as suas manifestações corpóreas que são inerentes a criança. Iremos abordar a seguir o significado do brincar e da corporeidade no desenvolvimento da infância.

O brincar

O brincar no contexto educacional nos documentos oficiais (DCNEB/2013 e BNCC/2017) é incluído como eixo estruturante da educação infantil e se tornou um direito de aprendizagem na etapa. A BNCC/2017 do EF– Anos Iniciais, preconiza já em suas primeiras páginas a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, indicando a necessidade da articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, numa perspectiva contínua de aprendizagem.

Corroboramos com Andrade J. (2009), que dentre os diferentes elementos benéficos da brincadeira, há a possibilidade de integração entre as crianças e seus pares, bem como, com os professores. *“[...] A brincadeira possibilita a integração entre as crianças e destas com os professores e demais envolvidos, vivenciam situações que lhes levam a refletir e resolver problemas.”*

A brincadeira, seja ela individual ou coletiva é uma importante fonte de comunicação, visto que, por meio do faz de conta, interpreta e imagina situações mesmo que o seu interlocutor seja o seu próprio brinquedo. De acordo com Cordazzo STD e Vieira ML (2007) *“Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.”*

Para Kishimoto TM (2010) o brincar é a atividade principal do cotidiano infantil, sendo por meio dele que criança cria estratégias, toma decisões, expressa sentimentos, emoções e valores, descobre seu potencial e suas limitações, socializa-se, explora o mundo e tudo que nele há para compreendê-lo. O brincar mobiliza significados no campo da imaginação. A autora enfatiza ainda que, na cultura da infância a brincadeira torna-se ferramenta que viabiliza para a criança, meios para se desenvolver integralmente.

A corporeidade infantil

A criança expressa suas manifestações corpóreas por meio das relações que estabelece entre o seu corpo e tudo que há no mundo. Desse modo, explicamos a corporeidade, a partir dos dizeres de LE Breton D (2007) em que esclarece que a corporeidade possibilita ao homem fazer do mundo a extensão de sua experiência, de suas relações consigo e com o meio, e que essa experiência corporal se dá por meio do processo de socialização do homem, a exemplo disso o autor afirma que:

“[...] Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (ethos) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo.”

Entretanto, o corpo ideal, sobretudo no espaço escolar, por vezes era considerado aquele disciplinado, silenciado, da imobilidade, do controle dos movimentos, e por isso a função da escola, em tempos não tão remotos, tinha um propósito disciplinante, de controle dos corpos e almas. Stefano APB e Amaral JB (2005), relatam que era prática corriqueira e ainda considerada legítima, os castigos corporais na escola.

Gomes CF (2011) ressalva que talvez essa homogeneização do corpo na escola advenha da opção em que a pedagogia utiliza o corpo como uma ferramenta didática, em que se prioriza o desenvolvimento das habilidades e procedimentos técnicos da escrita, da oralidade, e coordenação motora. Utilizar o corpo como ferramenta didática, desconsidera o protagonismo e a espontaneidade infantil, uma vez que, a concepção de sujeito de direito está assegurada desde a Constituição Federal. Assim como Nista-Picolo e Moreira (2012), acreditamos que a experiência corporal possibilita a criança desenvolver sua independência, individualidade e consciência para o amadurecimento epistêmico que lhe gera mobilidade social e cultural, para dialogar com o mundo. Por esse ponto de vista, o professor, que também é protagonista no contexto

escolar, assume papel essencial nessa experimentação do corpo, em que geram experiências por meio das quais as crianças podem criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento, atribuindo sentido ao corpo e suas ações.

A corporeidade na EI parece estar mais bem vista, quando se permite expressar movimentos, emoções, saberes, do que no EI, como Motta FMN (2011, p.167) nos descreve:

“A expressão do corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no ensino fundamental, era um espaço de movimentos mais contidos, as vozes reguladas num volume mais baixo.”

Desse modo, os corpos infantis eram condicionados à lógica das culturas escolares, que tornam as crianças em alunos. E por essa lógica, a “boa escola” é aquela disciplinadora com regras bem definidas, devendo ao corpo cumpri-las.

Ao nosso ver, o contexto escolar deveria assumir a preponderância de apoiar a corporeidade nesse espaço, em que desmitifica estigmas e estereótipos que cerceiam o corpo na prática pedagógica. Diante do exposto, observamos que o brincar e a corporeidade são ações intrínsecas ao universo da infância, no entanto parece ser entendida como um estorvo ao processo de aprendizagem. Porém, os estudos têm mostrado a necessidade de valorização e a inserção nas ações pedagógicas, de modo que as manifestações corpóreas e a brincadeira sejam compreendidas como meios para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em sua fase da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões sobre o processo de transição, observamos que a questão maior se dá na ponderação feita por Campos M (2007), em que se deve pensar na criança e suas necessidades, visto que nos documentos oficiais é possível encontrar as orientações para um ensino contínuo que valorize a infância e a ludicidade. No entanto, pesquisas como a de Motta FMN (2011), descreve que quando as crianças estão na etapa pré-escolar lhe são ofertadas espaços, brincadeiras, interações e relações que as possibilitem expressar, movimentar, participar das situações do cotidiano escolar, todavia o processo de transição parece ocorrer por meio de tensões e rupturas em que a infância é sonogada, sobretudo quando a criança ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, visto que, o brincar torna-se velado e a corporeidade cerceada pelo ensino disciplinante do corpo.

REFERÊNCIAS

1. ABRÃO RK. O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Pelotas: UFPel: ESEF, 2011; 94p.
2. ANDRADE J. Educação: um direito interrompido? In: MATOS ELM (Org). Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, 2009; 78-132.
3. BARBOSA MCS e DELGADO ACC. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA MCS, et al. A infância no Ensino Fundamental de 9 anos. Porto Alegre: Penso, 2012; 114-148p.
4. BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade.
5. BRASIL. LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acessado em: 05 de fevereiro de 2023.
6. BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 5 de fevereiro de 2023.

7. BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEB). 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acessado em: 5 de fevereiro de 2023.
8. CAMPOS MM. O Ensino Fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. In: NUANCES: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, 2007; 14(15): 1-09.
9. DALL EVEDOVE EM. A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP. 2012. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
10. FERREIRA LC e VIEIRA YACA. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil: da teoria à prática pedagógica. Revista Eletrônica Acervo Saúde, 2020; 39: e1039.
11. GOMES CF. O corpo silenciado na escola: notas etnográficas sobre sua linguagem lúdica. Connection Line, 2011; 08: 1-11.
12. GORNI DAP. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, 2007; 15: 1-14.
13. KRAMER S. As Crianças de 0 a 6 anos na Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil Ensino Fundamental. Educ. Soc., Campinas, 2006; 27(96 – Especial): 797-818.
14. MARCONDES KHB. Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012; 373p.
15. MOTTA FMN. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2011; 37(1): 220.
16. NISTA-PICOLO VL e MOREIRA WM. Corpo em movimento na Educação Infantil. 1ª ed. São Paulo: Telos editora, 2012; 191p.
17. SALLES F e FARIA V. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática, 2012, 2ª edição.
18. CORDAZZO STD e VIEIRA ML. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, 2007; 7(1): 89-101.
19. SACRISTÁN JG. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.
20. KISHIMOTO TM. Brinquedo e brincadeiras na Educação Infantil. Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010; 1-20p.
21. SARMENTO M. Mapa de conceitos da sociologia da infância. Revista zero-a-seis, produção eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nuclein) da UFSC/CED, 2006; 14: 1-08.
22. SOUZA AJ. Considerações sobre o brincar: porque os brinquedos auxiliam e podem influenciar nos processos de aprendizado. Revista Acervo Educacional, 2020; 2: e2126.