



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NAHIARA THATIANA DA SILVA BENETTI

**BRINCANDO COM BONECOS DE PANO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO
DE VALORES MORAIS E VÍNCULOS AFETIVOS NA PRÉ-ESCOLA**

Presidente Prudente - SP
2024

NAHIARA THATIANA DA SILVA BENETTI

**BRINCANDO COM BONECOS DE PANO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO
DE VALORES MORAIS E VÍNCULOS AFETIVOS NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias

370 Benetti, Nahiara Thatiana da Silva.
B465b Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na pré-escola. / Nahiara Thatiana da Silva Benetti. -- Presidente Prudente, 2024.
217 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2024.
Bibliografia.
Orientadora: Prof^a. Dra. Carmen Lúcia Dias.

1. Educação infantil. 2. Afetividade. 3. Valores educacionais. I. Título.

NAHIARA THATIANA DA SILVA BENETTI

**BRINCANDO COM BONECOS DE PANO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO
DE VALORES MORAIS E VÍNCULOS AFETIVOS NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 01 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dra. Andréia Cristiane Silva Wiezzel
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Presidente Prudente – SP

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Jesus Cristo, meu melhor amigo em todos os momentos, sem Ele, eu nem estaria aqui, essa conquista também é Dele.

A mim mesma por não desistir desse sonho antigo, mesmo com tantos obstáculos me impulsionando a parar no meio do caminho. Cresci muito com esse curso, tanto academicamente quanto emocionalmente, e me orgulho dessa conquista, pois sei o quanto foi difícil.

Aos meus filhos Julia e Heitor, minhas heranças do Senhor e minha motivação diária.

A minha querida orientadora Carmem Lúcia, por todos os momentos nessa caminhada.

Às amigas Nathalia Corneto e Cristiane Rodrigues, por todo apoio, carinho e ajuda no Pré-edital e durante o curso, vocês são demais.

À amiga e professora Priscila que me apresentou a história do Zequinha e me encantou com o seu trabalho com o boneco Zequinha.

A minha psicóloga Bruna Monteiro por me ajudar nos momentos de angústias e incertezas nesse período, você é muito especial para mim.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desse curso que por tantos anos foi um sonho impossível, é motivo de gratidão.

Primeiramente à Deus, pois Ele é minha rocha e fortaleza e segurou em minhas mãos em vários momentos de grande desafio para mim.

Aos meus pais, porque sempre ficam felizes com minhas conquistas.

A minha filha Julia que sempre torceu por mim, e pelos abraços em vários momentos do curso em que a emoção, o cansaço e o desânimo tomou conta e eu só precisava de um abraço aconchegante. Ela foi muito importante nessa jornada, foram muitos desabafos. A meu filho Heitor, que falava que eu só estudava e trabalhava, mas mesmo com seus seis e sete anos, soube entender esse tempo que precisei me ausentar um pouco por conta das demandas do curso.

Ao meu esposo Jovelino pelo cuidado com o Heitor durante o curso.

A minha orientadora Carmen Lúcia, a quem carinhosamente chamo de Calu, por aceitar o desafio de vivenciar essa pesquisa comigo. Obrigada por tudo, pela acolhida desde a entrevista e por me aguentar todo esse tempo, por entender minhas lágrimas em muitos momentos. Por tantas conversas pelo Meet, onde trabalho e pessoal muitas vezes se misturavam, só tenho a agradecer por tanto apoio nesse período, sentirei saudades de você.

À professora e coordenadora Camélia pela acolhida durante a entrevista do processo seletivo e por toda acolhida e carinho em sua disciplina apaixonante e nos momentos de dúvidas sobre o curso.

À professora Elisa que com sua disciplina CCS e com toda a sua sensibilidade fez um grande diferencial em minha escrita acadêmica, quando me sentia tão insegura, e na minha autoestima enquanto estudante. E que gentilmente aceitou participar e contribuir com minha qualificação e defesa.

Aos demais professores do programa, sempre muito atenciosos e que tanto acrescentaram em meus conhecimentos. Amei participar das aulas e só não fiz todas, porque não conseguia conciliar com o trabalho, mas a vontade era de frequentar todas.

À professora Andreia que gentilmente aceitou participar da minha banca de qualificação e defesa. Quando a conheci na escola na qual trabalho, fiquei encantada com o trabalho que ela desenvolvia na Unesp e foi então que aquela chama que

estava adormecida dentro de mim, voltou a acender. Você tinha que fazer parte desse momento especial para mim, pois tem sua participação nessa pesquisa também, você plantou a sementinha em minha vida.

Algumas amigas foram mais que especiais na fase do Pré-projeto, ajudando-me, incentivando-me, Nathália Corneto (obrigada por tudo Nath); Cristiane Rodrigues por me ajudar com meu Pré-projeto e por ensaiar a entrevista comigo pelo Meet, nunca vou esquecer todo esse apoio, mesmo separadas por muitos quilômetros, para a amizade sincera não tem distância; a Lindsay pelas contribuições em meu memorial descritivo e pelo incentivo; a Geiza pelas informações pertinentes e pela motivação.

À diretora Leila Picoli por aceitar que eu realizasse a pesquisa em sua escola. À professora participante da pesquisa, que carinhosamente a chamei de Aurora, como a princesa das histórias infantis, muito obrigada por entrar nesse desafio comigo.

Aos colegas de curso Natalia Borges, Gilda, Fábila, Célia, Vinicius, Brunos, Andressa, Danielle, Michele, Milca, além daqueles que não conseguirei lembrar o nome, mas que foram queridos e atenciosos, aprendi muito com todos vocês, muito obrigada pelas trocas e amizade. Um agradecimento especial ao amigo Carlos William, um presente nesse curso, que levarei para a vida, sempre tão atencioso, tão inteligente e sempre tão disposto a ajudar.

A minha psicóloga Bruna Monteiro que presenciou muitas de minhas lágrimas, angústias e alegria, não sei o que seria de mim sem você.

A Ina sempre tão atenciosa, gentil e solícita em todos os atendimentos e esclarecimentos de dúvidas. Você é um encanto. À bibliotecária Renata pela atenção e gentileza em todos os momentos em que necessitei. Você é maravilhosa.

Aos funcionários da Unoeste, sempre tão gentis, cada bom dia, boa tarde ou boa noite, vem sempre acompanhado de um sorriso acolhedor. À instituição Unoeste por todo apoio durante o curso, senti-me sempre muito acolhida aqui. Amei realizar meu curso aqui.

Enfim, a todos que embarcaram nesse sonho comigo, meu muito obrigada pelos momentos especiais que hoje trago em minhas memórias afetivas, pelas boas risadas, pelos conhecimentos compartilhados, pelas guloseimas, por cada sorriso acolhedor, aperto de mão fraterno e abraços aconchegantes. Iniciei e agora finalizo esses agradecimentos com o sentimento de Gratidão.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

***“Todo conhecimento começa com o sonho.
O sonho nada mais é que a aventura pelo mar
desconhecido, em busca da terra sonhada.
Mas sonhar é coisa que não se ensina,
brota das profundezas do corpo,
como a alegria brota das profundezas da terra.
Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa.
Contem-me os seus sonhos para que
sonhemos juntos.”
Rubem Alves***

RESUMO

Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na pré-escola

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), vinculado à linha 2 de pesquisa: “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas”, apresentando o tema sobre a construção de valores morais e vínculos afetivos por meio do brincar com bonecos de pano na Educação Infantil (EI), norteadas pelas questões: qual a importância do brincar para o desenvolvimento infantil? Qual a contribuição da construção de bonecos de pano, como ferramenta do brincar para o desenvolvimento de valores morais e vínculos afetivos? Nessa pesquisa, descrevemos uma experiência com um boneco de pano construído pelas próprias crianças, assim como foi relatado a própria experiência da pesquisadora com esse tipo de projeto na EI, no qual além do brincar e da afetividade, as crianças manifestaram valores importantes para o desenvolvimento infantil. Tem como objetivo geral analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos de pano e suas contribuições no desenvolvimento infantil. A pesquisa está fundamentada na perspectiva cognitivo-evolutiva e teórica e legislação da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa. Teve como participantes uma professora do Pré II da EI, 15 estudantes de 5 anos e os pais desses estudantes; de uma escola da rede municipal de uma cidade do interior paulista. A coleta de dados envolveu a análise documental de documentos da Unidade de Ensino; entrevista semiestruturada presencial em três partes com a professora que esteve desenvolvendo a experiência em sua sala de aula (perfil da professora; concepções acerca do brincar e contribuições antes do projeto e suas percepções sobre a experiência pós-projeto); a observação em sala de aula, pela pesquisadora, na etapa inicial do projeto com o boneco de pano; aplicação de questionário para os pais responderem durante a execução da pesquisa e uma entrevista semiestruturada presencial realizada pela pesquisadora com os alunos no término do estudo, referente à experiência sobre a construção do boneco de pano e demais etapas do projeto. Para a análise dos dados, recorreremos parcialmente à Análise Textual Discursiva (ATD), que se configura como uma metodologia utilizada

para analisar dados de cunho qualitativo. Os resultados sinalizam que a construção do boneco foi uma aprendizagem significativa para as crianças em vários aspectos, como o afetivo, os valores morais, a criatividade, a brincadeira. O envolvimento da família com o boneco e suas crianças mostra o quanto esse tipo de atividade pode fortalecer vínculos e registrar momentos especiais. Assim, nota-se que um simples boneco de pano construído pelas crianças tem um valor muito maior do que o melhor brinquedo encontrado nas lojas, além de afastar as crianças das telas dos celulares e *tablets*. Esperamos com esse estudo, incentivar projetos que envolvam a construção pelos estudantes de bonecos de pano e outros objetos, de forma a contemplar de maneira lúdica conteúdos científicos e culturais e principalmente uma educação em valores e a construção de vínculos afetivos, aspectos importantes para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: educação infantil; afetividade; brincar; educação em valores.

ABSTRACT

Playing with cloth dolls: possibilities for constructing moral values and affective bonds in preschool

This dissertation was developed in the Postgraduate Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), linked to line 2 of research: Training and action of teaching professionals and educational practices. Its theme is the construction of moral values and emotional bonds through playing with cloth dolls in Early Childhood Education (EI). And as guiding questions: how important is playing for child development? What is the contribution of building cloth dolls as a playing tool for the development of moral values and emotional bonds? In this research we describe an experience with a rag doll built by the children themselves, as well as the researcher's own experience with this type of project at EI, where in addition to playing and affection, the children expressed important values for development. Its general objective was to analyze and understand the importance of playing, the construction of moral values and emotional bonds in projects with cloth dolls and their contributions to child development. The research is based on the cognitive-evolutionary perspective and Early Childhood Education theories and legislation. This is an exploratory and descriptive research with a qualitative approach. The participants were a Pre II teacher at EI, 15 5-year-old students and the parents of these students; from a municipal school in a city in the interior of São Paulo. Data collection involved document analysis of documents from the Teaching Unit; face-to-face semi-structured interview in three parts with the teacher who was developing the experience in her classroom (teacher's profile; conceptions about playing and contributions before the project and her perceptions about the post-project experience); observation in the classroom by the researcher in the initial stage of the project with the rag doll; questionnaire for parents to answer during the research and a semi-structured in-person interview carried out by the researcher with the students at the end of the research, about the experience with building the rag doll and all stages of the project. To analyze the data, we partially resorted to Discursive Textual Analysis (ATD), which is a methodology used to analyze qualitative data. The results indicate that the construction of the doll was a significant learning experience for the children in several aspects, such as affective, moral values,

creativity, and play. The family's involvement with the doll and their children shows how this type of activity can strengthen bonds and record special moments. And that a simple rag doll built by children has a much greater value than the best toy found in stores. In addition to keeping children away from cell phone and tablet screens. We hope with this study to encourage projects that involve the construction by students of cloth dolls and other objects, in a playful way to contemplate scientific and cultural content and especially an education in values and the construction of emotional bonds, important aspects for child development.

Keywords: early childhood education; affectivity; to play; education in values.

LISTA DE SIGLAS

ATD -	Análise Textual Discursiva
BTDT -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CF -	Constituição Federal
CAAE -	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPI -	Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CEP -	Comitê de Ética
CPDI -	Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC -	Emenda Constitucional
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI -	Educação Infantil
HTPC -	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE -	Plano de Ensino
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO -	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Pesquisas encontradas nas plataformas digitais	30
Quadro 2 -	Trabalhos selecionados nas plataformas digitais.....	30
Quadro 3 -	Princípios legais da EI relacionados à afetividade	32
Quadro 4 -	Objetivos da EI nos documentos.....	33
Quadro 5 -	Afetividade na EI à luz desses documentos analisados.....	34
Quadro 6 -	Principais desenvolvimentos comuns nos cinco períodos da criança	63
Quadro 7 -	Avanços cognitivos durante a segunda infância	73
Quadro 8 -	Aspectos imaturos do pensamento pré-operatório (de acordo com Piaget).....	74
Quadro 9 -	O papel da afetividade nos diferentes estágios de acordo com Wallon	79
Quadro 10 -	Resumo do desenvolvimento cognitivo e afetivo	84
Quadro 11 -	Relações entre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do conceito de regras, acidentes, mentira e justiça	90
Quadro 12 -	Objetivos e procedimentos metodológicos.....	126
Quadro 13 -	Plano de desenvolvimento do projeto com o boneco de pano desenvolvido pela professora.....	130
Quadro 14 -	Entrevista parte 2 – concepção da professora anterior ao projeto com o boneco de pano.....	142
Quadro 15 -	Entrevista parte 3 – concepção da professora – pós projeto com o boneco de pano.....	162
Quadro 16 -	Questionário dos pais e/ou responsáveis	164
Quadro 17 -	Entrevista com as crianças – após a aplicação do projeto com o boneco de pano	171

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Escolha da cor do corpinho do boneco dentre três opções	146
Fotografia 2 -	Início da construção do boneco de pano	147
Fotografia 3 -	Manuseio da estrutura do corpo do boneco para enchimento	147
Fotografia 4 -	Manuseio da estrutura do boneco entre as crianças para enchimento	147
Fotografia 5 -	Manuseio da estrutura do boneco entre as crianças para enchimento	147
Fotografia 6 -	Prosseguindo com o enchimento do boneco de pano	148
Fotografia 7 -	Prosseguindo com o enchimento do boneco de pano	148
Fotografia 8 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	148
Fotografia 9 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	148
Fotografia 10 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	149
Fotografia 11 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	149
Fotografia 12 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	149
Fotografia 13 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	149
Fotografia 14 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	150
Fotografia 15 -	Crianças realizando o enchimento do boneco de pano	150
Fotografia 16 -	Pesquisadora desenhando o rosto do boneco de pano, seguindo as orientações das crianças	151
Fotografia 17 -	Pesquisadora desenhando o rosto do boneco de pano, seguindo as orientações das crianças	151
Fotografia 18 -	Exposição de lãs coloridas para a escolha da cor do cabelo do boneco de pano.....	152
Fotografia 19 -	Professora Aurora segurando o boneco de pano Zequinha parcialmente pronto	153
Fotografia 20 -	Boneco Zequinha oficialmente pronto.....	153
Fotografia 21 -	Zequinha em visita a casa de uma das crianças participantes	156
Fotografia 22 -	Criança brincando de dar mamadeira para o Zequinha.....	156
Fotografia 23 -	Criança brincando de dar colo e mamadeira para o Zequinha	156
Fotografia 24 -	Zequinha pronto para voltar para a escola junto com a sua anfitriã da semana	156
Fotografia 25 -	Zequinha visitando outra criança da sala.....	157

Fotografia 26 -	Zequinha e criança em momento de descontração no parquinho.....	157
Fotografia 27 -	Criança levando o Zequinha no parquinho	157
Fotografia 28 -	Criança e familiares brincando com o Zequinha no parquinho	157
Fotografia 29 -	Criança levando o Zequinha para o balé	158
Fotografia 30 -	Zequinha na aula de balé socializando com as meninas e a professora de balé.....	158
Fotografia 31 -	Zequinha posando com sua anfitriã e com a professora de balé.....	158
Fotografia 32 -	Criança e Zequinha sentados no sofá assistindo desenhos na TV	158
Fotografia 33 -	Criança levando o Zequinha no supermercado	159
Fotografia 34 -	Criança se preparando para dormir com o Zequinha.....	159
Fotografia 35 -	Zequinha participando das compras no supermercado junto com a sua anfitriã da semana.....	159
Fotografia 36 -	Crianças em momento de carinho com o Zequinha, dando-lhe um abraço.....	159
Fotografia 37 -	Zequinha passeando novamente na aula de balé com a sua anfitriã da semana	160
Fotografia 38 -	Criança brincando de casinha com o Zequinha na sala de Aula.....	160
Fotografia 39 -	Criança alimentando o Zequinha com banana	160
Fotografia 40 -	Zequinha sendo conduzido por sua anfitriã para um final de semana de aventuras	160
Fotografia 41 -	Zequinha passeando de carro com sua anfitriã da semana	161
Fotografia 42 -	Criança dormindo junto com o Zequinha	161
Fotografia 43 -	Boneco Rafinha foi presente de uma das crianças para a professora Aurora	162
Fotografia 44 -	Clayton Machado o boneco que uma bisavó confeccionou para ficar em casa com seu bisneto	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direitos de aprendizagem para a EI de acordo com a BNCC	114
Figura 2 - Capa ilustrativa do livro físico da história apresentada às crianças	145
Figura 3 - Capa do caderno decorado que acompanhava o boneco Zequinha contendo o questionário e orientações para os pais e/ou responsáveis	170
Figura 4 - Abertura do caderno com as orientações e o questionário para os pais e/ou responsáveis	170

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Apresentação da pesquisadora	19
1.1.1	Das brincadeiras da infância ao Mestrado em Educação.....	19
1.2	Trilhando o caminho da pesquisa	28
2	ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	46
2.1	Aspectos históricos da concepção de infância	46
2.2	A infância no contexto dos dias atuais	53
3	A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO	57
3.1	Desenvolvimento infantil	57
3.2	Desenvolvimento físico	66
3.3	Desenvolvimento cognitivo	69
3.4	Desenvolvimento afetivo	78
4	DESENVOLVIMENTO DA MORAL	87
4.1	Considerações sobre valores morais	93
4.2	“Senso moral” ou “consciência moral”	96
4.2.1	Confiança	97
4.2.2	Simpatia	97
4.2.3	Indignação	99
4.2.4	Culpa	99
4.3	Valores fundamentais para a formação do sentimento de cidadania	101
4.3.1	Justiça – igualdade e equidade	101
4.3.2	Respeito	102
4.3.3	Solidariedade	102
4.3.4	Diálogo	103
5	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR A LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS	104
5.1	Brincar	115
6	METODOLOGIA	124
6.1	Delineamento da pesquisa	124
6.2	Procedimentos de coleta e análise de dados	127
6.2.1	Instrumentos de coleta	127
6.2.1.1	Análise documental	127
6.2.1.2	Entrevistas.....	128
6.2.1.3	Questionários	129
6.2.1.4	Plano de desenvolvimento do projeto com boneco de pano	129
6.3.1.5	Análise dos dados	132
6.3	Participantes da pesquisa e local de realização	133
7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	137
7.1	Análise documental	137

7.2	Caracterização da professora participante	137
7.3	Início da formação com a professora participante da pesquisa	138
7.4	Reunião com pais para explicar acerca do projeto que suas crianças participarão	141
7.5	Concepções da professora acerca das questões norteadoras da pesquisa	141
7.6	Desenvolvimento do projeto com o boneco de pano junto com as crianças	144
7.7	Considerações pós projeto	162
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICES	195
	APÊNDICE A - PARECER FINAL	196
	APÊNDICE B - TCLE PROFESSORA	197
	APÊNDICE C - TCLE RESPONSÁVEL	200
	APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO (CRIANÇAS)	203
	APÊNDICE E - ENTREVISTAS PROFESSORA	206
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	209
	APÊNDICE G - ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS	211
	APÊNDICE H - ABERTURA E ORIENTAÇÕES DO CADERNO QUE ACOMPANHA O BONECO DE PANO PARA AS CASAS DAS CRIANÇAS	212
	APÊNDICE I - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO CONTEMPLANDO AS ETAPAS PREVISTAS	216

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação da pesquisadora

1.1.1 Das brincadeiras da infância ao Mestrado em Educação

*“Ando devagar
porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei”
Almir Sater*

A música “Tocando em frente” de Almir Sater é o elemento catalisador da narrativa sobre minhas memórias com o objetivo de ativar lembranças de experiências de vida, do quanto já aprendi e do quanto ainda tenho a aprender e de todas as lutas nessa trajetória. Existe um verso na referida música que fala de como podemos ser os protagonistas das nossas vidas, que somos capazes de ir além, *“cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si, carrega o dom de ser capaz e ser feliz”*. Nessa caminhada retomo minhas memórias, resgatando diferentes momentos, desde a minha infância, passando pela minha formação e de como cheguei até este momento. No decorrer dessa caminhada, fui compondo a minha atuação profissional, as transformações pelas quais passei ao longo das experiências vividas, culminando nesse momento do Programa de Pós-Graduação em Educação no nível de *Stricto Sensu*.

Meu nome é Nahiara Thatiana da Silva Benetti, filha de Arfeu Benetti e Maria de Fátima da Silva Benetti, nasci no dia 23 de junho, registrada somente no dia 01 de julho de 1981, na cidade de Presidente Epitácio, estado de São Paulo.

Venho de uma família humilde, na qual meus pais não concluíram o ensino médio, mas sempre incentivaram para que eu frequentasse a escola e fosse uma boa aluna. Ao resgatar as minhas memórias, observo o quanto de experiência já carrego comigo, e o quanto a educação sempre esteve presente na minha vida, desde a minha infância. Nesse período da minha vida, lembro que a minha brincadeira preferida era a de escolinha, mais especificamente no papel de professora. Tal fato, deve-se por

influência de minha tia que exercia essa profissão. Ela me dava acesso ao giz para escrever na lousa, livros, cadernos. Com estes materiais, eu usava as portas de um guarda-roupa laranja para ser minha lousa, e as bonecas e os bonecos eram os alunos. Revivendo esses episódios da infância que trago em minhas memórias, percebo o quanto as bonecas e bonecos já faziam parte da minha vida e hoje são objetos da minha pesquisa. Ao refletir sobre estas questões, observo o quanto são importantes para as crianças, pois representam a realidade da inocência na infância, e proporcionam momentos repletos de afetividade.

Retomando a minha infância, sempre gostei de frequentar a escola localizada no bairro em que morava, tive excelentes professores que me marcaram de maneira afetiva, pois trago na minha memória, o sorriso no rosto de cada um deles e lembro com saudades do tempo em que passamos juntos.

Ao terminar o ensino médio, vieram as incertezas de qual caminho seguir. Foi então que recebi o estímulo de minha tia para entrar no curso de magistério (a última turma da minha cidade). Curso esse que proporcionou a oportunidade de estar em escolas estaduais e municipais, possibilitando o contato com outras professoras, inclusive com minha primeira professora, fazendo com que o desejo de ser professora, aumentasse. Ali, tive a certeza de ter encontrado minha vocação impregnada nas brincadeiras de infância.

Após o magistério, prestei o vestibular, em uma faculdade também localizada na minha cidade, sendo aprovada. Para frequentá-la, consegui uma bolsa de estudos, em troca do trabalho como estagiária, no colégio da instituição. Assim, iniciei o estudo da graduação, com o curso de Letras. No entanto, após um ano, decidi mudar para o curso de Licenciatura em Pedagogia, pois o curso de Pedagogia possuía uma grade curricular semelhante ao do magistério, nesse sentido a identificação foi maior com esse curso, mesmo gostando muito do estudo da Língua Portuguesa, principal componente do curso de Letras.

No entanto, ao final do primeiro ano, no curso de Pedagogia, todos os estagiários da faculdade foram dispensados, e tive que parar o curso por não ter condições de pagar as mensalidades, devido à condição financeira vivenciada no período. Mas a experiência como estagiária me trouxe muitos aprendizados e também a amizade com uma grande professora alfabetizadora. Ela marcou a minha história, pois conseguiu realizar seu sonho de abrir uma escola de educação infantil e me convidou para trabalhar com ela. Foram sete anos excelentes, que me trouxeram

oportunidades para alcançar novos conhecimentos. Conviver com essa professora que era um grande exemplo para mim, devido a sua experiência, fez crescer o desejo de aprender cada vez mais. Com esse trabalho, abriu-se a possibilidade de realizar o curso de Licenciatura em Pedagogia, mas em outro município, na cidade de Presidente Venceslau.

Após a graduação, sentia que era importante continuar estudando para me manter atualizada na área, bem como garantir boas classificações em processos seletivos dos concursos que desejava prestar. Um fator que me preocupava era que precisava trabalhar e ter um rendimento suficiente para cuidar sozinha da minha filhinha. Assim, no período de 2009 a 2020, realizei cinco cursos de pós-graduação (*Lato Sensu*), os quais foram: Psicopedagogia Institucional; Psicopedagogia Clínica; Arteterapia na Educação; Neuropsicopedagogia; Direito Educacional. Esses cursos trouxeram mudanças significativas em minha prática em sala de aula.

A partir do aprendizado adquirido, buscava auxiliar os alunos, principalmente, os que apresentavam dificuldades. Uma oportunidade que merece destaque, é que passei a ser formadora de professores e pude desenvolver um plano de trabalho, com o qual possibilitou contribuir melhor com a atuação do professor. Além disso, fiz cursos de aperfeiçoamento e participei de fóruns de educação, congressos e seminários, cada participação abria um leque de informações que me encantava. Estas participações, além do aprendizado que me proporcionavam, foram prazerosas e significativas. Com esses relatos, é possível observar que, a formação acadêmica foi fundamental para a minha atuação profissional.

No campo profissional, ao finalizar a graduação, decidi trilhar os caminhos para me inserir na escola pública. Assim, em 2008, participei do meu primeiro processo seletivo na minha cidade, sendo aprovada em segundo lugar, o que me permitiu conhecer o interior da escola pública no papel de professora da educação infantil. Em 2009, realizei um outro processo seletivo, mas não fui tão bem, ficando em 17º lugar. Apesar de ter tirado uma boa nota, nesse ano, foram computados os pontos de pós-graduação. Ou seja, teria novamente ficado nas primeiras colocações se já tivesse o título de mestre. Vale esclarecer que, quando escrevo sobre as primeiras colocações, não o faço no sentido de *status* ou de me vangloriar. Pois, ficar nas primeiras colocações permitia a escolha da escola, na qual queria trabalhar e nesse ano isso não foi possível.

Mas, mesmo assim, foi atribuída uma sala para mim, porém em uma escola diferente da que havia trabalhado no ano anterior. Não me sentia tão bem nesse novo ambiente escolar, por isso continuei buscando novas possibilidades. Assim, nesse mesmo ano, no mês de maio, realizei um processo seletivo na cidade de Santo Anastácio e fui aprovada em quarto lugar. Comecei a trabalhar com o ensino fundamental, foi a minha primeira turma de fundamental, um 2º ano, bem difícil e desafiador. Mas foi essencial para meu crescimento profissional, permanecendo até o mês de junho do ano de 2010. Pois, em maio de 2010, fiz o concurso para tentar a efetivação na cidade de Santo Anastácio, mas fui muito mal no certame. Tal fato, deixou-me muito desanimada e preocupada, pois o meu contrato iria terminar em junho e não sabia o que fazer após o encerramento desse contrato.

No entanto, como sou persistente, junto com meu irmão, ficava pesquisando concursos ou seleções na área, foi quando descobri um edital aberto, em junho, para a cidade de Teodoro Sampaio. Tinha vaga para vários cargos na área da educação, resolvi me inscrever para dois cargos, um de professora do ensino fundamental e outro para professora coordenadora da educação infantil. Consegui a aprovação nos dois cargos e fiquei muito surpresa com o resultado para o cargo de coordenadora, pois a minha colocação foi em primeiro lugar. Comecei a trabalhar na cidade de Teodoro Sampaio em setembro de 2010, esse trabalho até então diferente do que eu estava acostumada, sair da sala de aula para a gestão, foi um passo grande, porém fundamental para minha formação profissional.

Esse novo emprego trouxe mudanças não apenas profissionais, mas também pessoais, pois tive que mudar de cidade com uma criança pequena e isso não foi fácil, mas era preciso naquele momento. Um fato muito marcante que ficou desse período, por atuar como coordenadora, foi a percepção sobre o quanto podemos motivar os professores com nossas atitudes, bem como podemos aprender muito com as trocas de experiências. Com intuito de incentivar os professores, no ano de 2011, idealizei um projeto de Sarau de Música, com o tema de MPB.

Para tanto, levei a ideia para os professores, que gostaram e contribuíram enriquecendo o projeto, que virou um referencial na escola. Pois, em todos os anos, ele surgia com um tema diferente; esse projeto foi tomando uma dimensão muito grande. Nos dois primeiros anos, realizamos na escola, mas depois não foi mais possível pelo grande número de público, passando a ser realizado no ginásio de esportes da cidade. Um fator que merece destaque é que mesmo com a minha saída,

o projeto continuou até o ano de 2019, quando os professores optaram por não mais realizá-lo. Nesse momento, o projeto havia perdido sua intencionalidade inicial, que era o trabalho conjunto, entre gestão, professores, alunos, funcionários e comunidade. Este fato, deixou-me muito triste, porque um projeto dessa proporção não deveria acabar desta forma, seria muito mais interessante se fosse cada vez mais enriquecido e valorizado.

Enquanto coordenadora também tive contato com projetos envolvendo bonecos. Uma excelente professora do Pré II chamada Priscila, que fazia parte da minha equipe, leu uma história na qual um espantalho ganhava vida e as crianças gostavam muito, tanto que ela a repetiu por vários dias. Com o sucesso observado, a professora teve a ideia de trazer um boneco como se fosse o espantalho da história, o boneco ganhou o mesmo nome do personagem da história e esteve presente durante todo o ano com os alunos. De forma lúdica, o boneco ganhou uma festa de aniversário e, nessa festa, cada aluno ganhou o seu próprio boneco Zequinha. O envolvimento dos alunos, chamou a minha atenção, pois observei o quanto o trabalho despertava o amor das crianças com um simples boneco de pano.

Atuei no cargo de coordenadora por cinco anos, saindo somente devido ao trabalho do meu cônjuge, pois precisei mudar de cidade, em 2015. Realizei um concurso para professora na cidade de Jundiaí, onde fui aprovada em quarto lugar, tendo como atribuição atividades no ensino fundamental e na educação infantil. A realidade da rede era bem diferente das experiências anteriores, foi importante também, porque me trouxe inquietações que foram essenciais para continuar buscando outras formações, outros conhecimentos. Após oito meses trabalhando no município de Jundiaí, saiu minha convocação de um concurso que eu havia prestado no município de Presidente Prudente, o qual eu tinha realizado em 2012. Assim, resolvi voltar para o Oeste Paulista, região pela qual nutria um grande afeto, e que sentia muita falta.

Neste município, estou atuando desde o ano de 2016 com a educação infantil, tendo a liberdade de desenvolver inúmeros projetos relacionados à ludicidade. Comecei a realizar um projeto com os bonecos de pano, uma vez que havia ganhado da professora Priscila, minha querida amiga Pri, enquanto estava na coordenação, a estrutura de um boneco, precisando apenas enchê-lo. Então, em 2017, juntamente com minha turma multisseriada de Pré I e Pré II, criamos nosso mascote da sala. As crianças, como esperado, ajudaram a montar o boneco de pano, contribuíram com

roupas e acessórios, escolheram o nome de Guto, que passou a participar das rodas de conversa, músicas, parlendas e histórias. Nos finais de semana, ele visitava a casa de uma criança da sala, escolhida por meio de sorteio, que ocorria na segunda-feira anterior à visita.

Para o maior desenvolvimento da criança, na roda de conversa, ela relatava como havia sido seu final de semana com o boneco. Foi tão interessante, porque o boneco passeava bastante e era muito querido por todos (alunos e famílias), tanto que participou até da formatura dos alunos. Essas experiências com o boneco de pano proporcionaram o desenvolvimento dos aspectos sociais, pois além de interagir com o boneco, as crianças interagem com seus colegas e família, relatando fatos referentes ao boneco; aspectos emocionais, porque envolvia afetividade e carinho nas relações com o boneco e nas trocas de experiência nas rodas de conversa; aspectos cognitivos, pois envolvia a construção de regras e de estratégias de quem ficaria com o boneco, de como seria a seleção de quais crianças iriam levá-lo para casa e as datas em que ocorreriam.

Depois do Guto, veio também a boneca Catarina, uma boneca negra, com o propósito de trabalhar a diversidade e diminuir o preconceito, enfatizando a afetividade e o respeito por todas as etnias. A cada ano, a cada novo boneco, novas histórias eram construídas e temas importantes eram trabalhados, era perceptível o quanto as crianças se envolviam nesses projetos.

Algo que foi marcante em minha trajetória em relação ao trabalho com os projetos, envolvendo bonecos de pano, foi quando minha filha estava no 3º ano do ensino fundamental e a professora dela fez um trabalho nesse sentido, e, até hoje, ela com mais de 19 anos, com Síndrome de Asperger, recorda-se de como ficou ansiosa com o dia em que ela levaria o boneco para casa e o quanto foi significativa essa experiência para suas memórias afetivas. Estes resultados mostram o quanto um projeto lúdico como este permite desenvolver na criança conceitos fundamentais para vida escolar e cotidiana de todas as crianças, portanto, ele é inclusivo.

Estas experiências, no que se refere a minha prática pedagógica e da prática de outros professores, que tive o privilégio de conhecer, fizeram-me almejar compreender melhor este processo. Bem como, realizar um projeto de pesquisa, onde fosse possível analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos, a partir de projetos com bonecos de pano,

analisando as contribuições no desenvolvimento infantil, fazendo com que chegue a um número maior de professores e alunos.

Com estes anseios, nasceu o desejo e a intenção de montar um projeto de pesquisa, que além da investigação e observação, buscasse refletir juntamente com os professores sobre o quanto projetos lúdicos impactam no comportamento e aprendizagem das crianças, possibilitando incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo projetos dessa natureza. A minha trajetória de mais de 20 anos na educação reforça meu compromisso, respeito e amor pela profissão. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta que *“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”*.

Na educação infantil, as brincadeiras e as interações são seus eixos estruturantes, e os bonecos permitem isso, assim como contribuem na construção de vínculos afetivos, tão importantes no processo de ensino e aprendizagem. A educação infantil abrange uma fase muito importante da infância e trabalhar com projetos que contribuam para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, físico, social, emocional são essenciais para o desenvolvimento infantil.

Durante muito tempo, o Mestrado esteve presente na minha vida apenas como um sonho impossível, no entanto, realizando uma reflexão em minhas memórias, pude concluir que na minha vida cada conquista foi com muita luta e sacrifícios, neste processo, comecei a refletir sobre a possibilidade de realizar o mestrado. Por um longo tempo, eu achei que estava muito tarde para realizar esse sonho, que já tinha ficado adormecido por muito tempo. No entanto, surge o pensamento de que nunca é tarde para realizar aquilo que tanto queremos. Retomo aqui uma música da Fernanda Brum, *“não é tarde para sonhar, basta olhar nos olhos de uma criança”*.

E esse amor pelas crianças, pela educação infantil, fizeram-me pensar em realizar o mestrado. Por acreditar que esse curso me proporcionará maiores conhecimentos na área da educação, agregando significativamente na minha atuação como profissional, além de poder contribuir com outros profissionais da educação, buscando sempre a melhoria da escola pública. Como diz Paulo Freire em sua obra *“A importância do ato de ler”* *“ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.”* Nesse sentido, sempre estamos aprendendo e sempre temos algo a ensinar. Partindo desse pressuposto e dos desejos que despertaram em mim, parti para realizar um curso de Mestrado, com

uma pesquisa vinculada a duas temáticas que permearam o meu caminhar pessoal e profissional: educação infantil e afetividade.

Havia passado por duas seleções para entrar no curso de mestrado em educação em uma outra instituição, nas quais não fui aprovada, estava para desistir desse sonho, quando abriu o edital para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unoeste. Como estava com tudo organizado, desde o pré-projeto e toda a documentação, resolvi arriscar mais uma vez e qual não foi minha surpresa ao ser aprovada e desde a entrevista inicial com as professoras doutoras Camélia Murgó e Carmen Lúcia Dias, fui muito acolhida por elas e pelos demais professores do Programa. Ao realizar minha inscrição no programa, optei pela linha 2 de pesquisa: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas; por estar de acordo com a temática da minha pesquisa e a Dra. Carmen Lúcia Dias, carinhosamente conhecida como Calu ficou com a responsabilidade de ser minha orientadora nesse processo.

Hoje frequentando o curso de Mestrado na Unoeste, vejo que a minha decisão foi certa. Pois, pude conhecer tantos professores que já estão no meu coração, pelas marcas que já me deixaram, pelo encantamento que me proporcionaram. Quando estou na Universidade estudando, sinto-me tão bem, sinto-me viva, é uma emoção que fica difícil descrever em palavras. Para além do diploma, que contribuirá para a melhoria do meu currículo, existe o prazer de estudar, conhecer e aprender, de estar realizando um sonho que achei que seria impossível na minha idade. Conviver e interagir com os alunos nas disciplinas para cumprimento dos créditos também foi uma experiência única, são tantas histórias, tantas profissões diferentes.

Pude conhecer as renúncias, os sacrifícios, os sonhos; pessoas como eu, batalhando por um crescimento profissional e pessoal; acho tudo isso incrível. Cada disciplina cursada, tanto as obrigatórias (Seminários I / Seminário II / Teorias e Tendências Educacionais no Brasil) quanto as eletivas (Bem-estar e autoeficácia do professor / Políticas de formação de professores: perspectivas e tendências / Prática pedagógica, aprendizagem e desenvolvimento humano / Políticas educacionais inclusivas e a abordagem construcionista, contextualizada e significativa - CCS), trouxeram contribuições para o meu desenvolvimento, profissional e pessoal. Mas confesso que fiquei encantada com as disciplinas da professora dra. Camélia Murgó – Bem-estar e autoeficácia do professor – pois conhecer mais a respeito do Bandura e sua teoria, tornaram o semestre da disciplina enriquecedor. Assim como a disciplina

da professora dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen com a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa – CCS, que vai ao encontro do que acredito que deve ser a educação infantil, aprendizagens e experiências significativas, como ocorreu comigo no semestre em que cursei a disciplina. Tanto a disciplina quanto o acolhimento e as contribuições da professora Elisa, trouxeram motivação e encantamento em um momento sombrio que estava vivendo.

Acima de tudo, quando penso no Mestrado e em tudo que já vivi na educação, concluo que não quero apenas passar pela educação ou pela vida das pessoas, quero também deixar marcas, lembranças, que façam com que tenha valido a pena todos os sacrifícios que fazemos para continuar estudando e lutando pela melhoria da educação. Quero tocar corações e ser tocada pelas pessoas que cruzarem o meu caminho. Nesse sentido finalizo esse relato com uma poesia da Cora Coralina:

Saber Viver

*Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura...
Enquanto durar.*

Muitas vezes nossos alunos ou professores só precisam disso, um colo, um abraço, uma palavra que conforta ou simplesmente um olhar que já diz “eu estou aqui com você”. Isso para mim é afetividade, é você afetar o outro, é você ser o que essa poesia da Cora Coralina descreve tão lindamente. É assim que eu vejo a educação, mesmo que em muitos momentos eu desanime, logo acontece algo que faz com que eu me lembre do porquê estou até hoje trilhando esse caminho.

1.2 Trilhando o caminho da pesquisa

*“Afeto é encontro, é vínculo, é empatia.
O educador com empatia
faz toda a diferença na vida da criança”
Ana Olmos*

Na retrospectiva das minhas memórias, a afetividade sempre esteve presente e, diante de tudo que representa na minha trajetória, mas principalmente seu papel na Educação Infantil (EI), faz-se necessário abordar outras reflexões, como as relacionadas ao brincar e suas contribuições no desenvolvimento infantil, pois percebemos, dessa maneira, que o brincar é muito marcante na infância e que essa fase está diretamente ligada à EI, primeira etapa da educação básica. Portanto, o brincar deve ser valorizado e respeitado como fator primordial de direito da criança na EI.

A EI e o brincar devem estar associados para um desenvolvimento saudável da criança em todos os aspectos: cognitivo, físico, social, afetivo e moral. Assim como o brincar, a afetividade deve permear as práticas pedagógicas da EI, tornando esses momentos muito especiais e memoráveis para as crianças.

A educação em valores deve começar desde a EI, pois à medida que a criança vai se desenvolvendo, vai aprendendo e internalizando os valores necessários para sua formação. Para Araújo, Puig (2007, p.122) “valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos dirigidos a objetos, pessoas, relações e também a si mesmo, eles contribuem para que uma pessoa consiga ter seu comportamento orientado e coerente”, assim como permite que as decisões sejam mais conscientes e autônomas.

Nesse sentido, Moreno (2005) retrata que os valores são essenciais na ação educativa, pois desempenham um papel importante na formação da pessoa. Para Missori (2021, p. 16), “a escola precisa se tornar um local que tenha possibilidade de desenvolver uma convivência ética, baseada em valores morais, com foco no pleno exercício da cidadania”.

Diante destes pressupostos, o objetivo geral dessa pesquisa visou analisar e compreender a importância do brincar na construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos de pano e suas contribuições no desenvolvimento infantil.

Para a efetivação do objetivo geral, foram definidos objetivos específicos:

* Averiguar nos documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Plano de Ensino (PE) do professor, a inserção do brincar nas práticas da Educação Infantil;

* Verificar a percepção do professor(a) da EI sobre a importância do brincar, do desenvolvimento de valores morais e da afetividade para o desenvolvimento infantil;

* Descrever a experiência das crianças do Pré II da EI e seu professor(a) na construção de um boneco de pano;

* Verificar a percepção do professor(a), seus respectivos estudantes e pais sobre a experiência com boneco de pano.

Esta dissertação apresenta embasamento epistemológico da Teoria Cognitivo-Evolutiva com estudos piagetianos, dentre outros. A revisão bibliográfica realizada teve como finalidade identificar as produções científicas acerca do brincar na EI e sua relação com a afetividade e o desenvolvimento infantil, de forma a buscar o que já havia sobre o assunto, para verificar a originalidade da temática investigada e sua relevância científica e social. Nesse sentido, procura-se os trabalhos acadêmicos datados dos últimos cinco anos, 2018 a 2022, escolhe-se este período, porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017 - e é uma das políticas públicas que norteiam o referencial teórico dessa pesquisa - e também por buscar pesquisas mais recentes sobre a temática. Para tanto, utiliza-se as bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Nesse levantamento, os descritores para a busca foram construídos a partir das seguintes palavras-chave: brincar; educação infantil; boneco de pano; afetividade. As combinações dos descritores foram localizados usando-se os booleanos AND e OR, com combinações, apresentadas a seguir:

1. (brinca*) AND (“educação infantil” OR “ensino infantil”);
2. (brinca*) AND (“educação infantil” OR “ensino infantil”) AND (“bonec* de pano”);
3. (“educação infantil” OR “ensino infantil”) AND (afetividade*);
4. (“educação infantil” OR “ensino infantil”) AND (“valores morais”)

Na base de dados de periódicos Capes, a partir da combinação 1, foram encontrados 85 artigos; na 2, não foi encontrado nenhum artigo e na 3 foram encontrado 15 resultados e na 4 resultaram em seis artigos.

Na BDTD, na combinação 1 foram encontrados 375 resultados, sendo 284 dissertações e 91 teses. Na segunda combinação, como ocorreu no portal da Capes, nenhum registro foi encontrado; na 3 resultou em 97 dissertações e 40 teses; e na 4 foram encontradas oito dissertações e quatro teses.

Na base de dados SCIELO, foram utilizadas as mesmas estratégias de busca das outras duas bases de dados. Ou seja, na primeira estratégia, foram encontrado um total de 35 trabalhos; na segunda combinação, nenhum registro foi encontrado; na terceira e quarta, também não foi encontrado nenhum registro. O Quadro 1, apresenta um resumo para melhor visualização das pesquisas localizadas.

Quadro 1 - Pesquisas encontradas nas plataformas digitais

COMBINAÇÃO DOS DESCRITORES	Capes	BDTD		SCIELO
		Dissertações	Teses	
(brinca*) AND (“educação infantil” OR “ensino infantil”)	85	284	91	35
(brinca*) AND (“educação infantil” OR “ensino infantil”) AND (“bonec* de pano”)	0	0	0	0
(“educação infantil” OR “ensino infantil”) AND (afetividade)	15	97	40	0
(“educação infantil” OR “ensino infantil”) AND (“valores morais”)	6	8	4	0
TOTAL	106	389	135	35

Fonte: A autora.

Após estes resultados, a partir dos 665 trabalhos encontrados, foi realizado a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos os estudos duplicados, os que continham um aporte teórico diferente da epistemologia genética de Jean Piaget, ou de Henri Wallon sobre afetividade sendo selecionados 11 trabalhos, que dialogavam com o tema e a base teórica da pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados nas plataformas digitais

Plataforma Digitais	Autoras / Instituição/ Ano	Título
CAPES artigos	Gabriela de Castro Loech Amorim Ana Maria Gimenez Corrêa Calil Revista Devir Educação, 2020	A afetividade nos documentos oficiais da educação infantil: uma questão a ser explorada.
	Emanoela Souza Lima Elzenita Falcão de Abreu Luiza Lago Lima Revista Práxis Educacional, 2018	Educação em valores morais: É papel da escola?

BDTD Dissertações selecionadas	Juliana de Oliveira Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Universitário de Três Lagoas, 2022	A afetividade na educação infantil: um estudo bibliográfico na perspectiva de Henri Wallon
	Valéria Aparecida Costa Sousa Universidade Federal de Lavras, 2022	A brincadeira de faz de conta na educação infantil: a perspectiva docente em questão
	Mariana Aparecida Grillo Universidade do Oeste Paulista, 2021	Educação Infantil e construção de valores morais: dialogando com gestores e docentes de uma pré-escola municipal
	Denis Rodrigues da Silva Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2021	Relações sociais entre crianças e os brinquedos na escola de Educação Infantil
	Leilane dos Santos Rohleder Universidade Federal de Mato Grosso, 2021	O espaço do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil
	Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira Universidade Nove de Julho, 2020	Pedagogia do brincar: Concepções docentes na Educação Infantil
	Lucieli Sodré de Moura Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2020	Reescrevendo novos horizontes e possibilidades para a educa�o infantil a partir do amar e brincar
	Harumi Matsumiya Alves Arruda Universidade Federal Rural de Pernambuco – Funda�o Joaquim Nabuco, 2019	O brincar no contexto da educa�o infantil: o que revelam as crianças?
	Jéssica dos Santos Palmeira Universidade Federal do Espírito Santo, 2018	Sete dias de brincadeiras: a criança e o seu brincar na Educa�o Infantil

Fonte: A autora.

Amorim e Calil (2020) ressaltam no artigo “A afetividade nos documentos oficiais da EI: uma questão a ser explorada”, que mesmo sabendo que cogni o e afetividade caminham juntas, ainda relegam a afetividade a segundo plano, desrespeitando sua importância no desenvolvimento infantil. Inclusive, muitos professores desconhecem seu papel em cada documento legal que orienta a EI, como puderam comprovar por meio desse estudo. Para as autoras, corroborando com N voa (2017), a escola   um local fértil de forma o, e essa deve ocorrer ligando a teoria com a prática, deve-se ligar as universidades às escolas públicas.

Por meio das forma es que fizeram, as autoras abordaram concep es da teoria walloniana, para que os professores pudessem construir conhecimentos das rela es afetivas que já ocorrem no contexto escolar.

Nos encontros formativos, foram trazidos de forma acessível, tanto para a compreensão quanto para a prática, alguns documentos –Constitui o Federal (1988), o ECA (1990), a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educa o Infantil (2009), a Resolu o CNE/CP n 2 de 22 de Dezembro de 2017 (BNCC) , e os Parâmetro Nacional de Qualidade da

Educação Infantil (2018). –os quais tratam da primeira infância em seus aspectos, como princípios, objetivo e afetividade. Vale salientar que a escolha destes documentos obedeceu a alguns critérios: primeiramente, sua aproximação com o contexto educacional infantil e por trazerem aspectos relacionados a emoções, vínculos afetivos e autoestima; em segundo lugar, a ordem cronológica, a fim de que os professores pudessem perceber, numa compreensão mais detalhada, o progresso da matéria legislativa de acordo com os avanços das novas evidências científicas sobre o desenvolvimento humano, no caminho da qualidade da educação brasileira (Amorim; Calil, 2020, p.95)

Durante os encontros formativos, as autoras trabalharam sempre abordando a teoria em conjunto com a prática. Cada documento oficial determina que o Estado deve garantir prioridade absoluta à criança, trazendo ainda concepções importantes da infância, reconhecendo-a como pessoa de direitos desde a gestação. “Isso significa que ela tem capacidade para pensar, inter-relacionar-se, aprender, criar, tomar decisões, eleger opções, expressar seus sentimentos, interagir com o meio ambiente, entre outros” (Amorim; Calil, 2020, p.97)

De acordo com as autoras, a EI deve assegurar às crianças da pré-escola, atividades de comunicação prazerosas, articuladas com a ludicidade nos ambientes escolares, onde as crianças possam conviver e relacionar-se gradualmente, desenvolvendo a constituição de identidades singulares e o protagonismo das próprias ações. Para Amorim e Calil (2020, p.100), “conforme os estudos de Mahoney e Almeida (2004), a obra walloniana permite identificar que, no desenvolvimento educacional, a emoção desempenha o papel de agente mediador na ação pedagógica, no conhecimento e na observação da criança.”

Outro dado bem interessante nesse artigo foi a análise de comparação entre os documentos que as autoras fizeram, separando os princípios legais contidos nesses documentos, os objetivos para a EI e aspectos sobre afetividade.

Quadro 3 – Princípios legais da EI relacionados à afetividade

Documentos	Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (2009)	Parâmetros Nacionais de Qualidade para EI (2018).	Resolução CNE/CP nº2 de 22 de Dezembro de 2017 (BNCC)
Princípios	[...] Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Tais instituições devem	[...] princípios orientadores de uma educação de qualidade, que se baseiam em valores humanísticos, emancipatórios e pautados nos preceitos legais. As práticas baseiam-se nos direitos das crianças e na perspectiva de que o	[...] de princípios e valores que, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões

	proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio, trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (Brasil, 2009, p.8)	cuidado, a educação, as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem juntos e são fundamentados nas relações estabelecidas com elas. (Brasil, 2018, p.14)	intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (Brasil, 2017, p.16)
--	--	--	--

Fonte: Amorim; Calil (2020, p.97-98)

De acordo com Amorim e Calil (2020, p.98), é possível “perceber a inclusão de termos que tratam o desenvolvimento dos aspectos afetivo, psicológico, levando-nos a pressupor uma maior preocupação com a importância da saúde psíquica das crianças.” Após o quadro dos princípios, apresentaram também um quadro com os objetivos desses mesmos documentos.

Quadro 4 – Objetivos da EI nos documentos

Documentos	Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (2009)	Parâmetros Nacionais de Qualidade para EI (2018).	Resolução CNE/CP nº2 de 22 de Dezembro de 2017(BNCC)
Objetivos	A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 2009, p.18)	Desenvolvimento integral e integrado da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual, cognitivo, socioemocional e comportamental. (Brasil, 2018 p.13)	Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências. (Brasil, 2017, p.43)

Fonte: Amorim; Calil (2020, p.101)

Para Amorim e Calil (2020, p.101), “os objetivos da EI apresentados nesse quadro revelam a importância de serem respeitadas e observadas as fases e

especificidades de cada etapa da primeira infância.” Por fim, o quadro 5 apresenta como esses documentos abordam a afetividade na EI.

Quadro 5 – Afetividade na EI à luz desses documentos analisados

Documentos	Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (2009)	Parâmetros Nacionais de Qualidade para EI (2018).	Resolução CNE/CP nº2 de 22 de Dezembro de 2017(BNCC)
Afetividade	[...] as instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (Brasil, 2009, p.12)	Possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar. (Brasil, 2018, p. 50)	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (Brasil, 2017, p. 5)

Fonte: Amorim e Calil (2020, p.105)

Para Amorim e Calil (2020), ao retratar as partes dos documentos que tinham relação com o tema da afetividade, notou-se a importância das interações sociais e afetivas que estão presentes nesses documentos apresentados nos quadros supracitados. “Essa conexão das diversas ações em benefício das crianças da EI é um passo fundamental para a construção de uma sociedade formada por indivíduos que sejam socialmente produtivos e emocionalmente saudáveis e responsáveis” (Amorim; Calil, 2020, p.105-106). Para as autoras, os seis meses de formação com os professores participantes dessa pesquisa, geraram muitos ganhos.

A escola é lugar onde pessoas inteiras se encontram com pessoas inteiras; é nas relações, nas vivências dos grupos, que aprendemos, que nos humanizamos, que somos provocados a nos posicionar, a falar, a sentir e a nos emocionar. É preciso falar da afetividade tanto das crianças quanto dos adultos (Amorim; Calil, 2020, p. 112).

É fundamental falar de afetividade nas formações, esse tema deve fazer parte da vivência da escola. No entanto, nas plataformas digitais é muito escasso os trabalhos voltados para essa temática. Ela é importante na fase da EI, mas se faz necessária em todas as etapas da educação. Afinal, motiva os estudantes a conhecerem, buscarem, pesquisarem.

Já no artigo sobre valores morais de Lima, Abreu e Lima (2018), os autores trazem o objetivo de desvendar as concepções dos professores acerca da educação em valores. O estudo também fez um trabalho tendo um grupo de professores participantes. De acordo com os autores,

segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), uma educação inspirada na ética não está pautada somente em transmitir valores morais, mas dar a possibilidade para a criação de identidades, constituindo -as por meio do desenvolvimento da sensibilidade e do reconhecimento do direito à igualdade, a fim de que os indivíduos orientem a suas condutas por meio de valores morais que respondam às exigências do seu tempo (Lima; Abreu; Lima, 2018, p. 486).

Para os autores, apoiados em Puig (1998) e Piaget (1930/1996), “a educação moral deve proporcionar a capacidade de detectar e criticar injustiças, auxiliar o desenvolvimento da autonomia e apresentar para as crianças situações em que elas possam vivenciar os valores morais” (Lima; Abreu; Lima, 2018, p. 486).

O trabalho dos autores mostra que os professores participantes da pesquisa apresentam uma “concepção de valores morais pautada na noção de condutas ou princípios socialmente estabelecidos, que norteiam a vida humana” (Lima; Abreu; Lima, 2018, p. 489). Esses professores também afirmaram que a educação em valores é obrigação da família, mas reconhecem que a escola como uma instituição formadora do cidadão também deve contribuir para a formação em valores.

De acordo com os entrevistados, o respeito foi o valor moral de maior importância para ser ensinado na escola; o segundo foi o amor, referindo-se ao amor ao próximo; a honestidade ficou em terceiro, apontado por esse valor apresentar o quesito dos alunos serem verdadeiros, mostrando-se responsáveis diante das situações cotidianas. Por último, tem-se a solidariedade, que apesar da pouca expressividade, aponta aspectos relacionados à gratidão e à cooperação. Para os professores entrevistados, somente falar sobre esses valores não leva à aprendizagem dos mesmos, por isso, relataram que por meio de brincadeiras e jogos, os alunos conseguem uma aprendizagem mais significativa desses valores, no entanto, poucos realmente utilizam dessa prática.

Ao consultar o trabalho de Oliveira (2022), “A afetividade na EI: um estudo bibliográfico na perspectiva de Henri Wallon”, a pesquisadora, ancorada em Wallon (1971), apresenta que “afetividade é um conceito amplo, que engloba os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão das

disposições orgânicas às sociais/existenciais, ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo” (Oliveira, 2022, p. 20).

Oliveira (2022) também ressalta que a afetividade é um desafio para a prática escolar, porque ao mesmo tempo que é preciso pensar no indivíduo em sua singularidade é necessário observar suas diferentes reações e manifestações afetivas. Conforme Oliveira (2022, p. 21), “o afeto é a base para que uma criança seja capaz de desenvolver qualquer tipo de sentimento, como o amor, a compreensão.” Para Oliveira (2022, p. 24), baseada em Rodrigues (2008), “Wallon entende a emoção como a primeira (e a mais forte) forma de vínculo entre os seres humanos, derivando daí sua natureza social, pois é ela que possibilita a passagem do ser orgânico para o ser social, do fisiológico para o psíquico”.

Para Wallon (2007), as emoções podem revestir-se de diferentes características, que promovem a interação da criança com o meio (relações humanas e sociais). São elas: a plasticidade, que envolve a expressão corpórea; a regressividade, que é a capacidade de reduzir a atividade cognitiva; a labilidade, que é a capacidade de uma emoção transformar-se em outra; e a contagiosidade, que é o poder de contaminar o outro (Oliveira, 2022, p. 27)

Com relação ao sentimento, esse “se constrói a partir das manifestações afetivas do sujeito, diferenciando-se da emoção, já que necessita de uma representação para estimulação da atividade psíquica” (Oliveira, 2022, p. 29). Os sentimentos são a representação das sensações e surgem quando a criança consegue verbalizá-los o que a afeta, ou seja, os sentimentos são a forma de representação expressiva da afetividade.

Consoante, Oliveira, apoiada em Almeida (2008), revela:

a paixão corresponde, na teoria walloniana, ao último plano da vida afetiva, e o seu nascimento depende da representação, podendo ser caracterizada como permanente e crônica, dependendo exclusivamente da evolução das ideias e do desenvolvimento intelectual, que a regula e a orienta (Almeida, 2008 *apud* Oliveira, 2022, p. 30-31).

A paixão como o sentimento também é uma manifestação da afetividade. Na teoria walloniana, o ciúme é uma das manifestações da paixão, sendo muito comum seu aparecimento na EI em interações sociais entre pares e entre professores e crianças. Wallon concebe a escola como “meio essencial à formação do ser humano e à transformação da realidade, o que implica, além da oferta de conteúdos, disciplina

escolar e métodos, uma relação positiva entre professor e aluno” (Oliveira, 2022, p. 37).

Para Oliveira (2022, p. 36), no contexto da EI “o professor passa a ser o planejador das situações de educação e cuidado que serão oferecidas para as crianças a partir de uma perspectiva preocupada com as questões da afetividade, mediando as situações de cooperação e conflito.”

A partir dos pressupostos teóricos de Wallon, Galvão (1995) explica que é no cotidiano escolar, por meio da relação professor-aluno, que falar de afetividade no ato educacional ajudará aluno e professor a lidarem com as próprias emoções. Para a autora, quanto maior for a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam inquietações entre os seus educandos, mais possibilidades ele terá de encontrar os caminhos para solucioná-los e controlar também as manifestações das reações emocionais que surgem dessas situações (Oliveira, 2022, p.3 8)

Nesse sentido, torna-se “necessário que o professor da EI reflita sempre sobre a importância da afetividade para construção das aprendizagens e para a formação integral de seus alunos” (Oliveira, 2022, p. 41). A pesquisa realizou um estudo bibliográfico do tema, e pelo seu trabalho foi possível observar que as dissertações selecionadas datam de 2011 a 2015, e a dissertação de Oliveira é de 2022, ficando evidente que há poucas pesquisas recentes com essa temática na abordagem da teoria de Wallon e voltada para a EI, como foi possível concluir pela busca realizada nessa pesquisa. É importante ressaltar que o desenvolvimento afetivo é muito importante para o desenvolvimento integral da criança.

O trabalho de Sousa (2022, p. 17), apoiada em Lira (2011), apresenta “a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Assim, a autora salienta, que o ato de brincar favorece a construção da autonomia da criança e sua individualidade”. Quando a criança brinca, ela interage com o mundo a sua volta, num processo de descobrir e abstrair símbolos e significados. “É essencial reconhecer a importância do brincar para a criança pequena no contexto da Educação Infantil” (Sousa, 2022, p. 17). De acordo com Sousa (2022), a brincadeira possibilita à criança o acesso ao imaginário no momento em que ela tiver vontade, nesse sentido, a brincadeira adquire um papel de grande responsabilidade.

Quando a criança passa a utilizar sua imaginação enquanto manipula um brinquedo ela passa do concreto para o abstrato; ela cria situações a partir da exploração da sua capacidade cognitiva. Durante a brincadeira, a imaginação assume o protagonismo. A criança passa a usar o artefato como

meio para representar coisas diferentes do que realmente é, possibilitando assim exercitar, de forma profunda, a sua capacidade de abstração (Sousa, 2022, p. 19)

Nesse contexto, Sousa (2022), apoiada em Aranega (2006), retrata que é visível o desenvolvimento da criança por meio da manipulação de artefatos/brinquedos. “É necessário uma reflexão acerca do nosso papel como professor mediador do brincar, para promoção da aprendizagem através da brincadeira, especialmente as de faz de conta” (Sousa, 2022, p. 25). Assim como, devemos, enquanto professores, oportunizar brinquedos que sejam significativos para as crianças e que possam enriquecer ainda mais esse brincar de faz de conta.

A dissertação de Grillo (2021), trouxe contribuições importantes no campo dos valores morais. Para a autora, devemos considerar que o “desenvolvimento moral e a construção de valores ocorrem em ambientes que proporcionem as relações democráticas e a construção de regras entre pares. (Grillo, 2021, p. 148). É pela qualidade das relações sociais que as crianças poderão vivenciar valores como respeito, justiça, honestidade, solidariedade.

Nesse contexto, a escola torna-se uma instituição educacional importante no processo de formação de valores morais. Assim, é necessário que as instituições oportunizem, de forma significativa, a criação de um ambiente cooperativo e democrático, favorável às trocas sociais e ao respeito mútuo para o desenvolvimento da autonomia moral da criança (Grillo, 2021, p.148)

A pesquisa de Grillo (2021) está fundamentada na epistemologia genética de Piaget, trazendo pressupostos importantes sobre o desenvolvimento moral, que foram utilizados nessa dissertação sobre bonecos de pano. A autora também salienta que por meio das brincadeiras, é possível o desenvolvimento dos valores morais, as professoras que participaram dessa pesquisa também afirmaram sobre essa questão. No entanto, não desenvolvem nenhum projeto específico nesse sentido, o que a autora ressaltou que enriqueceria muito a prática pedagógica dos professores.

O trabalho de Silva (2021) buscou analisar a relação entre as crianças e os brinquedos como objeto. Este estudo faz uma crítica afirmando que a EI oferece condições mínimas para que as crianças interajam e brinquem. Silva (2021) pondera que por meio das relações sociais, as crianças, em suas brincadeiras, vão trocando brinquedos e, dessa forma, vão construindo vínculos e experiências. O autor enfatiza

como o brinquedo é importante, assim como a brincadeira para o desenvolvimento das crianças.

Silva (2021) relata uma situação em que as crianças levaram brinquedos para escola, como é comum em muitas instituições de EI, às sextas-feiras. Nessa ocasião, conforme o autor apresenta em seu trabalho, um menino leva um boneco do Max Steel, duas meninas se aproximam e o colega oferece a oportunidade para elas brincarem junto com ele e com o boneco. “Criaram enredo, estabeleceram laços, divertiram-se e quebraram “regras” sobre gênero e brinquedo” (Silva, 2021, p. 62).

Silva (2021) ainda afirma que as questões de gênero não são objeto de sua pesquisa, mas ajudam a refletir o quanto esse tipo de situação deve romper com rótulos como esse é brinquedo de menino e esse é de menina. Afirma ainda o quanto a diversidade de brinquedos oportuniza a interação social com as crianças.

A dissertação de Rohleder (2021) traz apontamentos relevantes em relação ao espaço do brincar na educação infantil. “A criança quando brinca, pelo movimento de seu corpo, busca informações desejadas, estabelece coordenações, organiza suas ideias, faz verificações, experimenta sensações, motivada pela própria atividade” (Rohleder, 2021, p. 15).

A autora também relata em seu trabalho sobre as interações sociais, o quanto o brincar favorece essas trocas. Os professores participantes de sua pesquisa são nomeados ficticiamente com nomes de brincadeiras (esconde-esconde, casinha). “A necessidade de compartilhar para brincar — que implica o fato de aprender ou já conhecer a brincadeira — propicia o estabelecimento de trocas sociais, o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos” (Rohleder, 2021, 49).

Segundo Rohleder (2021, p.57) “o brincar infantil é uma atividade social da criança, o qual é aprendido no convívio com o meio e com o outro, seja no contato da criança com a natureza, o brinquedo, seja na relação que ela estabelece com seus pares ou com os adultos.”

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens de domínios cognitivos e afetivos (Moyles, 2002, p. 12).

De acordo com Rohleder (2021), baseada em Moyles (2002), por meio do brincar, o professor pode aprender mais sobre as singularidades de cada criança, pois na brincadeira a criança revela inteiramente sua espontaneidade, não escondendo seus sentimentos. Ainda segundo a autora, pelo brincar, as crianças compreendem o mundo ao seu redor. Nesse sentido,

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (Kishimoto, 2010, p. 1).

O brincar possibilita à criança a construção de vínculos afetivos e valores morais. Nesse estudo, há uma crítica da autora em relação às atividades xerocopiadas que são trabalhadas na EI visando à alfabetização. A própria formação universitária, muitas vezes, prioriza essa aprendizagem, esquecendo a importância da brincadeira nessa etapa da escolarização. Dessa forma, mesmo os professores que reconhecem o brincar como fundamental para o desenvolvimento, ficam presos à rotina de atividades estereotipadas e repetitivas. Muitas vezes, usam a brincadeira com fins pedagógico e não pelo simples fato das crianças se divertirem brincando.

A dissertação de Oliveira (2020), também apresenta a temática do brincar. As professoras participantes de sua pesquisa são apresentadas com nomes fictícios de pedras preciosas (Diamante; Rubi; Pérola; Safira), são detalhes que demonstram o cuidado da pesquisadora com seu trabalho acadêmico. Diante das inquietações da pesquisadora, surgem as perguntas: "O que os professores concebem sobre o brincar?". "O que eles entendem sobre como esse tema contribui para pensar em uma prática mais assertiva em sala de aula?" (Oliveira, 2020, p. 22). Na primeira pergunta as professoras consideram o brincar muito importante para o desenvolvimento das crianças e que as interações são indispensáveis nesses momentos de brincadeiras.

No entanto, duas professoras acreditam que a criança já nasce sabendo brincar, que basta dar qualquer objeto para ela que saberá brincar. A pesquisadora, apoiada em Kishimoto (2010) e Friedmann (2013), rebate essa questão, "o brincar das crianças não é um fenômeno espontâneo e natural, mas sim uma construção de significado social que é aprendido a partir das interações com outras pessoas"

(Oliveira, 2020, p. 145). Pela entrevista das professoras participantes, fica claro que o brincar é realizado como preenchimento de tempo, no início ou final do período, e que, muitas vezes, o brinquedo com que as crianças brincam é escolhido pela professora; o dia em que vão ao parque, não brincam de outra coisa, pois o brincar já foi contemplado naquele dia.

A autora desta presente pesquisa coaduna com Teles (2018) e acredita que, para propor experiências únicas e um brincar de qualidade, que dê lugar às escolhas das crianças, com momentos criativos de imaginação e sensibilidade, esses momentos de brincadeira não podem ser reduzidos às sobras de tempo ou situações esporádicas com escolhas feitas pelos adultos direcionando tais ações (Oliveira, 2020, p.161).

Oliveira (2020) defende que é necessário um cuidado com o espaço físico em que ocorrem as brincadeiras, exigindo um planejamento intencional do brincar, além de brinquedos, objeto e materiais que favoreçam a brincadeira, e a organização desses materiais “[...] o brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família [...]” (Brasil, 2012, p. 7)

Apesar de o tema do brincar parecer ser um assunto já esgotado, repetido em muitas palestras e livros, a conclusão a que se chega com essa pesquisa é que, muitas vezes, as brincadeiras perdem espaço para práticas de preparação para o ensino fundamental ou assumem um papel secundário, banalizado (Oliveira, 2020, p.183).

Para Oliveira (2020), o brincar deve sair do papel e realmente se consolidar nas práticas pedagógicas dos docentes. A criança é uma pessoa em desenvolvimento, com direitos que devem ser respeitados e brincar é um desses direitos. É uma dissertação pertinente que nos remete a reflexões acerca do papel do brincar na EI.

A interessante dissertação de Moura (2020) apresenta um estudo apoiado principalmente em Winnicott (1975) – “este autor compreende a criança através das primeiras relações com a figura materna, e o brincar como sendo essencial para se viver de maneira criativa no mundo, e uma forma de a criança expressar suas vivências e sentimentos” (Moura, 2020, p. 12)

Para Moura (2020), devemos criar espaço e tempo para que a criança possa brincar livremente, pois é por meio do brincar que ela descobrirá o mundo e se relacionará com ele, conhecendo a si e ao outro, construindo sua identidade,

desenvolvendo sua criatividade e imaginação, percebendo seus limites e potencialidades, por isso, o brincar não é apenas um passatempo, ele é essencial para o desenvolvimento da criança e deve permear as práticas educacionais da EI, porque há um confinamento dentro das salas de aulas e uma dependência de telas digitais que não permitem que as crianças brinquem.

Moura (2020), apoiada em Maturana (2002), relata que “ as emoções são o que constitui o ser humano, em que as relações são estabelecidas pelo respeito e aceitação de si e do outro” (Moura, 2020, p. 19). Segundo Moura (2020, p. 19), “Winnicott (1975) entende que o brincar por si só é terapêutico, bem como é aonde flui a criatividade que nos faz sentir vivos.” Assim, Moura (2020, p.28), corroborando com Winnicott (1975), “entende o brincar como verbo, não como o substantivo brincadeira, pois trata o brincar em sua totalidade, não se limitando apenas a uma ação da criança, mas abrangendo a vida adulta”.

Ainda de acordo com Moura (2020, p.66), “o aprendizado se estabelece como vivemos no cotidiano com as crianças, não há como ensinar respeito, amor, colaboração, limites, valores, entre outros, se enquanto adultos nas relações não é estabelecido esta forma de convivência”.

Para Moura (2020), muitos valores permeiam o ser professor como: a honestidade, o amor, o respeito, a confiança, a ética, a liberdade, entre outros. Nesse sentido apoia-se em Antunes (2011) para refletir que “são esses valores que fornecem elementos necessários à construção de uma identidade profissional, via memórias, que auxiliarão na construção de um profissional mais comprometido consigo mesmo e com os outros” (2011, p. 212).

Na dissertação de Arruda (2019), intitulada “O brincar no contexto da educação infantil: o que revelam as crianças?”, a pesquisadora traz uma concepção de infância baseada na Sociologia da Infância. “As pesquisas desenvolvidas no âmbito da Sociologia da Infância abrem espaço para se pensar a criança numa perspectiva de protagonismo, contribuindo com a desconstrução do olhar isolado e reducionista sobre a infância” (Arruda, 2019, p. 22). De acordo com um olhar sociocultural sobre o brincar, Arruda (2019) aponta que para Sarmiento (2003):

As culturas infantis estruturam-se em torno de quatro pilares: a interatividade (as culturas das crianças são prioritariamente culturas de pares), a ludicidade, a fantasia (faz de conta) e a reiteração (compreendida como a não linearidade temporal que permeia os fluxos interativos das crianças, é dizer, a

possibilidade de transitar, através da imaginação e do fazer coletivo, entre o 'passado-presente-futuro' (Arruda, 2019, p. 23)

Ainda para Arruda (2019, p. 23), “ao brincar, a criança expressa e comunica suas experiências, ao mesmo tempo em que as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um contexto cultural e a um grupo social”. Para a autora, acredita-se, que pelo brincar com a criança ocorre um encontro verdadeiro com elas, os vínculos se fortalecem, há expressividade de respeito mútuo e assim elas vão construindo suas identidades.

a experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas (Borba, 2008, p. 88).

A fala das crianças, trazida nesse estudo de Arruda (2019, p. 56), “as crianças atribuem à brincadeira um caráter prazeroso e divertido, o estudo é por elas associado à aprendizagem, sendo, inclusive, apontado por uma das crianças como atividade mais importante que o brincar.” Elas estabelecem uma diferenciação entre os espaços externos e os espaços internos. Como se o brincar estivesse relacionado somente aos espaços externos. Novamente, esse estudo nos remete à reflexão, do quanto é importante dar voz para as crianças, por meio das suas falas é possível perceber como estão se sentindo e do que estão sentindo falta.

Já a dissertação de Palmeira (2018) traz um título bem interessante: Sete dias de brincadeiras: a criança e seu brincar na EI. Esse estudo tem como objetivo a criança e seu brincar na EI, identificando suas interações e diálogo durante as brincadeiras. Apresenta também um apontamento em relação à epistemologia genética de Piaget, “realizando um estudo sobre a compreensão dos estágios do desenvolvimento, Piaget observou a criança não no que lhe falta, mas o que ela já traz” (Palmeira, 2018, p.17). Assim, a pesquisa conceitua os estágios do desenvolvimento de acordo com a teoria de Piaget.

Com relação ao trabalho de campo realizado com as crianças, foram sete dias em que as crianças foram para o parque da escola, nesses dias, brincaram de diversas formas, no gira-gira, balanço, escorregador, de queimada utilizando uma peteca, descobriram um morcego em uma árvore e isso se transformou em um diálogo bem curioso, uma criança percebeu primeiro e foram chamando as demais, depois

que o filhote de morcego caiu, ficaram correndo falando que a mãe do morcego ou o pai viriam atrás deles, brincaram com carrinhos, bonecos, bonecas, casinha, construíram bolos, lojas, um formigueiro (onde ficavam procurando as formigas pelo parque), brincaram com baldinhos na areia, fizeram *milk shake* de areia, brincaram de luta, de polícia e ladrão.

Em um dos dias, uma das crianças falou que havia uma anaconda no muro e as outras já saiam correndo e gritando. Foram momentos prazerosos para as crianças, onde foi possível observar a interação, falas egocêntricas, conflitos também por causa de brinquedos, atitudes próprias da idade e o desenvolvimento do jogo de regras (como no caso da queimada, onde uma das crianças explicava para as demais como deveriam proceder) e do jogo simbólico. De acordo com Kishimoto (1996, p. 68), “dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que interagem essa cultura”.

Nesse contexto em que eram observadas, é interessante destacar a maneira em que eram analisadas, as mesmas brincavam, desenhavam e construíam o que queriam, tal atividade era realizada com liberdade sem interferências, à vontade de brincar e falar. As crianças brincavam sozinhas ou em grupos, onde os grupos para brincadeiras se faziam e se desfaziam (Palmeira, 2018, p. 108).

Para a autora, quando as crianças estão brincando não pretendem alcançar nenhum objetivo ou aprender determinado conteúdo, querem apenas se divertirem. As contribuições dos artigos e dissertações foram relevantes para essa pesquisa, para demonstrar a importância do brincar na EI, assim como da afetividade e dos valores morais. Abrangendo as interações sociais por meio dos diálogos com professores e também com as crianças, demonstrando principalmente o quanto as crianças tem a ensinar, quando são oportunizados momentos em que podem expressar-se e que o trabalho realizado com elas nessa etapa da educação básica é enriquecedor em todos os aspectos e envolve a criatividade, a imaginação, as regras, o aprendizado de competências e habilidades próprias para a faixa etária, assim como, a empatia, o cuidado uns com os outros, o respeito, a generosidade, fatores que englobam o trabalho com bonecos de pano.

Essa dissertação em tela, foi organizada em sete seções sendo a primeira a introdução, onde consta a apresentação da pesquisadora e a introdução à pesquisa.

A segunda seção se dedica a aspectos históricos da concepção da infância. E também aspectos da infância na atualidade. Com o aporte teórico de Philippe Ariès e Manuel Jacinto Sarmiento.

A terceira seção dedica-se à criança em desenvolvimento, retratando o desenvolvimento humano, passando pelo desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo e sua influência para a formação da identidade do indivíduo. Com contribuições de Helen Bee, Diane E. Papalia, Gabriela Martorell, Jean Piaget, Simone Sabino, Emilia Cipriano Sanches e Henri Wallon.

A seção de número quatro descreve o desenvolvimento moral, discorrendo sobre o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, moral e afetiva com suporte da Teoria Cognitivo-Evolutiva, de Jean Piaget e Barry J. Wadsworth, Yves de La Taille, Ulisses Ferreira Araújo, Josep Maria Puig, compreendendo a construção de valores morais e do desenvolvimento da personalidade autônoma e refletindo sobre a importância da educação em valores.

A seção cinco apresenta a trajetória da EI à luz dos documentos oficiais e sobre o brincar. Com contribuições dos documentos oficiais do MEC, de Sonia Kramer, Adriana Friedmann, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Craidy; Gládis Kaercher, Vera Barros de Oliveira e Edda Bomtempo.

Na seção de número seis, descreve-se a metodologia, a abordagem utilizada nesta pesquisa e, em seguida, os participantes e o local de realização, os procedimentos de coleta e a forma de análise dos dados. Em seguida, na seção de número sete, apresenta-se a discussão dos dados, à luz da fundamentação teórica utilizada, e o desenvolvimento do trabalho de campo. Por fim, tecem-se as considerações finais.

A seguir serão abordados aspectos históricos da concepção de criança, passando pelos aspectos históricos da infância e seu retrato na atualidade.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

*“De todos os presentes da natureza para a raça humana,
o que é mais doce para o homem do que as crianças?”
Ernest Hemingway*

Esta seção apresenta relevantes características da concepção de criança, passando pelos aspectos históricos da infância, bem como a sua importância atualmente.

2.1 Aspectos históricos da concepção de infância

*“A infância é o tempo de maior criatividade
na vida de um ser humano”
Jean Piaget*

Ao falar de infância, essa palavra nos reporta à criança e ao que ela representa em nossas vidas e sociedade, no entanto, nem sempre a criança foi tratada e respeitada em sua especificidade. Iniciaremos essa discussão, trazendo a definição dos dois termos de acordo com o dicionário Aurélio. Criança é “ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade”, e infância “período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia” (Ferreira, 2004). O conceito de infância é uma construção social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (Brasil, 1998, p. 20). Nesse sentido, em uma mesma cidade, dependendo da classe social e do grupo étnico ao qual pertencem, há maneiras diferentes de considerar as crianças. Em relação às crianças brasileiras, existem aquelas que desde pequenas são expostas a condições precárias de vida e ao trabalho infantil, assim como ao abuso e à exploração por parte dos adultos.

Em contrapartida, também há crianças que são protegidas de todas as maneiras, recebendo todo cuidado necessário para seu desenvolvimento, tanto por parte da família quanto da sociedade. “Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais

presentes no cotidiano” (Brasil, 1998, p. 20). Nem sempre os direitos das crianças são respeitados, e elas são expostas a situações que ferem sua infância. Ainda há um caminho a ser percorrido no que diz respeito aos cuidados com a infância das crianças que devemos ter.

A abordagem da infância numa perspectiva histórica nos remete à obra *história social da criança e da família* de Ariés (1981), que traz uma representatividade da infância nos séculos anteriores. “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariés, 1981, p. 50). De acordo com Laffitte, no prefácio da obra do pesquisador francês Ariés (1981), “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Ariés, 1981, p.10).

As famílias e a sociedade não conseguiam enxergar toda a beleza e aprendizagem que há na infância, protagonizada pelas crianças. Para Postaman (1999), sabemos muito pouco das atitudes para com as crianças na antiguidade. “Os gregos, por exemplo, prestavam pouca atenção na infância como categoria etária especial, e o velho adágio de que os gregos tinham uma palavra para tudo não se aplica ao conceito de criança” (Postaman, 1999, p. 19-20).

As crianças e as mulheres eram vistas como inferiores no período da antiguidade. “As crianças, principalmente, não tinham nenhum tipo de tratamento diferenciado, assim seu período de infância tinha sua duração reduzida” (Grillo, 2021, p.32).

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (Ariés, 1981, p. 156).

Para Mendes (1999), na Idade Média, a infância era breve, pois com cinco anos, a criança já era inserida em atividades produtivas distantes da escola, ou seja, já pertenciam ao mundo dos adultos. Consideravam as crianças uma miniatura dos adultos. “No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem

crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1981, p. 51). Os homens do século X e XI não tinham interesse e nem se detinham nas imagens da infância e em sua realidade.

A infância era vista como um período de transição, logo ultrapassado, e as lembranças eram logo esquecidas. Essa fase, de tão rico desenvolvimento, era negligenciada, as crianças mal eram olhadas. Na pintura, tinham como modelo o menino Jesus ou Nossa Senhora menina, ligando a infância à religiosidade por meio de pinturas. Esse foi o segundo tipo de criança representado na história da infância. “No início, Jesus era, como outras crianças, uma redução do adulto [...]. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura” (Ariès, 1981, p. 53).

No entanto, esse sentimento encantador da infância era limitado somente ao menino Jesus, representado por essas pinturas. “Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua” (Ariès, 1981, p. 53). Mas o menino Jesus só se desnudaria no final da Idade Média, pois na maioria dos casos ele aparecia como as demais crianças de sua idade, enrolado em cueiros ou trajado com uma camisa ou camisola.

Durante o século XIV e século XV, o tema da infância sagrada ligada ao menino Jesus e a virgem Maria continuaram se ampliando e evoluindo, no sentido de um progresso na consciência coletiva do sentimento da infância, que não existia nos séculos anteriores. O artista representaria os aspectos graciosos da primeira infância, como a ternura e a ingenuidade de Jesus e sua mãe; assim como “a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la; a criança brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo seu mingau” (Ariès, 1981, p. 54). Esses gestos observáveis envolvendo o cotidiano das crianças, já eram reproduzidos, para aqueles que desejassem prestar atenção neles.

Porém, segundo Ariès (1981), essas descrições voltadas para uma realidade sentimental demoraram a se ampliar além das fronteiras da iconografia religiosa. “Dessa iconografia religiosa da infância, iria finalmente destacar-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Não era ainda a representação da criança sozinha” (Ariès, 1981 p. 55). Mas as pinturas começaram a substituir personagens simbólicas por cenas inspiradas na concepção antigo-medieval da natureza.

Nesse período, as pinturas começaram a trazer cenas envolvendo crianças com mais frequência. Ainda em relação às pinturas, “foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (Ariés, 1981, p. 65).

Não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância ‘engraçadinha’, e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas suas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância (Ariés, 1981, p.55-56).

Para Ariés (1981), as obras de arte descrevem como as crianças eram vistas ao longo dos séculos, “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (Ariés, 1981, p. 65). Segundo Grillo (2021, p. 32), “sem dúvida, entendemos que a imagem de infância era desprezada, desvinculada da realidade e do interesse dos homens.”

De acordo com Guimarães (2017), a maneira como trataram a infância e suas particularidades até meados do século XVI, demonstra um sentimento firmado na ignorância e na falta de compreensão da especificidade de ser criança. Essa demonstração de descaso, desinteresse com a saúde e higiene das crianças, explica o alto índice de mortalidade infantil registrado nesse período da história.

A história social da infância também envolveu os trajes que as crianças usaram durante tanto tempo e que tanto se diferem do que conhecemos atualmente, “o traje da época comprova o quanto a infância era tão pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, [...] ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (Ariés, 1981, p. 69). Não havia diferença entre crianças e adultos em relação aos trajes que usavam. “Nada, no traje medieval,

separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância” (Ariés, 1981, p. 70).

No século XVII, essa realidade passa por uma transição, os trajes da criança nobre ou burguesa não eram mais semelhantes aos do adulto. O seu traje era reservado à sua idade. “O diário da infância de Luís XIII que Heroard mantinha, mostra a seriedade com que então se começou a tratar o traje da criança: a roupa tornava visíveis as etapas do crescimento que transformava a criança em homem” (Ariés, 1981, p. 72). Em relação às meninas, não havia essa diferenciação de trajes. Quando deixavam os cueiros, eram vestidas como ‘mulherezinhas.’

Assim, partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou sobretudo os meninos. O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiam mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina (Ariés, 1981, p. 81).

No entanto, essa evolução dos trajes das crianças aconteceu apenas nas famílias nobres ou burguesas. As crianças que eram filhas dos artesãos, dos camponeses, as crianças do povo, que brincavam nas aldeias, continuaram usando os mesmos trajes dos adultos. “Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (Ariés, 1981, p. 81). Dessa maneira, a criança ingressava na sociedade dos adultos e igualava-se a eles, quando tinha condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou de sua ama.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’. Originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas (Ariés, 1981, p. 158).

Para as mães e as amas, as crianças com suas maneiras de serem foram sempre encantadoras, porém esses sentimentos não eram expressos publicamente. “De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em ‘paparicá-las’” (Ariés, 1981, p.158).

No fim do século XVI e, principalmente, no século XVII, houve reações críticas envolvendo esse sentimento da infância. Essas críticas negativas estavam voltadas para a atenção que se dispensava para as crianças.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela ‘paparicação’ – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física (Ariés, 1981, p.164).

De acordo com Ariés (1981), o primeiro sentimento correspondia às primeiras idades da criança e determinava a ideia de uma infância curta, enquanto o segundo sentimento, relacionava-se à tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, cabendo ao adulto preservar a primeira e fortalecer a segunda. Esses dois sentimentos, durante muito tempo, limitaram-se a uma minoria de padres ou moralistas e legistas. No entanto, sem eles, a criança teria permanecido apenas um ser gentil, engraçadinho que as pessoas se distraíam com afeição, e liberdade, mas sem uma preocupação moral ou educativa. Quando a criança completava seus cinco ou sete anos, juntava-se aos adultos sem nenhuma transição, e esse sentimento de uma infância curta, nas classes populares, persistiu por muito tempo.

A partir do século XVIII, a infância surge como categoria. E isso ocorreu quando a criança passou a ser vista como um ser com suas características e especificidades próprias dessa fase da infância, pois anteriormente, era comparada aos adultos só que em miniatura e, com isso, suas reais necessidades eram negligenciadas.

Foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios (Niehues; Costa, 2012, p. 285).

Para Carvalho (2007), é importante enfatizar que a obra de Ariés (1981) aponta três momentos significativos na história da infância. O primeiro diz respeito à

infância negada, ou seja, a criança era vista como algo imperfeito que precisava de transformação. O segundo foi a infância institucionalizada, onde ocorreu mudanças nas esferas sociais, culturais e políticas, fazendo da criança o centro de interesse dos adultos. E, por fim, o terceiro momento, que culminou com a Revolução Industrial, onde a criança passa a vivenciar a precariedade de condições desse período.

Sempre houve crianças ao longo da história, mas nem sempre houve infância. Por muito tempo, os direitos das crianças foram violados e muitas vidas foram ceifadas. Para Garcia (2001, p.14), “a consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos é muito recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade”. Na Europa, no século XVIII, o filósofo Jean Jacques Rousseau, atribuiu um novo olhar para a compreensão da infância, reconhecendo a criança como um ser bom; desencadeando uma transformação do pensamento da sociedade sobre a infância afrontando as visões da época medieval.

Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), corroboravam no aspecto da concepção de infância. No entanto, estes filósofos estiveram em um momento histórico influenciado pela ideologia burguesa capitalista, que excluía crianças e mulheres da vida pública, deixando-os sob a dependência da vida doméstica e religiosa (Maia, 2012). Nesse sentido, Santana (2014, p.234) ressalta que:

No século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), um importante filósofo iluminista, publicou em (1762) seu romance ‘Emílio ou Da Educação’, no qual inaugurou uma nova concepção de infância ao reconhecer a criança como um ser naturalmente bom. Para ele em sua natureza original a criança era naturalmente boa, a sociedade é quem a corrompia. Neste sentido, a infância é uma fase de grande relevância na vida do ser humano, pois é nela que se dá o aprendizado de como ser no futuro um grande homem. Daí, a importância de respeitá-la, como uma fase natural na vida da criança, na qual ela pode ser verdadeiramente criança antes de tornar-se adulto.

A criança é um indivíduo histórico e social, com suas particularidades, onde manifesta no cotidiano seus anseios e desejos, e isso faz parte de seu desenvolvimento infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de

referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 1998, p. 21)

A importância da infância na vida das crianças tem relação com a qualidade das relações que estabelece com a família, com os outros e com as instituições das quais participa no âmbito da sociedade em que vivem.

2.2 A infância no contexto dos dias atuais

*“Grande é a poesia,
a bondade e as danças.
Mas o melhor que há no mundo
são as crianças.”
Fernando Pessoa*

A infância, atualmente, ocupa um lugar na sociedade, e isso se deve a muitas lutas para o seu reconhecimento e de sua importância. Um longo caminho já foi percorrido para que a criança fosse respeitada em suas necessidades e especificidades. “Contudo, ainda há muito o que percorrer para que tudo que está estabelecido por meio de leis e demais normas seja consolidado com garantia e qualidade para as crianças” (Grillo, 2021, p. 39). Na Idade Média, como a criança era vista como um adulto em miniatura, a infância parecia não existir. No entanto, ao longo dos séculos, houve mudanças no sentimento de infância e na forma de olhar as crianças. Com relação à infância, Qvortrup (2010, p. 637) declara que:

a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la para o que der e vier por todo o período da sua infância.

Nesse sentido, Prestes (2013) destaca que a sociologia da infância, um campo de conhecimento que ganhou ênfase na segunda metade do século XX, busca compreender a sociedade por meio de pesquisas sobre as crianças, considerando as crianças como atores sociais, capazes de expressar sentimentos, desejos e ideias. A sociologia propõe um novo olhar para a infância: “estudar as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância” (Sarmiento, 2011, p. 27).

De acordo com Sarmiento (2005, p.363):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Para Sarmiento e Vasconcellos (2007), a criança é um ser ativo, capaz de compreender e agir sobre o mundo, nesse sentido, a infância é considerada uma categoria social. Ainda de acordo com os teóricos, existem quatro eixos estruturais da cultura da infância, os quais são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia real e a reiteração. Sarmiento (2013) ressalta que a interatividade descreve o mundo da criança como heterogêneo, pelo fato dela estar em contato com diferentes realidades. É por meio dessa interatividade que se darão as aprendizagens dos valores que reforçam a formação da identidade no âmbito pessoal e social. Tem relação com os diferentes ambientes e pessoas que a criança se relaciona. Nessas relações, ela constrói laços que contribuem para sua formação. De acordo com o RCNEI,

[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p.21).

Em relação à ludicidade, Sarmiento (2013) relata que a brincadeira é um dos elementos fundamentais das culturas da infância, além de uma circunstância de aprendizagem e sociabilidade. Diante disso, o brincar e o brinquedo são essenciais na produção de fantasias infantis. O brinquedo assiste a criança nas diferentes etapas de construção das relações sociais. Para Sarmiento (2013), a visão de mundo construída pela criança tem relação com a fantasia do real, ou seja, elemento que une fantasia com a realidade. Ela faz a transposição da realidade utilizando a criatividade e o imaginário, isto é, o faz-de-conta.

As crianças relacionam ou articulam as características locais do desenrolar do brincar ao “faz-de-conta” com as suas concepções do mundo adulto. Esta articulação permite às crianças apropriarem-se de aspectos da cultura dos adultos que depois usam, refinam e expandem (Corsaro, 2002, p. 118).

Já a reiteração, tem a ver com o tempo da criança. Segundo Sarmiento (2013), o tempo da criança é sempre envolto de novas possibilidades. Para Sanches (2019a), “a reiteração, portanto, é o conceito que ajuda a entender o mecanismo de gestão do tempo infantil feito pela criança. É um tempo afetivo e carregado de mecanismos sociolinguísticos de significação da vida”. Nessa forma de tratar o tempo,

[...] a temporalidade recursiva da criança adquire características que ultrapassam a condição da manipulação do tempo em si. Ela incorpora tendências em que a própria identidade infantil se dissolve e se reintegra. Assim, a criança se apodera, constrói e transforma a si mesma e o entorno dela. O recurso de manipulação do tempo constitui-se, portanto, parte integrante dos processos de apreensão da realidade ou como vivência criativa nas experiências de aprendizagem (Sanches; Silva, 2016, p. 513).

Desse modo, a sociologia da infância irrompeu com o propósito de analisar e explicar a infância contemporânea, apresentando a criança como indivíduo de direitos, cidadã e membro da sociedade. Assim, as pesquisas, nesse campo, desconstruem a imagem da criança vulnerável e obrigada à submissão dos mais velhos, incompetente, passiva e incapaz de construir cultura (Sarmiento, 2013).

Segundo Kuhlmann (2015), as crianças são verdadeiras e estão inseridas nas relações sociais, produzindo histórias por onde passam. Assim, faz-se necessário refletir que a infância é uma condição da criança, agregando as várias experiências vividas por elas em variados contextos.

Para Silva (2022, p. 125), “[...] é uma tarefa complexa tentar conceber a criança, visto que sua noção não se apresenta homogeneamente”. Acrescentando:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída, que conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos apresentando concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. A preocupação atual reflete a ideia de que a criança desde que nasce necessita de um espaço de socialização e aprendizado abandonando a ideia de apenas assistir e cuidar. É nessa perspectiva que o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade vem sendo refletido e estudado no sentido de buscar novas formas de relações na prática pedagógica desenvolvida nas instituições de atendimento às crianças pequenas. Toda essa evolução envolvendo a criança menor de 7 anos de idade vem favorecer a abertura de novos caminhos e possibilidades para a formação das intenções pedagógicas e sociais, apontando outras tendências e desafios educacionais que garantam uma prática comprometida e eficiente, promotora do desenvolvimento psicológico, intelectual e social da criança (Dorigo; Nascimento, 2007, p. 16).

As crianças são fonte de aprendizado, pois tem uma forma muito peculiar de aprender e ensinar, e isso acontece por meio das interações e das experiências que vão vivenciando cotidianamente. Na próxima seção, serão discutidos os aspectos do desenvolvimento infantil, nos âmbitos físico, cognitivo e afetivo.

3 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO

*“Desenvolvimento humano é
um constante exercício
de reconhecimento sobre quem somos,
quais são as nossas capacidades e valores,
sobre a posição do humano
num mundo tão cheio de coisas (...)”
Wilmma Zapori*

Nesta seção, apresentaremos aspectos do desenvolvimento infantil nos âmbitos físico, cognitivo e afetivo. “A área do desenvolvimento infantil está voltada para o estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade nas crianças” (Martorell, 2020, p. 4). De acordo com Martorell (2020), os cientistas que estudam o desenvolvimento infantil, investigam as mudanças que ocorrem na criança, desde a concepção até a adolescência, assim como as características que permanecem relativamente estáveis.

Inicialmente, é importante destacarmos que nesta seção serão descritas as palavras ‘período’, ‘estágio’ ou ‘estádio’ na trajetória do desenvolvimento, considerando que para Bee e Boyd (2011), estas expressões sinalizam novas estratégias e uma mudança de habilidades, pois a criança em um novo estágio, tem uma preocupação com assuntos distintos, desenvolve as tarefas de uma maneira diferente, enfim vê o mundo de uma forma diferenciada.

3.1 Desenvolvimento infantil

*No silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos.
É dos sonhos que nasce a inteligência.
A inteligência é a ferramenta que o corpo usa
para transformar os seus sonhos em realidade.
É preciso escutar para que a inteligência desabroche.
Rubem Alves*

Como Rubem Alves nos presenteia com essa citação, podemos refletir que no silêncio de uma criança, nos seus primeiros dias, já está ocorrendo muitas transformações. Enquanto está no útero materno, o feto vai adotando formas, movimentos e sentimentos. Para Martorell (2020, p. 4), “as crianças, desde o momento da concepção, iniciam um processo de mudança que continua ao longo das suas vidas.” Nesse processo, os sonhos vão surgindo, a inteligência vai se aprimorando, é

a vida se manifestando. O desenvolvimento nessa fase é mais evidente, devido ao ritmo acelerado de mudanças que ocorrem.

Por meio de uma única célula, essa se transforma em um agrupamento de outras células formando por fim um bebê que vive e respira. “E, embora essa célula individual se transforme em uma pessoa única, as mudanças pelas quais passam os seres humanos têm padrões comuns” (Martorell, 2020, p.4). Para Bee (1977, p. 36), “o desenvolvimento durante o período anterior ao nascimento (o período pré-natal) é a base de tudo que se seguirá”. Bassedas, Huguet e Solé (1999) relatam que ocorre um processo complexo do ser humano, do zero aos seis anos, que não tornará a se repetir durante seu desenvolvimento.

Cada pessoa tem suas características próprias, que a torna única dentre milhares de pessoas, mesmo passando por padrões que são comuns a todos. Segundo Martorell (2020), os nove meses que a criança passou dentro da barriga já fazem parte do seu desenvolvimento, e todas as influências ambientais vivenciadas nesse período podem trazer consequências por toda a sua vida. Esse desenvolvimento terá continuidade, mesmo quando a infância tiver passado, ele prosseguirá até sua morte.

Embora muitos pesquisadores que estudam o desenvolvimento se debrucem nos processos universais que todas as crianças vivenciam, o que torna cada uma única são as suas diferenças individuais, sejam elas em gênero, peso, altura e compleição física, traços em sua personalidade, temperamentos, reações emocionais, inclusive, em sua saúde, energia, inteligência. Todos esses aspectos recebem influências do contexto em que vivem: lares, comunidades, escolas, relacionamentos, sociedade. “Portanto, cada criança tem uma trajetória diferente de desenvolvimento – um caminho único e individual a seguir” (Martorell, 2020, p. 9).

Cada criança, desde o início, é diferente de qualquer outra no mundo. Uma é extrovertida, outra é tímida. Uma é ágil, outra é desajeitada. Algumas influências no desenvolvimento individual são inatas; outras vêm da experiência. Na maioria das vezes, essas influências trabalham juntas. As características da família, o gênero, a classe social, a raça/etnia e a presença ou a ausência de deficiências físicas, mentais ou emocionais – todas afetam a maneira como a criança se desenvolve dentro dos processos universais da maturação humana (Martorell, 2020, p.17).

De acordo com Martorell (2020 p. 4), “o estudo científico formal do desenvolvimento infantil é relativamente recente”. E todos os três domínios (físico,

cognitivo e psicossocial) estão inter-relacionados. Qualquer intercorrência em um deles afeta os demais. Os fatores físicos, emocionais e sociais estão intimamente relacionados aos avanços cognitivos. “O desenvolvimento psicossocial pode afetar o funcionamento cognitivo e físico. De fato, sem conexões sociais significativas, a saúde física e mental terá problemas” (Martorell, 2020, p. 6). Para Martorell (2020), os desenvolvimentos físico, cognitivo e psicossocial é um processo que se une para formar um todo, embora consideremos separadamente.

O desenvolvimento é complexo e o seu resultado está ligado a interação de vários tipos de influências que sofre ao longo da vida. Para Martorell (2020, p. 6), “embora as crianças tenham sido foco de estudos científicos por mais de cem anos, pesquisas nessa área estão sempre progredindo.”

Bassedas, Huguet e Solé (1999) explicam o desenvolvimento utilizando três conceitos: maturação, desenvolvimento e aprendizagem. “Quando falamos em maturação, estamos referindo-nos às mudanças que ocorrem ao longo da evolução dos indivíduos, as quais se fundamentam na variação da estrutura e da função das células” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 20).

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), a maturação do sistema nervoso central, ocorre mediante a criação de condições de adição e da melhoria de conexões nervosas que possibilitam respostas adaptadas às necessidades emergentes do indivíduo. A maturação também está intimamente ligada às mudanças quantitativas correspondentes ao crescimento, portanto, aos aspectos biológicos, físicos e evolutivos das pessoas, como por exemplo: alongamento dos ossos, aumento do peso corporal, etc.

Com relação ao conceito de desenvolvimento, Bassedas, Huguet e Solé (1999) referem-se de forma explícita à formação sucessiva das funções próprias do ser humano, como o raciocínio, a linguagem, a atenção e a memória. Abordando o processo por meio do qual se caminha as potencialidades dos seres humanos. “Consideramos que é um processo interminável, no qual se produz uma série de saltos qualitativos que levam de um estado de menos capacidade [...] para um de maior capacidade [...]” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 21). Uma maior capacidade de criar, de resolver problemas de diferentes tipos e com mais autonomia no desenvolvimento de distintas tarefas de mais complexidade.

Por fim, Bassedas, Huguet e Solé (1999) trazem o conceito de aprendizagem, afirmando que à medida que nos apropriamos da cultura e da sociedade em que

vivemos, vamos aprendendo e incorporando novos conhecimentos, valores, habilidades. “As aprendizagens que incorporamos fazem-nos mudar de condutas, de maneiras de agir, de maneiras de responder, e são produto da educação que outros indivíduos, da nossa sociedade, planejaram e organizaram” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 21).

Jean William Fritz Piaget, foi um grande pesquisador do desenvolvimento infantil, nasceu em Neuchâtel, na Suíça, em 09 de agosto de 1896, e traz contribuições nesse estudo. Sua vida foi de muito trabalho e estudo desde cedo. Formou-se em Biologia. “Aos 21 anos, já havia publicado 25 trabalhos profissionais, a maioria sobre moluscos” (Wadsworth, 1997, p. 6). Aos 22 anos, no ano de 1918, recebeu o título de doutor em Ciências. Seus estudos em Biologia o levaram à conclusão de que o desenvolvimento biológico sofre influência hereditária, mas também do ambiente.

Após o doutorado, volta-se para a psicologia. Foi para Zurique e Paris, onde estudou e trabalhou em laboratórios de psicologia, clínicas e hospitais psiquiátricos, desenvolvendo sua teoria do conhecimento. Piaget acreditava que por meio da experiência, dos seus testes com as crianças, poderia estudar o desenvolvimento da inteligência delas. Aos 30 anos, Piaget já era conhecido por seus trabalhos na área da Psicologia. Faleceu em Genebra, na Suíça, em 16 de setembro de 1980, aos 84 anos. Mas deixou um legado teórico que permanece até os dias atuais.

A base de sua teoria se constitui que o processo e a evolução do conhecimento se organizam pela adaptação (assimilação e acomodação) e a equilíbrio.

De acordo com Goulart (2010, p. 24), “Piaget considera que o desenvolvimento das funções de conhecimento de representação e das funções afetivas é marcado por períodos bem delineados, os quais ele chamou de estádios de desenvolvimento.” Segundo Piaget, o desenvolvimento psíquico passa pelos estágios de desenvolvimento, os quais foram divididos em quatro estágios. O primeiro deles é:

Estádio sensório-motor: de 0 a aproximadamente 18 ou 24 meses. Neste estágio, a criança ainda não dispõe da função simbólica e não apresenta uma forma de pensamento ou afetividade definida, que lhe permita evocar pessoas ou objetos na ausência deles. Por este motivo, o rápido desenvolvimento, próprio deste período, caracteriza-se por construções apoiadas exclusivamente em movimentos (Goulart, 2010, p. 24-25).

Esse estágio do desenvolvimento engloba as crianças da primeira infância, por isso, é muito importante compreender essa primeira infância para entender os demais estágios. Piaget e Inhelder (1974) chamam de período sensório-motor, devido à ausência de função simbólica, uma vez que o bebê apresenta apenas comportamentos com reflexos simples, apoiados exclusivamente em percepções e movimentos. No entanto, o desenvolvimento mental que ocorre ao longo dos dezoito primeiros meses é rápido, importante e determina o curso inteiro da evolução psicológica, “pois a criança elabora, nesse nível, o conjunto das subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores” (Piaget; Inhelder, 1974, p.11). Também elaborará nesse período, reações afetivas elementares que serão em parte determinantes para a afetividade subsequente.

Piaget (1967) relata que esse período do nascimento à aquisição da linguagem é marcado por um desenvolvimento da mente extraordinário. “Sua importância é subestimada por não ser acompanhada de palavras que permitam acompanhar, passo a passo, o progresso da inteligência e das emoções, como acontece depois” (Piaget, 1967, p. 8-9).

No período sensório-motor “a inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais da linguagem interiorizada” (Piaget, 1964/1999, p.18). Porém é uma inteligência prática, que se refere à manipulação dos objetos, voltada para percepções e movimentos, organizadas em esquemas de ação. “A evolução da afetividade durante os dois primeiros anos dá lugar a um quadro que, no conjunto, corresponde, exatamente àquele estabelecido através do estudo das funções motoras e cognitivas” (Piaget, 1964/1999, p. 21). Nesse sentido, a vida afetiva e a intelectual estão constantemente relacionadas.

O segundo estágio do desenvolvimento, que abrange a idade das crianças participantes dessa pesquisa é:

Estádio objetivo-simbólico ou pré-operatório: inicia-se aproximadamente aos 2 anos e vai até aos 6 ou 7 anos. O início deste período é marcado pela instalação da função simbólica, especialmente pela linguagem [...] o desenvolvimento mental passa a apresentar uma possibilidade de troca entre os indivíduos, que se denomina início da socialização da ação [...] a afetividade também apresenta significativa evolução, aparecendo sentimentos interindividuais, como simpatia, antipatia, respeito, etc. e uma

afetividade anterior, que se organiza de forma mais estável (Goulart, 2010, p. 25-26).

A partir dos dois anos, a linguagem começa a fazer parte da vida das crianças. “Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual” (Piaget, 1964/1999, p. 23). Com relação ao desenvolvimento da função semiótica ou simbólica, que é a capacidade de distinguir entre significantes e significado, é o que distingue principalmente o estágio pré-operatório (dois a sete anos). De acordo com Goulart (2010, p. 65), “a capacidade de representação de objetos e eventos é o principal desenvolvimento do estágio pré-operatório. Vários são os tipos de representação que têm relevância no desenvolvimento.” Nesse sentido, ela cita como exemplo: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental, e à linguagem falada.

De acordo com a autora, no estágio pré-operatório, o pensamento da criança evolui para um modo mais conceitual e representacional, já que no sensório-motor, o pensamento ocorre por meio de ações. A criança, nesse período, volta-se para a realidade exterior. “A partir dos 4 anos, o tipo dominante de raciocínio intuitivo, embora, seja bastante rápido, é ainda pré-lógico e fundamenta-se exclusivamente na percepção” (Goulart, 2003, p. 31). Na fase da Pré-escola (que abrange o estágio pré-operatório), as crianças utilizam todos esses tipos de representação, principalmente em brincadeiras que utilizem o recurso do boneco de pano.

De acordo com Piaget (1964/1999), no período pré-operatório, inicia-se a socialização da ação, surge o pensamento tendo como base a linguagem interior e o sistema de signos e uma interiorização da ação, passando de perceptiva e motora para uma reconstituição no plano intuitivo das ‘experiências mentais’ e das imagens. “Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc) e de uma afetividade interior organizando-se de maneira mais estável” (Piaget, 1964/1999, p. 24).

O terceiro estágio do desenvolvimento, abrange crianças dos sete aos 11 anos, operacional concreto. “No 3º estágio do desenvolvimento lógico, os termos ‘operações’ e ‘concretas’ evidenciam as características próprias destas fases de desenvolvimento” (Goulart, 2003, p. 36) explicitando o seguinte:

O estágio das operações concretas constitui, pois, uma fase de transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais, que implicam uma combinatória e uma estrutura de 'grupo'; essas operações nascentes se coordenam em estruturas de conjunto mais elementares, que Piaget denomina 'agrupamentos'.

Para Wadsworth (1997, p. 103), “durante o desenvolvimento operacional concreto, a criança desenvolve processo de pensamento lógico (operações) que podem ser aplicados a problemas reais (concretos)”. A criança operacional concreta passa a ser menos egocêntrica e mais sociável ao fazer uso da linguagem para comunicação.

De acordo com Goulart (2003), os estudos de Piaget sobre as operações nesse período são de duas ordens: as lógico-matemáticas e as infralógicas. As operações lógico-matemática tratam das 'semelhanças' (relações simétricas), 'diferenças' (relações assimétricas) ou ambas ao mesmo tempo. Enquanto as operações infralógicas relacionam-se à conservação física (matéria, peso, volume) e à constituição do espaço (comprimento, perímetro, superfície etc.). O quarto estágio do desenvolvimento, abarca a faixa etária a partir dos 11 ou 12 anos, estágio das operações formais.

O pensamento liberta-se da experiência direta e as estruturas cognitivas da criança adquirem maturidade. Isso significa que a qualidade potencial do seu pensamento ou raciocínio (comparado com o potencial do pensamento 'adulto') atinge seu máximo quando as operações formais encontram-se plenamente desenvolvidas (Wadsworth, 1997, p.125).

Para Piaget (1964/1999, p.64), “as operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo as reflexões e teorias.” A inteligência formal é marcada pela libertação do pensamento. A criança sai da segunda infância, para dar início à adolescência. A seguir, no Quadro 6, apresentaremos as principais características dentro dos estágios do desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo e psicossocial.

Quadro 6 - Principais desenvolvimentos comuns nos cinco períodos da criança

Desenvolvimento			
Período e Idade	Físicos	Cognitivos	Psicossociais
Período pré-natal (da concepção ao nascimento)	Ocorre a concepção por fertilização normal ou por outros meios. A herança genética interage com as influências ambientais desde o início.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.	O feto responde à voz da mãe e desenvolve preferência por ela.

	<p>Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos; inicia-se o surto de crescimento do cérebro. O crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida. A vulnerabilidade às influências ambientais é grande.</p>		
Primeira infância (do nascimento aos 3 anos)	<p>No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das capacidades motoras são rápidos.</p>	<p>As capacidades de aprender e de lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas desenvolvem-se por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.</p>	<p>Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.</p>
Segunda infância (3 a 6 anos)	<p>O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia, e as proporções mais parecidas com as de um adulto. O apetite diminui, e são comuns os distúrbios do sono. Surge a preferência pela utilização de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e amplas e aumenta a força física.</p>	<p>O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência em creche e mais ainda em pré-escola.</p>	<p>O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos, a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social. Altruísmo, agressão e temor são comuns. A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.</p>
Terceira infância (6 a 11 anos)	<p>O crescimento torna-se mais lento. A força física e as habilidades atléticas aumentam. São comuns as doenças respiratórias, mas, de modo geral, a saúde é melhor do que em qualquer outra fase do ciclo de vida.</p>	<p>Diminui o egocentrismo. As crianças começam a pensar com lógica, porém de forma concreta. As habilidades de memória e linguagem aumentam. Ganhos cognitivos permitem que as crianças se beneficiem da</p>	<p>O autocontrole torna-se mais complexo, afetando a autoestima. A correção reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança. Os pares assumem importância fundamental.</p>

		instrução formal na escola. Algumas crianças demonstram necessidades educacionais e talentos especiais.	
Adolescência (dos 11 a aproximadamente 20 anos)	O crescimento físico e outras mudanças são rápidos e profundos. Ocorre a maturidade reprodutiva. Os principais riscos para a saúde surgem de questões comportamentais, como transtornos alimentares e uso de drogas.	Desenvolvem-se a capacidade de pensar em termos abstratos e de usar o raciocínio científico. O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e comportamentos. A educação concentra-se na preparação para a faculdade ou para a profissão.	A busca pela identidade, inclusive a identidade sexual, torna-se central. O relacionamento com os pais geralmente é bom. Os pares podem exercer influência positiva ou negativa.

Fonte: Martorell, (2020, p. 8).

Em diversos momentos da história, a criança não foi vista como um ser dotado de capacidades e habilidades, mas como uma tábula rasa, inclusive, pela própria escola. No entanto, o mais importante é entender o processo pelo qual as crianças se desenvolvem em cada fase e reconhecer as potencialidades que cada um apresenta, despertando-lhes o interesse em aprender, desafiando sua inteligência, propiciando espaços e situações de aprendizagem, construção de vínculos afetivos e criatividade.

Assim, Friedmann (2012) alega que possibilitar um desenvolvimento integral e dinâmico deveria ser a principal preocupação da educação. É fundamental que a escola encoraje a autonomia e o pensamento crítico independente, auxiliando os indivíduos a alcançarem níveis mais elevados do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. “Formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação” (Friedmann, 2012, p. 44).

Dessa maneira, é fundamental pensar a escola como espaço de aprimoramento e desenvolvimento das habilidades e competências dos indivíduos, promovendo atividades dinâmicas e desafiadoras que auxiliarão o desenvolvimento humano. Sabino (2012) destaca que no processo de constituição dos seres humanos, as dimensões corporais, a afetividades e os contextos sociais estão todos interligados e devem ser base dos princípios educacionais.

É fundamental entender que a criança é um ser único, dotada de capacidades e habilidades que se desenvolverão de acordo com o meio em que vive e com a

qualidade das interações da qual fará parte. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), as crianças são dotadas de uma natureza singular que sentem e pensam o mundo em que vivem de uma maneira muito peculiar. Por meio das interações que estabelecem com as pessoas com as quais convive e das brincadeiras, expõem seus anseios, seus desejos e constroem conhecimento. “O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p. 22).

As crianças são movimentos, estão constantemente explorando os ambientes em que frequentam, seja correndo, pulando, gesticulando, seus pequenos corpos estão sempre se comunicando por meio de gestos e movimentos, nesse sentido é notório que a ampliação do aspecto motor tem um papel importante na infância para o desenvolvimento.

3.2 Desenvolvimento físico

*“Sim, meu corpo fala.
E não sei falar baixo com os gestos.
Quando algo me aflige,
meu corpo inteiro grita num fluxo
inquietante de movimentos e inevitavelmente,
essa linguagem corporal sempre vai dizer a verdade!”
Diogo Diedrich*

No que tange às considerações sobre o desenvolvimento físico, Martorell (2020) esclarece que na primeira infância, o crescimento acontece de cima para baixo. A cabeça do recém-nascido é desproporcionalmente grande, pois o cérebro cresce rapidamente antes do nascimento. À medida em que vão crescendo em altura, as partes inferiores do corpo se desenvolvem e a cabeça vai tornando-se menor. “O desenvolvimento sensorial e o motor seguem o mesmo princípio; os bebês aprendem a usar os braços para agarrar antes de aprender a usar as pernas para andar e conseguem manter a cabeça ereta antes de conseguir se sentar sem ajuda” (Martorell, 2020, p.134). Desse modo, “durante a primeira e a segunda infância, os membros superiores e inferiores continuam crescendo mais rápido do que as mãos e os pés” (Martorell, 2020, p.134).

A habilidade motora da criança – o desenvolvimento das habilidades de mover-se em redor do seu mundo, agarrar e manipular com as mãos e pés, etc – está diretamente ligada ao desenvolvimento de ossos e músculos. Até

que os músculos do pescoço e costas tenham se desenvolvido em alguma extensão, o bebê não pode erguer a cabeça; até que os ossos das mãos tenham se desenvolvido e os músculos crescido, a criança é incapaz de agarrar objetos [...] na medida em que o corpo cresce, o desenvolvimento motor se aprimora (Bee, 1977, p. 82)

Na segunda infância, as crianças crescem rapidamente e emagrecem, mas de uma maneira diferente do que ao nascerem e da primeira infância, pois assumem uma forma mais esguia e atlética da infância, a barriga grande da criança entre 1 e 3 anos, vai se fortalecendo à medida que os músculos abdominais se desenvolvem, braços, pernas e troncos tornam-se mais longos, o crescimento muscular e esquelético avança deixando a criança mais forte, os padrões do sono se modificam ao longo da fase de crescimento, nesse período precisam dormir menos do que antes, suas capacidades de correr, saltar, pular e jogar bola melhoram, assim como, desenhar utilizando lápis de cor, amarrar cadarços e a preferência em utilizar a mão direita ou esquerda. “Essas mudanças, coordenadas pelo cérebro ainda em amadurecimento e pelo sistema nervoso, promovem o desenvolvimento de uma ampla variedade de habilidades motoras” (Papalia; Martorell, 2022, p.193).

A criança se desenvolve graças à exploração do corpo e do espaço. Para Piaget, a ação psicomotora é precursora do pensamento representativo e do desenvolvimento cognitivo. A interação da criança em ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos do seu meio é essencial para o seu desenvolvimento integral. A atividade sensório-motora é especialmente importante para o desenvolvimento de conceitos espaciais e da habilidade de utilizar termos linguísticos correlatos (Friedmann, 2006, p. 68).

De acordo com Martorell (2020, p. 6), “o crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidade motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico”. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), nos primeiros seis anos, a criança passa por mudanças muito grandes em relação à sua capacidade motora, “a criança passa de uma situação de total dependência das pessoas que a cuidam a uma autonomia completa, do movimento descoordenado e incontrolado ao controle e à coordenação quase total” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 31).

Mudanças típicas da primeira e da segunda infância, como a capacidade de andar e falar, estão vinculadas ao processo de maturação do corpo e do cérebro – o desdobramento de uma sequência universal e natural de mudanças físicas e padrões de comportamento. Esses processos de maturação, que são vistos mais claramente nos primeiros anos de vida, atuam em conjunto com as influências da hereditariedade e do ambiente (Martorell, 2020, p.9).

Segundo Friedmann (2006, p. 69), “para o desenvolvimento físico-motor, o brincar tem papel fundamental e deve ser aproveitado num trabalho integrado com áreas afins.” Como visto anteriormente, durante os seis primeiros anos, ocorrem muitas mudanças nas habilidades motoras das crianças, após o primeiro ano, elas começam a construir o conceito do esquema corporal.

No decorrer desses anos e, posteriormente, durante toda a vida, as experiências relacionadas com o corpo (representações cognitivas, experiência verbal, atividades motoras, sensações que o corpo recebe) permitem que se vá construindo, progressivamente, o esquema corporal próprio, uma construção que é totalmente pessoal e que se elabora a partir das ações que a pessoa faz ou que recebe a partir do seu próprio corpo. Podemos destacar que a principal conquista da criança na etapa da educação infantil em relação ao seu esquema corporal é que, graças ao movimento e às ações que realiza, chega a um conhecimento do seu próprio corpo e de suas possibilidades (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p.33).

As crianças dessa idade avançam nas habilidades motoras amplas, que envolvem os grandes músculos, como correr e pular; e nas habilidades motoras finas, que estão relacionadas aos pequenos músculos, como desenhar, abotoar, definição sobre a preferência da mão que utilizarão para escrever. Essas habilidades motoras não se desenvolvem isoladamente, seu avanço e seu aprimoramento estão intimamente ligados às conquistas dessas habilidades na primeira infância. “As habilidades motoras amplas desenvolvidas durante a segunda infância são a base para os esportes, a dança e outras atividades que começam durante a terceira infância e podem continuar por toda a vida” (Martorell, 2020, p. 238).

No entanto, segundo Martorell (2020), referente à prática dos esportes organizados, raramente as crianças menores de seis anos estão prontas para participar, podendo inclusive gerar uma frustração. Os avanços nas habilidades motoras finas permitem que as crianças sejam mais responsáveis por seus cuidados pessoais, pois está ligada a atividades cotidianas, tais como: cortar com a tesoura, amarrar os cadarços do tênis, abotoar roupas, comer com talheres e usar o banheiro sozinha. “As crianças desenvolvem-se melhor fisicamente quando conseguem participar ativamente em atividades livres adequadas ao seu nível de maturidade” (Martorell, 2020, p. 238).

De acordo com Martorell (2020), na terceira infância, o crescimento é considerado mais lento, no entanto, mesmo que no cotidiano as mudanças não sejam claras; elas acontecem e de uma maneira espantosa. Na adolescência, uma mudança

física importante é o início da puberdade, ou seja, o processo que leva à maturidade sexual e à fertilidade, mudanças hormonais. Essa fase é marcada por grandes mudanças físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Ao mesmo tempo em que ocorrem as mudanças no aspecto motor, também acontecem no cognitivo, a inteligência vai se aprimorando.

3.3 Desenvolvimento cognitivo

*“O conhecimento não pode ser uma cópia,
visto que é sempre uma relação entre objeto e sujeito.”
Jean Piaget*

Em relação ao desenvolvimento cognitivo abordado no item 3.1, complementando sobre a epistemologia genética de Jean Piaget, no período sensório-motor, a inteligência é somente prática e está apoiada nas percepções, nos reflexos e movimentos. De acordo com Goulart (2003, p. 27-28), do ponto de vista do pensamento, o período sensório-motor é dividido em seis subestádios, que são:

1- exercício reflexo – estende-se pelo primeiro mês de vida da criança, está ligado à atividade estritamente reflexa, como por exemplo a sucção.

2- reações circulares primárias – esse subestádio vai até cerca dos quatro meses e corresponde à formação dos primeiros hábitos.

3- Coordenação de visão e apreensão e começo das reações circulares secundárias – esse subestádio vai até aproximadamente oito meses, a criança repete intencionalmente os comportamentos que produziram certo efeito.

4- Coordenação dos esquemas secundários - está ligado à coordenação dos esquemas secundários com utilização, de meios conhecidos com vista à obtenção de um objetivo novo. Esse subestádio vai até aproximadamente 11 meses.

5- Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária. Esse subestádio vai até cerca de 18 meses. A criança busca outras formas de solicitar comida, acender a luz.

6- Início da interiorização dos esquemas. Esse subestádio vai até aproximadamente os dois anos. A criança ao deparar-se com uma situação problema, verifica a situação, para e apresenta uma resposta.

Em torno dos dois anos de idade começam a se manifestar todos os tipos de representação. Assim sendo, Papalia e Martorell (2022) esclarecem que na teoria de

Jean Piaget, o estágio pré-operatório é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico. Contudo, as crianças ainda não estão preparadas para se envolver em operações mentais lógicas. Para Bassedas; Huguet e Solé (1999), a função simbólica auxilia na evolução da criança pequena, no sentido de compreender o mundo complexo em que vivemos. “Dessa maneira, podemos entender a importância, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, dos jogos e das situações em que a criança faz imitações diferenciadas [...] do jogo simbólico, do desenho, da escrita” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 40).

Para Martorell (2020, p. 6), “aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o desenvolvimento cognitivo.” De acordo com Wadsworth, (1997, p. 11), “a técnica básica de Piaget foi a observação sistemática, a descrição e a análise do comportamento das crianças.”

Durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional (dos 2 aos 7 anos, em média), uma criança evolui de um ser que funciona de um modo predominantemente sensório-motor, e cujo ‘pensamento’ se dá através de ações, a um ser que funciona de modo cada vez mais conceitual e representacional. Gradativamente, ela passa a ser capaz de representar eventos internamente (formular sequências de ações na representação, ou pensar) e torna-se menos dependente de suas ações sensório-motoras para direcionar o comportamento (Wadsworth, 1997, p. 65).

Mediante o exposto, Wadsworth (1997) explica que no período pré-operatório, o pensamento da criança vai adquirindo novas capacidades, apresenta também as habilidades representacionais e a socialização do comportamento, assim como apresenta certas características, tais como: centração, inabilidade de acompanhar transformações, ausência de reversibilidade e egocentrismo. Há vários tipos de representação que tem relevância no desenvolvimento. “Pela ordem de aparecimento, são eles: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada” (Wadsworth, 1997, p. 65).

Com isso, Wadsworth (1997, p. 66) expõe que “a imitação diferida é a imitação de objetos e eventos já distantes há algum tempo [...], a importância da imitação diferida decorre do fato de ela implicar que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente (recordar) o comportamento imitado.” Seria impossível existir a imitação diferida sem a representação.

O jogo simbólico é uma forma de auto expressão, mas sua essência é imitativa. “No jogo simbólico, a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem

constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que ela deseja” (Wadsworth, 1997, p. 66). No jogo simbólico, não há ênfase na acomodação, pois ele não é dirigido a uma audiência, tornando obscuro para o observador o que a criança está representando, diferente do que ocorre com a imitação diferida e o desenho.

Os jogos infantis, à primeira vista, podem apresentar pouco valor para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. No entanto, Piaget nos assegura que a natureza livre do jogo simbólico tem um valor essencialmente funcional e não é uma simples diversão (Wadsworth, 1997, p. 67)

Em relação ao desenho, Wadsworth (1997) esclarece que no decorrer do estágio pré-operacional cresce na criança de forma significativa, o empenho em representar coisas por meio do desenho, tornando seus esforços mais realísticos. Assim sendo, declara que as imagens mentais são basicamente estáticas durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional, se assemelhando aos desenhos e fotografias.

Imagens mentais são representações internas (símbolos) de objetos ou de experiências perceptivas passadas, embora elas não sejam cópias fiéis daquelas experiências. Imagens não são cópias de percepções estocadas na mente. Assim como os desenhos guardam semelhança com o que eles representam, também as imagens mentais são imitações de percepções e, portanto, guardam uma similaridade com elas. Nesse sentido, as imagens são concebidas como símbolos (Wadsworth, 1997, p. 68).

O desenvolvimento da linguagem falada é o aspecto mais evidente durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional. É também uma forma de conhecimento social. Deste modo, Wadsworth (1997) explica que Piaget escreveu sobre os seus efeitos na vida intelectual, apontando três consequências essenciais ao desenvolvimento mental: 1- a possibilidade de intercâmbio verbal com outras pessoas; 2- a internalização da palavra, o aparecimento do pensamento propriamente dito e; 3- a internalização da ação. “A internalização do comportamento através da representação, facilitada pela linguagem, acelera o ritmo com que as experiências podem ocorrer” (Wadsworth, 1997, p. 69).

Outro aspecto do desenvolvimento cognitivo de acordo com os escritos de Wadsworth (1997), no período pré-operacional, refere-se à socialização do comportamento. Para Piaget, o indivíduo não nasce um ser social, mas torna-se um de maneira progressiva. “Piaget entende que o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, à medida que a criança estabelece intercâmbios

com o meio social” (Wadsworth, 1997, p. 75). Não há separação entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. À medida que a criança interage com outras crianças e com adultos ela vai construindo seu conhecimento social.

Piaget também apresenta como características do pensamento pré-operacional, alguns obstáculos ao pensamento lógico que são: egocentrismo, transformações, centração e reversibilidade.

Piaget caracterizou o pensamento e o comportamento de uma criança pré-operacional como egocêntrico. Isto é, a criança não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro. Ela acredita que todos pensam como ela e que todos pensam as mesmas coisas que ela. Como resultado, a criança nunca questiona os seus próprios pensamentos, pois eles são, até onde lhe concerne, os únicos pensamentos possíveis e, conseqüentemente, devem ser corretos (Wadsworth, 1997, p. 76).

Desta forma, Wadsworth (1997) apresenta que nesse período, a criança não tem consciência que é egocêntrica, ela não faz de maneira intencional. Ainda que o egocentrismo impere o comportamento da criança pré-operacional, ele pode ocorrer em outros níveis do desenvolvimento, pois ele é um aspecto sempre presente no desenvolvimento cognitivo. Esse egocentrismo limita o desenvolvimento intelectual das crianças pois ela nunca questiona seu pensamento ou valida seus conceitos. No entanto, essa limitação é parte essencial desse nível. “É preciso ser egocêntrico no pensamento, antes de poder superá-lo” (Wadsworth, 1997, p. 77).

A incapacidade de raciocinar sobre transformações é uma outra característica do pensamento infantil pré-operacional. “Enquanto observa uma sequência de mudanças ou de estados sucessivos, a criança focaliza exclusivamente os elementos da sequência, ou os estados sucessivos, em vez da transformação pela qual um estado transforma-se em outro” (Wadsworth, 1997, p. 77).

Uma outra característica do pensamento pré-operacional é a centração. “Uma criança diante de um estímulo visual tende a centrar ou fixar sua atenção sobre um número limitado de aspectos perceptuais do estímulo. Ela parece incapaz de explorar todos os aspectos do estímulo ou de descentrar o enfoque visual” (Wadsworth, 1997, p. 78). Para uma criança, é muito difícil a execução das operações reversíveis. Pois “o pensamento pré-operacional conserva muito da rigidez do pensamento sensório-motor, embora ultrapasse-o em qualidade. Ele é relativamente inflexível, dominado pela percepção e irreversível” (Wadsworth, 1997, p. 79).

Os conceitos de Piaget, como egocentrismo, centração, transformação e reversibilidade estão estreitamente relacionados. No início, o pensamento pré-operacional é dominado pela presença ou ausência de cada um deles. À medida que o desenvolvimento cognitivo ocorre, estas características gradualmente se integram. Uma deteriorização do egocentrismo permite (requer) a uma criança descentrar mais e a acompanhar transformações simples. Tudo isto, por sua vez, ajuda a criança na construção da reversibilidade (Wadsworth, 1997, p. 80).

Segundo Wadsworth (1997), as características do pensamento pré-operacional supracitadas podem ser observadas como obstáculos ao pensamento lógico, no entanto, elas são indispensáveis e ocorrem espontaneamente.

A criança pré-operacional tem um desenvolvimento intelectual contínuo que vai evoluindo. “A qualquer ponto do desenvolvimento, a capacidade da pessoa deve ser caracterizada pelo que seu raciocínio já construído lhe permite fazer e pelo que ainda está para ser alcançado” (Wadsworth, 1997, p. 88).

No Quadro 7, apresentaremos os avanços cognitivos que ocorrem durante a segunda infância, idade que abrange as crianças dessa pesquisa.

Quadro 7 – Avanços cognitivos durante a segunda infância

Avanços cognitivos durante a segunda infância		
Avanço	Significância	Exemplo
Uso de símbolos	As crianças não precisam estar em contato sensório-motor com um objeto, pessoa ou evento para pensar neles. As crianças podem imaginar que objetos ou pessoas têm outras propriedades além das que eles realmente têm.	Simon pergunta à sua mãe sobre os elefantes que viu na ida ao circo vários meses atrás. Rafael faz de conta que uma fatia de maçã é um aspirador de pó “limpando” a mesa da cozinha.
Compreensão de identidades	As crianças têm consciência de que alterações superficiais não mudam a natureza das coisas.	Antônio sabe que seu professor está vestido como um pirata, mas ele ainda é o seu professor que está sob a fantasia.
Entendimento de causa e efeito	As crianças percebem que os acontecimentos têm causas.	Ao ver uma bola rolar por trás de um muro, Ariel olha por cima do muro para ver a pessoa que a chutou.
Capacidade de classificar	As crianças organizam objetos, pessoas e eventos em categorias significativas.	Rosa classifica as pinhas que coletou em um passeio no parque em duas pilhas: “grandes” e “pequenas”.
Compreensão de números	As crianças sabem contar e lidar com quantidades.	Larissa reparte balas com suas amigas, contando para certificar-se de que cada uma receba a mesma quantidade.

Empatia	As crianças tornam-se mais capazes de imaginar como os outros podem se sentir.	Emílio tenta consolar seu amigo quando vê que ele está chateado.
Teoria da mente	As crianças tornam-se mais conscientes da atividade mental e do funcionamento da mente.	Bianca quer guardar alguns biscoitos para si mesma, de forma que os esconde em uma caixa de macarrão, pois sabe que seu irmão não procurará em um lugar onde ele não espera encontrar biscoitos.

Fonte: (Papalia; Martorell, 2022, p. 205).

Para Wadsworth (1997), desenvolvimento cognitivo abrange um contínuo processo de construção e reconstrução. De acordo com Martorell (2020, p. 9), “embora a inteligência seja fortemente influenciada pela hereditariedade, fatores ambientais como a estimulação parental, a educação e a influência dos pares também a afetam.”

No Quadro 8, mostraremos os aspectos imaturos do pensamento pré-operatório de acordo com a Epistemologia Genética de Piaget.

Quadro 8 - Aspectos imaturos do pensamento pré-operatório (de acordo com Piaget)

Aspectos imaturos do pensamento pré-operatório (de acordo com Piaget)		
Limitação	Descrição	Exemplo
Centração: incapacidade para descentrar	As crianças concentram-se em um aspecto de uma situação e negligenciam outros.	João provoca sua irmã mais nova afirmando que têm mais suco porque sua caixa de suco foi servida em um copo alto e estreito, mas a dela foi servida em um copo mais baixo e largo.
Irreversibilidade	As crianças não entendem que algumas operações ou ações podem ser revertidas, restaurando a situação original.	João não percebe que o líquido contido em cada copo pode ser despejado novamente nas respectivas caixas, o que significa que as quantidades devem ser iguais.
Foco mais nos estados do que nas transformações	As crianças não entendem a importância da transformação entre estados.	Na tarefa de conservação, João não entende que transformar a forma de um líquido (passá-lo de um recipiente para outro) não altera a quantidade.
Raciocínio transdutivo	As crianças não usam raciocínio dedutivo ou indutivo; em vez disso, elas veem uma causa onde não existe nenhuma.	Luis foi mesquinho com sua irmã. Sua irmã fica doente, Luis conclui que ele a fez adoecer.
Egocentrismo	As crianças presumem que todas as pessoas pensam, percebem e sentem do mesmo jeito que elas.	Carla segura um livro de modo que apenas ela enxergue a figura que ela quer que o pai lhe explique.

Animismo	As crianças atribuem vida a objetos inanimados.	Amanda diz que o carro está com fome e quer comer gasolina.
Incapacidade de distinguir a aparência da realidade	As crianças confundem o que é real com a aparência externa.	Carol acredita que se usa óculos de lentes azuis, tudo que enxerga ficou azul de verdade.

Fonte: (Papalia; Martorell, 2022, p. 206).

As crianças nesse estágio de desenvolvimento têm a capacidade de usar símbolos. “É um avanço essencial, pois, sem símbolos, as pessoas não poderiam comunicar-se verbalmente, fazer mudanças, ler mapas ou guardar fotos de pessoas queridas distantes” (Papalia; Martorell, 2022, p. 206). A função simbólica é uma característica desse período, “ser capaz de pensar em algo na ausência de estímulos sensoriais ou motores” (Papalia; Martorell, 2022, p. 206). “E as crianças em idade pré-escolar demonstram a função simbólica de diversas maneiras [...]. A imitação diferida está relacionada à função simbólica [...]. A criança deve recuperar a representação da memória para conseguir repeti-la.” (Papalia; Martorell, 2022, p. 206). A brincadeira de faz-de-conta é outro ponto muito importante da função simbólica. Nessas brincadeiras, as crianças podem imaginar que um objeto representa outra coisa.

O período pré-escolar apresenta marcos significativos no desenvolvimento infantil, nele podemos observar as crianças em momentos de brincadeiras de faz de conta, onde brincam representando a realidade que vivem ou conhecem. O desenvolvimento cognitivo vai se tornando mais aprimorado. “A atividade lúdica oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, pois propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil” (Friedmann, 2006, p. 65).

Para Wadsworth (1997), Piaget compreendeu a mente composta de estruturas conforme o corpo. Utilizou o termo esquema para explicar porque as pessoas usam respostas relativamente estáveis aos estímulos e também para esclarecer fenômenos integrados à memória. “Esquemas (Schemata – plural de schema) são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio” (Wadsworth, 1997, p. 16). Ao nascer, a criança apresenta poucos esquemas, mas à medida em que vai se desenvolvendo esses esquemas vão tornando-se mais refinados, e eles estão em contínua mudança. “Visto que os esquemas são estruturas do desenvolvimento cognitivo que se transformam, o crescimento e o desenvolvimento deles devem ser

levados em conta.” (Wadsworth, 1997, p. 19). A assimilação e acomodação são os processos responsáveis pela mudança dos esquemas.

Segundo Wadsworth, (1997, p. 19), “assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes.” Esse processo possibilita a ampliação dos esquemas. Já “a acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento” (Wadsworth, 1997, p. 20). Uma criança consegue tentar assimilar o estímulo novamente, quando ocorre à acomodação. “Uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado. A assimilação é sempre o produto final” (Wadsworth, 1997, p. 20).

Porém, para Wadsworth, (1997, p. 21), “nenhum comportamento é só assimilação ou só acomodação. Todo comportamento reflete ambos os processos, embora alguns comportamentos expressem, relativamente, mais um processo do que o outro.” Ainda segundo o autor, assimilação e acomodação explanam sobre o desenvolvimento das estruturas mentais e sobre a adaptação intelectual. Ficando a acomodação responsável pelo desenvolvimento e a assimilação pelo crescimento.

Um balanço entre assimilação e acomodação é tão necessário quanto os processos em si. Piaget chamou o balanço entre assimilação e acomodação de equilíbrio. É ele o mecanismo autorregulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente [...] equilíbrio é processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio (Wadsworth, 1997, p. 22).

Portanto, para Wadsworth (1997), uma criança pode assimilar qualquer coisa. Seus esquemas podem não estar em harmonia com os do adulto, mas o modo de organização dos estímulos em sua estrutura cognitiva é sempre adequado ao seu nível de desenvolvimento conceitual. Nesse sentido, não há organização errada e sim organizações cada vez melhores, à medida que avança o desenvolvimento intelectual. Quatro fatores que Piaget propôs estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo: maturação, experiência ativa, interação social e um progresso geral do equilíbrio.

De acordo com Wadsworth (1997, p. 34), “a maturação, a ritmo de manifestação do potencial herdado, é o mecanismo pelo qual estes limites são estabelecidos.” As experiências ativas refletem aquelas que acarretam assimilação e acomodação, refletindo em mudança cognitiva. A interação social pode ocorrer com

colegas, pais e outros adultos. Tanto a interação quanto a experiência social são significativas para o desenvolvimento intelectual.

O pensamento da criança pré-operacional é caracterizado pelo domínio da percepção sobre a razão e pelo egocentrismo, centração, incapacidade de acompanhar as transformações e incapacidades de realizar operações inversas. Tais obstáculos ao pensamento lógico se refletem na incapacidade da criança desse estágio de resolver problemas e conservação. Em contraste, o pensamento operacional concreto finalmente liberta-se de todas estas características que dominam o pensamento pré-operacional (Wadsworth, 1997, p.104-105).

Enquanto no período pré-operacional as operações são pré-lógicas, no período operacional as operações são lógicas. “Operações lógicas são ações cognitivas internalizadas que permitem à criança chegar a conclusões que são ‘lógicas’. Estas ações são controladas pela atividade cognitiva, e não mais dominadas pelas percepções [...]” (Wadsworth, 1997, p. 108). A construção das operações lógicas são um importante marco cognitivo do pensamento operacional concreto, que não é mais controlado pelas percepções como ocorria no período pré-operacional. De acordo com Wadsworth (1997), nesse período, a criança não apresenta mais um egocentrismo mental que é característico da criança pré-operacional e o uso da linguagem se torna mais expansiva quanto à função. A interação social envolve diálogo e debate de ideias, argumentações e seu pensamento é reversível e tem uma maior estabilidade assim como o raciocínio.

Conforme relata Wadsworth (1997, p. 125), “durante o desenvolvimento das operações formais, que caracteristicamente tem início em torno dos 11 ou 12 anos, uma criança constrói o tipo de raciocínio e a lógica que possibilitam a solução de todas as classes de problemas.” Nesse período as estruturas cognitivas adquirem maturidade. Desse modo, Wadsworth (1997) explica que o nível das operações formais, cujo início se dá em geral por volta dos doze anos de idade e que se completa aos dezesseis anos ou mais, edifica-se sobre o desenvolvimento das operações concretas, as incorpora e as amplia. Ainda que o pensamento operacional concreto seja um pensamento lógico, ele é restrito ao mundo concreto. Somente depois do desenvolvimento das operações formais, o raciocínio torna-se ‘independente do conteúdo’ ou ‘independente do concreto’. O raciocínio formal pode lidar com o possível tão bem quanto com o real.

Segundo Piaget (1970/2012), no período da inteligência sensório-motora, de zero a dois anos de idade, conforme os esquemas vão sendo construídos, a cognição evolui, no entanto, é uma inteligência prática. No período do pensamento pré-operatório, dos dois aos sete anos de idade, devido ao desenvolvimento conceitual, a criança avança na linguagem e em outras representações. No período das operações concretas, dos 7 aos 11 anos de idade, a criança apresenta pensamento lógico, sentimentos morais e sociais de cooperação e reversibilidade. E no período das operações formais, dos 11 aos 15 anos de idade aproximadamente, a criança está adentrando na adolescência. Nessa fase, ela apresenta estruturas cognitivas de nível mais elaborado, assim como operações intelectuais abstratas, raciocínio mais elevado para resolver diversos tipos de problemas.

Assim como o desenvolvimento cognitivo, o afetivo vai avançando e se aprimorando à medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo. A afetividade está relacionada aos sentimentos, emoções, paixões e motivações. Por meio dela, somos afetados e afetamos outras pessoas em nossas interações e relações.

3.4 Desenvolvimento afetivo

*“Afeto que sai de mim
Afeto que vem para mim
Que nos une, a todos,
Num elo sem fim ...
Afeto que não tem preço
Que não tem dono
Presença pulsante apenas
Em que é humano.”
Simone Sabino*

O Dicionário Aurélio, define afetividade como “qualidade ou caráter de afetivo” (Ferreira, 2004, p. 20). A afetividade também tem um papel fundamental no desenvolvimento humano. “Não dá para falar de conhecimento cognitivo sem falar de afetividade, aquilo que afeta o outro. Não estou falando de passar a mão na cabeça, mas estou destacando que afeto é aquilo que, efetivamente, mexe com o outro” (Sanches, 2019b, p. 30).

De acordo com Mahoney e Almeida (2007), apoiadas na teoria de Henri Wallon, a teoria aponta três passos importantes e contínuos no avanço da afetividade: emoção, sentimento e paixão.

Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole (Mahoney; Almeida, 2007, p.17).

Segundo estas autoras, a emoção estimula o desenvolvimento cognitivo provocando mudanças, ela é a exteriorização da afetividade, por meio da expressão corporal e motora. “As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações” (Mahoney; Almeida, 2007, p.17-18). Em relação ao sentimento, ele é a demonstração que representa a afetividade. Ele impõe limite e controla as emoções, expressando de maneira racional seus motivos e circunstâncias. “Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los” (Mahoney; Almeida, 2007, p.18). A paixão “revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas” (Mahoney; Almeida, 2007, p. 18).

Segundo Ferrarezi (2023), corroborando com a concepção walloniana, o ponto de partida para o desenvolvimento da criança é a afetividade. “A vida afetiva da criança se organiza em contato com o outro, observa que são as emoções, especificamente, que unem a criança ao meio social; são elas que ampliam os laços que se antecipam à intenção e ao raciocínio” (Ferrarezi, 2023, p.77).

O Quadro 9 apresenta os diferentes estágios da afetividade na concepção de Wallon.

Quadro 9 – O papel da afetividade nos diferentes estágios de acordo com Wallon

Estágio	Idade	Características
Impulsivo-emocional	0 a 1 ano	A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em respostas a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas) e das vísceras (interoceptivas) e do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para satisfazer suas necessidades básicas.
Sensório-motor e projetivo	1 ano a 3 anos	Já dispondo da marcha e da fala, a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto.

Personalismo	3 anos a 6 anos	É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação.
Categorial	6 anos a 11 anos	Com a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração.
Puberdade e adolescência	11 anos em diante	Aparece aqui a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre os quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores.
Adultos	Idade adulta	Apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores, assume escolhas em decorrência de seus valores. Há um equilíbrio entre “estar em si” e “estar centrado no outro”.

Fonte: Mahoney; Almeida (2007, p. 18-19).

Em Romero (2003), as emoções, sentimentos, estados de humor e as paixões compreendem a dimensão afetiva. “A afetividade é uma dimensão da existência que abrange todas as formas que possam afetar subjetivamente o ser humano em sua relação com o mundo” (Romero, 2003, p. 17). Mediante o exposto, para Wadsworth (1997, p. 36), “afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para Piaget, o afeto se desenvolve.”

Muitas pessoas acreditam que os aspectos afetivos da vida humana surgem de alguma fonte interna, de forma mais ou menos predeterminada. Para Piaget, o aspecto afetivo não é mais predeterminado do que a inteligência, propriamente dita. Na sua visão, há notável paralelo entre os aspectos afetivo e cognitivo. Primeiro, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência (Wadsworth, 1997, p.37).

Para Martorell (2020, p. 6), “emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial.” Wadsworth (1997, p. 38) salienta que

“Piaget argumentou, também, que todo comportamento apresenta ambos os aspectos: o afetivo e o cognitivo.”

O afeto é uma dimensão do viver humano. O homem, ao evoluir como ser humano nas sociedades, vai constituindo sua afetividade a partir das vinculações interpessoais, através de encontros e desencontros entre pessoas. Não é possível pensar em afeto sem pensar em vínculos e relações entre os seres humanos de todas as idades, sexos, classes sociais [...] em todas as épocas da história (Sabino, 2012, p. 43).

O ser humano é um ser social e ao se relacionar com outras pessoas vai construindo vínculos afetivos. De acordo com Sanches (2019b, p. 42), “quando está emocionalmente envolvido, o indivíduo conecta-se também. Às vezes, até mais.”

No período sensório-motor, a afetividade é voltada para atividades reflexas indiferenciada. Porque conforme relata Wadsworth (1997), inicialmente, não são vistos como verdadeiros ou como reações afetivas diferenciadas. “Os sentimentos afetivos emergem no decorrer do desenvolvimento sensório-motor, e cedo já se pode observá-los desempenhando um papel na seleção das ações infantis” (Wadsworth, 1997, p. 39). Desse modo, Wadsworth (1997) esclarece que Piaget deixa claro que na primeira infância se desenvolve as estruturas de inteligência e sentimentos, que se iniciam como reflexos motores e que vão evoluindo até níveis mais elaborados, tanto a parte cognitiva quanto a afetiva.

Em torno dos cinco anos, as crianças entendem que as pessoas se sentem tristes ou felizes, de acordo com as coisas que fazem ou falam. “Os sentimentos adquirem o potencial de se tornarem duradouros e mais consistentes à medida que o desenvolvimento pré-operacional avança” (Wadsworth, 1997, p. 89).

Os primeiros sentimentos sociais bem definidos surgem durante o desenvolvimento pré-operacional. É certo que as crianças mais novas mostram afeição e têm sentimentos de gostar e não gostar, mas a representação e particularmente a linguagem falada são instrumentais no desenvolvimento dos sentimentos sociais. A representação permite a criação de imagens das experiências, incluindo as experiências afetivas. Assim, pela primeira vez, os sentimentos podem ser representados e recordados. Deste modo, as experiências afetivas acabam tendo como efeito o de poder durar mais do que as próprias ocorrências vividas (Wadsworth, 1997, p. 89).

Para Papalia e Martorell (2022), com cinco anos, as crianças podem falar sobre os seus sentimentos e a maioria das crianças podem reconhecer expressões faciais de tristeza, alegria, raiva, surpresa, nojo e medo. As crianças conforme vão

crescendo, vão ampliando suas formas de expressão da dimensão afetiva. Para Galvão (1995, p. 62) “com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão.”

Conforme salienta Friedmann (2006, p. 67), “A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento; é ela que, de fato, vai influenciar o caminho da criança na escolha de seus objetivos.” Segundo Friedmann (2006), a criança em seu processo de desenvolvimento, interagindo com o meio e com o grupo, desenvolverá sua identidade, autoimagem, personalidade e, nessa trajetória, sentimentos como amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, alegria ou tristeza estão dentre os afetos mais comuns com que ela se expressa.

Sabino (2012) cita que Romero focou seu estudo referente à afetividade, nas emoções e sentimentos da vida humana. “Os afetos possuem unidades específicas que se configuram de acordo com o modo peculiar como o sujeito experimenta sua relação com o mundo” (Sabino, 2012, p. 90).

Pode ser uma emoção – como o medo e a raiva, um sentimento – como a inveja ou a admiração, um estado de ânimo – como a angústia ou a cordialidade, estados que supõem vários afetos entrelaçados numa unidade de sentido ou uma paixão – como a paixão amorosa, ou a paixão pelo jogo, que são sentimentos, intensos e persistentes, polarizados num determinado objeto (Romero, 2003, p. 18-19).

Para Galvão (1995), os desejos, os sentimentos e as emoções são manifestações da vida afetiva. No entanto, emoção e afetividade não são sinônimos, como a linguagem comum costuma se referir. “A afetividade é um conceito abrangente no qual se inserem várias manifestações” (Galvão, 1995, p.61).

Para Sabino (2012), a afetividade é entendida como uma dimensão humana composta de fenômenos psíquicos, apresentando diferentes graus de complexidade. E partindo da ideia de que a afetividade é tudo que afeta o ser humano, nesse aspecto, é considerada um componente importante nas relações humanas, e à medida que vamos interagindo e nos relacionando com diferentes pessoas nos diversos espaços, vamos construindo vínculos afetivos, onde a todo momento experimentamos os mais variados sentimentos e emoções. “Os afetos são todas as formas de emoções, sentimentos, paixões, estados de humor [...] que nos afetam e através dos quais somos afetados no convívio social” (Sabino, 2012, p. 91).

Sabino (2012, p. 92) tem o “[...] entendimento de que emoções e sentimentos são formas expressivas de afetos e que esses compõem a dimensão humana da afetividade.”

A dimensão afetiva se apresenta, pois, como presença silenciosa no percurso de vida das pessoas. Está ali o tempo todo. Está na ‘razão de ser’ de muitas coisas: nos sabores e dissabores; nos encontros e desencontros; na saúde e na doença. Está em todas as relações em que existem pessoas. Está em todos os espaços sociais. É impossível que não esteja presente, mas parece não ser possível admiti-la e reconhecê-la como um aspecto importante da vida (Sabino, 2012, p. 129).

Para Leite (2018, p. 19), “a dimensão afetiva está presente em todas as relações que o sujeito estabelece com o outro e com os diversos objetos culturais: portanto, razão e emoção são indissociáveis, mantendo intensas relações entre si, durante o desenvolvimento humano.” Sanches (2019b, p. 30) salienta que “nosso papel é constituir saberes e afetos entre essas relações.” Sabino (2012) entende que à medida que pessoas afetam e são afetadas em suas relações sociais, não é possível pensar a educação desvinculada da afetividade, porque onde há relações sociais também existem relações afetivas.

Nesse sentido, a escola é um lugar onde a dimensão afetiva se manifesta cotidianamente. “O papel da escola é ser o lugar de afetos, de sonhos, de descobertas e de construção coletiva. Não há espaço que faça mais isso do que a escola” (Sanches, 2019b, p. 56). Para Sabino (2012, p. 98), “a educação e afetividade são processos mutuamente intervenientes. De fato, caminham juntas.” Por esta razão, é indispensável que a afetividade seja cuidada, valorizada, pesquisada, salientada. “No caso da escola, a presença silenciosa da dimensão afetiva nas relações pedagógicas está contida nos conteúdos, nas técnicas, nos métodos, nas atitudes, nas regras, nos padrões, nos projetos, nas intenções” (Sabino, 2012, p. 144).

Na escola, professor e alunos e demais pessoas que compõem o processo educacional, vão construindo histórias e relações. “O professor é construtor de identidades humanas. Não é o único, mas ele contribui efetivamente para isso. As marcas que deixa nesse processo vão se materializar para o restante da vida do outro” (Sanches, 2019b, p. 23). Para Almeida e Mahoney (2014), não era só o cognitivo que deveria ser conceituado, mas também o afetivo, porque seria esse aspecto que favoreceria as relações interpessoais e o acesso ao conhecimento nas atividades educacionais, especialmente, na sala de aula.

Na sala de aula, o professor deve considerar não apenas atividades que desenvolvam a aprendizagem cognitiva, mas também aquelas que ampliem o desenvolvimento afetivo, principalmente, porque para haver aprendizagem é necessário que haja motivação, interesse, aspectos relacionados à dimensão afetiva. “A aprendizagem é sempre um processo de aproximação, de troca de olhares, de relações que são construídas” (Sanches, 2019b, p.14). De acordo com Friedmann (2012), para que a criança se dedique a uma atividade, é fundamental que ela tenha interesse, pois sem motivação é muito difícil ocorrer a aprendizagem. “[...] ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes à personalidade integral das crianças” (Friedmann, 2012, p. 45). Martorell (2020, p. 6) corrobora com este pensamento, explicitando que “a motivação e a autoconfiança são fatores importantes para o sucesso escolar, enquanto emoções negativas como o medo e a ansiedade podem prejudicar o desempenho escolar”.

Desse modo, para Friedmann (2006), quando a motivação é significativa, a criança se esforça para desenvolver atividades mais complexas; no entanto, se a criança estiver afetivamente perturbada, isso poderá ser um bloqueio para seu desenvolvimento, visto que a motivação é fator influenciador do desenvolvimento. Segundo Borges (2020, p. 34) “os sentimentos constituem o aspecto energético presente em toda conduta humana, é a afetividade que atribui valor e regula as energias.”

No Quadro 10, apresentamos um resumo do desenvolvimento cognitivo e afetivo na abordagem de Piaget.

Quadro 10 – Resumo do desenvolvimento cognitivo e afetivo

Estágio	Característica do Estágio	Principal Mudança do Estágio
Sensório-motor (0-2 anos)		
Sensório-motor: subperíodos:		O desenvolvimento caminha da atividade reflexa à representação e solução de problemas sensório-motores. Surgem os sentimentos primitivos de gostar e não gostar. A afetividade é investida no “eu”.
Período 1 (0-1 mês)	Atividade reflexa apenas; não há diferenciação.	
Período 2 (1-4 meses)	Coordenação mão-boca; diferenciação no ato reflexo de sugar.	
Período 3 (4-8 meses)	Coordenação mão-olho; repetição de eventos extraordinários.	

Período 4 (8-12 meses)	Coordenação de dois esquemas; permanência do objeto.	
Período 5 (12-18 meses)	Obtenção de novos meios pela experimentação; acompanhamento das sequências dos deslocamentos.	
Período 6 (18-24 meses)	Representação interna; novos meios através de combinações mentais.	
Pré-operacional (2-7 anos)	Problemas resolvidos pelo emprego das representações mentais – desenvolvimento da linguagem (2-4). Pensamento e linguagem, ambos egocêntricos. Não pode solucionar os problemas de conservação.	O desenvolvimento caminha da representação sensório-motora ao pensamento pré-lógico e à solução de problemas. Tem início o verdadeiro comportamento social. Intencionalidade ausente nos julgamentos morais.
Operações concretas (7-11 anos)	O pensamento adquire reversibilidade. Pode solucionar os problemas de conservação – as operações lógicas são aplicadas na solução de problemas concretos. Não pode resolver problemas verbais e problemas hipotéticos complexos.	O desenvolvimento caminha do pensamento pré-lógico à solução dos problemas concretos. Aparecimento da vontade e início da autonomia. A intencionalidade é construída.
Operações formais (11-15 anos)	Pode resolver todos os tipos de problemas, logicamente – e pensar cientificamente. Soluciona os problemas verbais e hipotéticos complexos. Estruturas cognitivas adultas.	O desenvolvimento caminha da solução lógica de todos os tipos de problemas. Emergência dos sentimentos idealistas e formação da personalidade. Início da adaptação ao mundo adulto.

Fonte: Wadsworth (1997, p.156)

No período sensório-motor (zero a dois anos), “o afeto é amplamente investido no eu” (Wadsworth, 1997, p. 157). Ao longo do período pré-operatório (dois a sete anos), “a representação interna e o desenvolvimento da linguagem facilitam o desenvolvimento do comportamento social autêntico e incentivam a aprendizagem social” (Wadsworth, 1997, p. 157). No estágio operacional concreto (sete a 11 anos) ocorrem aspectos do desenvolvimento afetivo que são: “a conservação dos sentimentos, a formação da vontade e o início do pensamento e sentimentos autônomos. Tais aspectos são instrumentais para uma maior regulação e estabilidade do pensamento afetivo” (Wadsworth, 1997, p.157). No nível das operações formais (11-15 anos), que também abrange o início da adolescência, “o desenvolvimento afetivo é caracterizado por dois fatores principais: o desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade” (Wadsworth, 1997, p. 140). Para Wadsworth (1997, p.141), “a personalidade é, então, um produto do desejo e do esforço ativo para tornar-se um adulto, enquanto afirmação da autonomia e dos

valores”. Para Piaget (1967, p.65), “a personalidade implica cooperação e autonomia pessoal. Ela é oposta à [...] completa ausência de regras e à completa heteronomia, mesquinha submissão às imposições externas.”

Em suma, para Wadsworth (1997), o desenvolvimento segue um curso onde o indivíduo nasce um ser não social e caminha para um ser com capacidade para um comportamento social pleno; o ser social é uma construção, que requer aprendizado, pois não ocorre automaticamente. Esse desenvolvimento social está interligado com o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Na próxima seção, traremos importantes argumentos do desenvolvimento da moral, e a educação em valores, ambos fundamentais no processo de construção do eu e no processo de ensino e aprendizagem.

4 DESENVOLVIMENTO DA MORAL

*Se o indivíduo é passivo intelectualmente,
não conseguirá ser livre moralmente.
Jean Piaget*

Nesta seção, apresentaremos os principais aspectos sobre o desenvolvimento da moral e da educação em valores. Piaget desenvolveu estudos importantes no campo da Psicologia em relação ao desenvolvimento da moral. “Piaget estudou o desenvolvimento do raciocínio moral infantil. Ele concebeu o desenvolvimento do raciocínio moral como uma consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo” (Wadsworth, 1997, p. 90). Menin (1996) descreve que um dos aspectos formadores da moral são as relações sociais. É por meio destas relações que aprendemos e nos desenvolvemos moralmente.

De acordo com La Taille (1992, p. 135), “se há um campo da atividade humana na qual as dimensões cognitiva e afetiva comparecem com igual importância, esse campo é o da ação moral.” Para La Taille (2006), a moral dita o que a pessoa deve fazer e o que não deve, ela fala em princípios e sobre as regras que precisam ser seguidas, ela é acima de tudo um objeto de conhecimento. “E ela fala em valores, e assim revela de que investimentos afetivos são derivados os princípios” (La Taille 2006, p. 73).

Do ponto de vista lógico, a sequência argumentativa segue o caminho que parte dos valores e chega às regras prescritivas, passando pelos princípios. Todavia, do ponto de vista da aprendizagem moral por parte das crianças, o caminho é inverso: o primeiro contato com a moral, e o mais concreto, dá-se por meio das regras, sendo os princípios que as inspiram e os valores que lhes dão fundamento, de assimilação posterior (La Taille, 2006, p. 73-74).

O desenvolvimento moral acontece em conformidade com o desenvolvimento cognitivo e afetivo e depende principalmente da qualidade das relações interpessoais. “O ingresso da criança no universo moral certamente se dá pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não falar palavrão etc” (La Taille, 1992, p. 51).

No período do desenvolvimento sensório-motor (zero a dois anos), as crianças ainda não construíram conceitos morais, no entanto, elas já apresentam preferências, já expressam o que gostam ou não, já demonstram sentimentos afetivos formados. “Essas experiências são necessárias para o desenvolvimento de

sentimentos morais e para o futuro desenvolvimento afetivo em geral” (Wadsworth, 1997, p. 61). Desse momento em diante, inicia-se as interações com os outros que influenciará seu mundo infantil. Piaget (1963, p. 6) escreveu “o indivíduo não é um ser social ao nascer, mas torna-se progressivamente social”.

No período pré-operatório, inicia-se os debates, os confrontos de ideias com os outros, o que é a causa do conflito cognitivo e de desequilíbrio. Nesse período, começa a surgir também o relacionamento social cooperativo que ocorre por meio das interações entre pares. São estas interações que prepararão o caminho para as relações de respeito mútuo. “Piaget considerou a interação social como uma das quatro variáveis primárias do desenvolvimento. Isto equivale a dizer que o conhecimento social não pode ser construído sem a interação com os outros” (Wadsworth, 1997, p. 160).

No período do desenvolvimento das operações concretas (7-11 anos) “emerge a conservação dos sentimentos e dos valores. As crianças tornam-se aptas a coordenar os seus pensamentos afetivos de um evento para outro” (Wadsworth, 1997, p. 116). Nesse processo de desenvolvimento, a vontade e autonomia são importantes convicções. “Para Piaget, a vontade é o correspondente afetivo das operações cognitivas – faz parte da lógica dos sentimentos. ‘O ato de vontade corresponde [...] à conservação de valores” (Wadsworth, 1997, p. 117). Para Piaget, a vontade é considerada uma escala de valor permanente.

De acordo com Wadsworth (1997, p. 119), “autonomia de pensamento significa pensar de acordo com um conjunto próprio de normas. Antes de aceitar automaticamente os valores já estabelecidos pelos outros, o raciocínio os avalia [...]. Autonomia é autorregulação”.

Por volta dos sete ou oito anos, as crianças começam a ser capazes de fazer suas próprias avaliações morais, isto é, elas começam a fazer avaliações das ações, considerando o que é correto ou não correto, bem como a considerar os efeitos das ações sobre os outros. Isto não significa, é claro, que suas avaliações sejam necessariamente corretas; significa apenas que elas começam a mudar de uma moralidade heterônoma de obediência a valores preestabelecidos (respeito unilateral) a uma moralidade de cooperação e avaliação (Wadsworth, 1997, p. 119).

Wadsworth (1997) escreve que o período operacional concreto é fundamental no desenvolvimento contínuo da autonomia, pois é quando as crianças mudam de uma visão moral firmada no respeito unilateral para uma visão alicerçada no respeito

mútuo. “Com o desenvolvimento da vontade e da autonomia, mudanças claras tornam-se evidentes nos conceitos infantis de regras, acidentes, mentira, justiça e julgamento moral” (Wadsworth, 1997, p. 120).

Com relação às regras, Wadsworth (1997, p. 121) explicita que “no estágio sensório-motor, as crianças não têm conceito de regras de jogo. Durante o estágio pré-operacional, elas tornam-se cientes das regras e exigem dos outros uma adesão rígida às regras”. Quando estão com sete ou oito anos, elas começam a entender a importância das regras para um jogo correto.

No quesito acidentes e comportamentos indesejados, “as crianças pré-operacionais são incapazes de considerar a intenção dos outros em seus julgamentos sobre os acidentes” (Wadsworth, 1997, p. 121). Com a entrada no período operacional concreto, as crianças começam a desenvolver a capacidade de entender o ponto de vista dos outros.

Para Wadsworth (1997), por volta dos sete ou oito anos, as crianças percebem a mentira como algo que não é verdade. Somente após os dez anos, começam a refletir as intenções ao julgar se um ato é uma mentira. Já o conceito de justiça vai mudando à medida que as crianças vão se desenvolvendo. Segundo Wadsworth (1997, p. 142), “o desenvolvimento do raciocínio moral tem início no nível sensório-motor e alcança o seu mais alto nível quando o desenvolvimento das operações formais e o desenvolvimento afetivo estão consolidados.”

De acordo com Menin (1996) e Kohlberg (1992), nas décadas de 1960, 1970 e 1980, deu-se prosseguimento ao que Piaget já vinha pesquisando e desenvolveu uma teoria sobre o raciocínio moral em adolescentes e adultos. Nesse sentido, Kohlberg (1992) concorda com Piaget sobre o quanto é importante possibilitar relações cooperativas entre crianças, adolescentes e adultos, como uma das maneiras de construção da moralidade autônoma.

Além disso, Kohlberg descobriu que colocando jovens para debater questões controversas (como as dos dilemas morais) com outras pessoas que estejam em estágios mais avançados que os deles, isso também proporciona do desenvolvimento moral (Menin, 1996, p. 59).

O fato é que esses debates, envolvendo regras, normas, leis, que regem a sociedade em que vivemos, assim poder reconstruí-las e debatê-las com pessoas que possuem mais conhecimentos, nesse campo da moral, colabora para o

desenvolvimento da moral (Menin, 1996, p. 59). Essas discussões nos fazem refletir e inclusive mudar posicionamentos e atitudes.

No Quadro 11 apresentamos as relações entre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do conceito de regras, acidentes, mentira e justiça na teoria de Piaget.

Quadro 11 – Relações entre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do conceito de regras, acidentes, mentira e justiça

Desenvolvimento cognitivo	Regras	Acidentes	O ato de mentir	Justiça
Sensório-motor (0-2 anos)	Estágio motor. Regras não são observadas.			
Pré-operacional (2-7 anos)	Estágio egocêntrico. Os jogos são brincadeiras isoladas; não há cooperação ou interação social.	As intenções não são consideradas. As crianças não levam em conta os pontos de vista dos outros. Os julgamentos são baseados nos efeitos quantitativos das ações.	O critério para a mentira é a punição. Não punição= não mentira. Mentir é como ser “mau”.	Submissão à autoridade do adulto. As punições expiatórias arbitrarias são consideradas justas.
Operações concretas (7-11 anos)	Cooperação incipiente. Regras são observadas, embora haja pouco acordo sobre o que são regras.	As intenções passam a ser consideradas. As crianças começam a levar em conta os pontos de vista dos outros.	Mentira = não verdade. Falsidades não punidas são mentiras.	Justiça baseada na reciprocidade. Igualdade é mais importante do que a autoridade.
Operações formais (após 11-12 anos)	Codificação de regras. As regras são conhecidas por todos; há acordo sobre as regras; as regras podem ser mudadas por consenso; as regras são de interesse próprio.		As intenções decidem se uma afirmação falsa não é mentira. A verdade é tida como necessária para a cooperação.	Igualdade com equidade. A reciprocidade considera as intenções e as circunstâncias.

Fonte: Wadsworth (1997, p.144).

Dessa forma, Borges (2020, p. 34) expressa que “quando o educador compreender a importância da interação social irá valorizar o respeito mútuo e considerar opiniões, desejos e sentimentos de todos, perceberá que as reflexões são necessárias.” Entender que esses são aspectos do desenvolvimento moral é

importante para a realização de um trabalho de qualidade junto aos estudantes. De acordo com Piaget (1932/1994, p. 1), “toda moral consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.”

Ainda segundo Piaget (1932/1994), nenhuma realidade moral é inata, mas é o resultado do desenvolvimento cognitivo e das relações interpessoais, sendo as interações sociais o principal fator na elaboração dos critérios de juízo moral. Porém essas relações sociais podem ser de natureza diferente, moral heteronômica, baseada em relações de coerção; e moral autônoma, baseadas em relações de cooperação (Piaget *apud* Puig, 1998, p. 49). A moral autônoma é conquistada por meio da cooperação e do respeito mútuo.

[...] a moral autônoma surge a partir da superação do egocentrismo e do aparecimento de condutas cooperativas. A capacidade para compreender o ponto de vista alheio e argumentar pelas próprias opiniões é necessária para a evolução de um juízo moral heteronômico em direção a um juízo moral autônomo (Puig, 1998, p. 50).

Dessa forma, La Taille (2006) explica que para Piaget (1932/1994), o pensamento infantil se estrutura mediante narrativas morais, passando por três processos distintos no processo de desenvolvimento da moral na criança: a anomia, a heteronomia e a autonomia. O sujeito moral passa por estas fases, onde as interações com o meio constitui formas favoráveis para seus desenvolvimentos.

Na anomia pré-moral (a = negação; nomia = regra, lei), a moral ainda não está presente, as regras são obedecidas por hábito e não por uma consciência de certo e errado. Está presente na fase egocêntrica da criança, o que dificulta as regras coletivas.

Crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas. Interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não tanto para participarem de uma atividade coletiva (La Taille, 1992, p.49).

No estágio da anomia, a criança ainda não aprofundou o universo moral. É fato que a criança desde o nascimento é exposta a um ambiente de regras sociais. Umas são ligadas à saúde, como lavar as mãos, escovar os dentes; outras são convencionais, como tempo de assistir televisão, hora de comer; outras são de inspiração moral, como não xingar, não bater. Contudo, antes dos quatro anos, as crianças ainda não associaram as regras derivadas da moral, aos valores como o bem

e o mal, o certo e o errado. Por volta dos quatro anos, a criança começa a construir conceitos referentes às regras. “A apreensão da dimensão do dever, do bem e do mal, significa que a moral começa a fazer parte do universo de valores da criança. Da anomia, ela passa para a heteronomia” (La Taille, 2006, p. 97-98).

Na heteronomia (hetero = diferente; nomia = regra, lei), as crianças obedecem às regras não por consciência do que elas representam, mas por imposição de um adulto. Essa obediência provém de fora, está ligada a uma submissão de valores. A criança nessa fase não assimilou a existência das regras.

A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca; e justamente por não as conceber desta forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelharem-se a leis físicas. (La Taille, 1992, p. 50)

Assim sendo, La Taille (2006) complementa que na moral heterônoma não há exigência de reciprocidade, ela caracteriza-se pela referência à autoridade. Piaget chama a moral heterônoma de moral da obediência. Em relação a autonomia (auto = por si mesmo; nomia = regras, lei), suas características são opostas à da fase da heteronomia, pois a criança autônoma já compreendeu que o respeito pelas regras e que também pode legislar novas regras.

Esse controle passa a ser interno e não mais externo. Assim, a autonomia moral se caracteriza como a capacidade do indivíduo, por vontade própria, obedecer ou não a determinadas regras, sem interferência externa e sem premiações. “O desenvolvimento da cooperação, bem como da autodisciplina (autonomia), pode ocorrer apenas em um ambiente que permita o florescimento do respeito mútuo” (Wadsworth, 1997, p. 183).

Para Borges (2020, p. 48), “emerge sinais de autonomia quando a criança descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo.” Ainda em relação à autonomia,

[...] suas características são justamente opostas às da fase de heteronomia, e correspondem à concepção adulta do jogo. Em primeiro lugar, as crianças jogam seguindo as regras com esmero. Em segundo lugar, o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio com possível ‘legislador’, ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros (La Taille, 1992, p. 50).

Piaget (1996, p. 4) descreve que “o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais”. Declara ainda que “enquanto Kant vê no respeito um resultado de lei e Durkheim um reflexo da sociedade; Bovet mostra, pelo contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva” (Piaget, 1996, p. 4). Para o teórico, não devemos negligenciar nem o respeito unilateral, característico da fase heterônoma; nem o respeito mútuo, característico da fase da autonomia; pois, ambos são importantes para a vida moral infantil e que as crianças devem passar por essas fases para garantir essa construção harmônica.

De acordo com Piaget (1996, p. 21), “se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função do respeito mútuo, além do respeito unilateral [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo de educação moral”. Para Marques, Tavares e Menin (2017, p. 60), “a moral surge do respeito que adquirimos às regras, e esse começa no respeito que temos às pessoas que nos impõe tais regras.” Nesse sentido, é possível compreender a importância do respeito e das interações sociais no desenvolvimento moral.

A seguir iremos entender como se dá a construção dos valores morais e seu papel no desenvolvimento moral e na educação.

4.1 Considerações sobre valores morais

*O homem vive, toma partido,
crê numa multiplicidade de valores,
hierarquiza-os e dá assim sentido
à sua existência mediante opções
que ultrapassam incessantemente
as fronteiras do seu conhecimento efetivo.
Jean Piaget*

Os valores vão sendo construídos nas interações com outros e nas práticas pedagógicas nas escolas. “Os valores são o resultado de um investimento afetivo” (La Taille, 2006, p.74). Ainda sobre os valores, Marques, Tavares e Menin (2017, p. 17) revelam que: “A palavra valor vem de valere e exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade (o bem, a beleza, a eficácia ou utilidade, o poder) atribuída por alguém a algo [...]”. De acordo com Marques, Tavares e Menin (2017, p. 17), “os valores revestem as coisas, as pessoas, os atos, as intenções de qualidades; são também as razões que justificam ou motivam as nossas ações, tornando-as preferíveis a outras”.

Tudo o que somos e fazemos está revestido de valores. Os valores estão em todo lugar e compõem parte de nossa cultura [...] os valores estão nos hábitos e costumes das pessoas que nos antecedem, que nos são próximas e nos servem de exemplos; nos rituais que nos rodeiam; nas instituições a que pertencemos e nas rotinas estabelecidas por elas (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 18).

Desde que nascemos, vamos entrando em contato com os valores, primeiramente da nossa família e, à medida que vamos crescendo, interagindo com outras pessoas e frequentando outros ambientes, vamos agregando mais valores em nossa formação enquanto indivíduos. Para Borges (2020, p. 34), “os valores morais são, portanto, os investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, ideias, sentimentos, e que influem em julgamento e ações consideradas, na maioria das culturas, como boas ou justas.” São esses valores que nos guiarão para os conhecidos bons costumes.

Segundo Marques, Tavares e Menin (2017, p. 22), “os valores morais se referem àqueles que qualificam o bem ou o mal nas ações humanas e regulam os costumes das pessoas num determinado grupo, cultura, etnia. Eles dizem às pessoas como devem viver.” E ainda “a palavra mor ou mores, no plural, que vem do latim, refere-se ao conjunto de normas, princípios, leis, costumes” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 22).

De acordo com Marques, Tavares e Menin (2017, p. 60), “Piaget (1932/1994) ainda ressalta que será durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas que enfrenta, e experimentando e agindo que o sujeito irá construir seus valores.” Assim, Araújo (2003) explica que os valores são organizados de acordo com a forma como julgamos cada um deles desde o momento em que nascemos por meio de trocas e assimilações sentimentais. Deste modo, para o autor, a intensidade da carga afetiva determinará a posição desses valores.

Nesse sentido, Araújo (2007) diz que:

[...] nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade é pequena e, por isso, estão ‘posicionados’ na periferia de nossa identidade. (Araújo, 2007, p. 24).

Por meio da interação social, as crianças vão construindo sentimentos positivos e valores morais, que são essenciais para a formação. Moreno pondera que:

Os valores são essenciais na ação educativa, pois ocupam papel importante na formação da pessoa, pois os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver (Moreno, 2005, p.117).

A escola precisa promover aprendizagens voltadas para o desenvolvimento da moral, dos valores, para a convivência em grupo, respeitando e compreendendo a diversidade social existente e não apenas de conteúdos científicos. Principalmente na EI, é necessário um cuidado com as propostas educativas, visando não apenas a intencionalidade pedagógica, mas também o desenvolvimento dos outros aspectos do desenvolvimento, especialmente, o afetivo, pois esse está diretamente ligado à motivação de aprender, de socializar com as demais crianças e com o mundo que o rodeia, de lidar com as frustrações que terão pelo caminho.

A escola deve ser um ambiente propício ao desenvolvimento de valores, uma vez que os sujeitos têm a oportunidade de se relacionar com outros e por meio dessa prática, criar vínculos afetivos, criar regras grupais de convivência e resolver possíveis conflitos pela cooperação mútua, em que todos podem exercitar o respeito pelas necessidades e opiniões dos outros (Mazzini; Bastos, 2016, p. 77).

Outro marco ocorre ao se pensar na promoção de valores no ambiente escolar, é que todos que fazem parte da instituição são responsáveis por esse ensinamento. Para Menin e Tavares (2013, p. 15), “os membros de uma escola devem por meio de suas ações, dar exemplos de respeito, justiça, solidariedade, diálogo, cooperação, mais do que fazer discursos ou agir de forma não condizente com os valores que querem ensinar.” No ambiente escolar, todos são responsáveis pelas crianças e por sua formação e não apenas o professor dentro da sala de aula, pois todos os ambientes devem proporcionar aprendizagens para as crianças, principalmente, no quesito dos valores. A escola é um ambiente que propicia experiências para as crianças, as quais, além de se desenvolverem intelectualmente, exercem influência na formação moral, ética, política, social, criativa tão necessárias para além dos muros da escola.

As escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529).

Araújo diz que essa formação:

[...] deve visar ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Assim, tal modelo educativo entende que a escola pode atuar no sentido de promover a formação ética, política e psicológica de seus membros. (Araújo, 2004, p.15).

Em relação ao desenvolvimento de competências, essa formação corrobora com a proposta da BNCC (2017), que propõe vivências e intencionalidade educativa visando essa consolidação. Na BNCC (Brasil, 2017, p. 8), “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

Outro fator fundamental na construção dos valores são os sentimentos, como veremos a seguir.

4.2 “Senso moral” ou “consciência moral”

Para La Taille (2006), o “senso moral” ou “consciência moral” caracteriza-se pela fusão das dimensões intelectual e afetiva e refere-se à capacidade de compreender os deveres morais, e de experienciar o sentimento de obrigatoriedade a que eles se referem.

Em que momento da infância surge esse senso moral? Já vimos que, do ponto de vista intelectual, é por volta dos 4,5 anos que se instala a capacidade de fazer a diferença entre as coisas “que se fazem” e aquelas que “devem ser feitas”, a capacidade, portanto, de distinguir normas morais da comunidade em que vive de outras relacionadas a hábitos e rotinas. Ora, do ponto de vista afetivo, a idade é a mesma. Com efeito, verifica-se que as crianças dessa faixa etária seguem regras morais sem que essa obediência possa ser explicada pelo medo do castigo ou pelo medo da perda de amor e proteção (La Taille, 2006, p.108).

Nesse sentido, La Taille (2006) relata que o cumprimento dos deveres, começam a inspirar as condutas das crianças pequenas. Seis sentimentos inspiram esse “querer agir moral”. O medo e o amor aparecem como os dois primeiros e

“indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade. Os demais – a confiança, simpatia, a indignação e a culpa -, com exceção da culpa, não estão diretamente relacionados aos sentimentos de obrigatoriedade, mas o alimentam e o fortalecem” (La Taille, 2006, p. 108).

Para La Taille (2006), são esses sentimentos que unem a criança às pessoas que convivem em seu entorno social. Piaget (1932) explica relacionando com a afetividade que a criança respeita seus pais ou outras pessoas que sejam significativas para elas, inspirando-lhes medo e amor. Voltando aos dois primeiros sentimentos, o medo e o amor. Em relação ao medo:

Ele é inspirado tanto pela perspectiva de uma possível retirada de amor por parte dos pais e a decorrente desproteção, quanto pelas inevitáveis experiências desagradáveis das punições. Mas ele provém também e sobretudo do simples fato de a criança ser pequena, fraca, e os adultos serem grandes e fortes. Nesse caso, trata-se do medo experimentado quase que necessariamente pelo menor frente ao maior (La Taille, 2006, p. 109).

Com relação ao amor, La Taille (2006, p. 109) explicita que “trata-se naturalmente desse apego e admiração naturais que a criança tem pelos seus pais, ou demais pessoas para ela significativas.” As crianças são muito intensas em seus sentimentos, amam e sentem medo com intensidade, no entanto, os professores da EI, devem ter o cuidado de observar que sentimento estão despertando em seus estudantes, pois para uma aprendizagem significativa, o sentimento do amor deve estar explícito e implícito nas práticas pedagógicas da EI.

Em síntese, La Taille (2006) acredita ser necessário ampliar a concepção do que se pensa a respeito da vida moral da criança pequena frente à autoridade. Devendo estar presentes outras fontes afetivas, outros sentimentos. Iremos retratar os demais sentimentos que inspiram o “agir moral” no próximo tópico.

4.2.1 Confiança

Essa confiança não diz respeito a confiar em si mesmo, mas sim nas figuras de autoridade. Para La Taille (2006, p. 110), “confiar em alguém, seja em que área de atividade humana for, sempre implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia.” Confiança deve permear as relações entre os professores de EI e as crianças, pois elas precisam confiar em seu professor para desenvolver um vínculo afetivo com ele. É um sentimento que deve estar presente no cotidiano das

práticas pedagógicas da EI, e principalmente no desenvolvimento de projetos, como por exemplo o da construção de bonecos de pano.

4.2.2 Simpatia

A capacidade de sentir o que o outro sente relaciona-se à simpatia. No desenvolvimento de projetos envolvendo o brincar e construção de bonecos, a simpatia também se faz presente nesses momentos com as crianças. A rigor, a simpatia não é um sentimento por ela mesma, no entanto, por meio dela, pode-se desenvolver sentimentos variados. “Porém, ela certamente corresponde a uma dimensão afetiva” (La Taille, 2006, p. 115).

É verdade que a educação moral, pela via da autoridade, também busca fazer com que a criança inclua outrem no seu universo de valores. Porém, há duas limitações dessa educação que a simpatia ajuda a superar. A primeira é o fato de ela ser costumeiramente baseada em regras oriundas de deveres negativos. Trata-se dos famosos “limites”: não xingar, não bater, não pegar o que é dos outros, não mentir, etc. A educação moral incide mais sobre o respeito dos direitos alheios do que sobre as necessidades alheias, e, assim, diz mais respeito à justiça que à generosidade. Ora, a simpatia está mais próxima da generosidade do que da justiça, pois, graças a esse sentimento, o outro é apreendido na singularidade. Logo, a simpatia pode ampliar o universo da criança para além das exigências e sanções educacionais. A segunda limitação que a simpatia ajuda a superar é a da heteronomia (La Taille, 2006, p.119).

Por meio da simpatia, a criança pode ampliar o desenvolvimento de outros sentimentos, que são importantes para o desenvolvimento da moral, mas principalmente para seu desenvolvimento integral. A simpatia tem um papel muito importante no início da concepção da moralidade.

A fusão do amor e do medo juntamente com a confiança permitem explicar a obediência infantil aos mandamentos adultos, obediência essa decorrente dos primeiros sinais de sentimento de obrigatoriedade. A simpatia permite explicar atitudes morais, notadamente atos de generosidade, dificilmente tributáveis à imposição das normas adultas (La Taille, 2006, p.122).

Conforme a criança vai desenvolvendo a simpatia, mais se aproxima da autonomia, e mais atos de generosidade, solidariedade ela poderá ter com outras pessoas. É um valor que ultrapassa os muros da escola, é um valor para a vida.

4.2.3 Indignação

Para La Taille (2006, p. 123), “a indignação é um sentimento moral despertado pelo fato de direitos terem sido desrespeitados, pelo fato de alguma injustiça ter sido cometida.” Está relacionada a um forte sentimento negativo, com grande proximidade da cólera. As crianças expressam em determinados momentos esse sentimento de indignação, “porém, as primeiras expressões da indignação não dizem respeito aos direitos das outras pessoas, mas sim aos direitos que a criança considera serem os dela” (La Taille, 2006, p. 124). Sobre a violação dos direitos de outrem, “somente em fases posteriores de desenvolvimento, com o advento da reciprocidade, o conceito de direito moral, com sua abrangência para todas as pessoas, será realmente concebido e a indignação experimentada” (La Taille, 2006, p. 124).

Em resumo, simpatia e indignação complementam-se em fase de despertar o senso moral, a primeira como fonte motivacional para levar em consideração a presença e as necessidades, de outrem, a segunda para colocar a si próprio como sujeito de direitos. Piaget já havia notado a presença na criança pequena do que ele chamava de “alternâncias caprichosas” entre a simpatia e o egoísmo. Essas alternâncias traduzem o inicial desequilíbrio que será superado em fase posteriores, notadamente quando a criança compreender que certas necessidades de outrem correspondem a direitos, e quando, portanto, for capaz de indignar-se perante toda e qualquer forma de injustiça, seja ela vítima ou não (La Taille, 2006, p. 128).

Quando as crianças começam a expressar indignação, primeiramente dizem respeito ao que estão sentindo, quando julgam que um direito delas foi desrespeitado, com o decorrer do desenvolvimento ela poderá se indignar ao ver outras pessoas sofrendo injustiças.

4.2.4 Culpa

La Taille (2006) descreve que a culpa é o último sentimento que inspira o “querer fazer” moral no período de despertar do senso moral. A culpa é um sentimento genuinamente moral, assim como a indignação. Dessa forma, podem dizer que se sentimos culpa após termos agido de maneira imoral, tal sentimento de “querer agir” não existiu ou foi muito fraco. Essa observação é verdadeira, no entanto, devem ser registradas três observações complementares.

A primeira é a de que o fato de sentir culpa atesta outro fato: o de que se legitima a moral. Se tal legitimação não existisse, não haveria porque sentir culpa. Logo, o sentimento de culpa pertence ao universo dos sentimentos morais. A segunda observação é a de que, não raras vezes, a experiência do sentimento de culpa leva a pessoa a querer, se possível, reparar o seu ato. Ora, essa busca de reparação é, sem dúvida uma atitude moral. Logo, se há, em decorrência do sentimento de culpa, o querer reparar a ação imoral, há, portanto, um “querer agir” moral. A terceira e mais importante observação é a de que não é tanto o sentir culpa quando da transgressão que é importante para a moral, mas sim a capacidade de experimentar esse sentimento. Uma pessoa capaz de sentir culpa sabe que, se fizer determinadas ações, a sentirá de fato, e essa capacidade age como regulador da ação moral. É por essa razão que é correto afirmar que uma pessoa incapaz de sentir culpa carece de um “freio moral” essencial, e que certamente estará mais inclinada a agir contra a moral de que outras que possuem tal capacidade (La Taille, 2006, p. 129).

A culpa corresponde à dimensão afetiva do compromisso com a responsabilidade perante outros e si próprio. Em relação a esse sentimento nas crianças pequenas, La Taille (2006) declara que elas sempre atribuem a culpa a terceiros, negando a própria responsabilidade, frequentemente, utilizam expressões “não foi minha culpa”, ou “foi culpa dele”. Essas expressões não remetem a um estado afetivo, mas sim à questão da responsabilidade, sendo muito raro a criança dizer que sente culpa. “Em suma, o sentimento de culpa é decorrência de ações que a criança considera negativas, seja porque causaram prejuízo a outrem - correlato da simpatia” (La Taille, 2006, p. 131).

Concluindo, La Taille (2006) explica sobre o “despertar” da moralidade, afirmando que todas as crianças podem se desenvolver nesse sentido. Para que esse desenvolvimento ocorra, não se trata exclusivamente da maturação biológica, mas principalmente da qualidade das relações sociais que elas estão sendo submetidas.

A relação possível com os pares, em especial, representa o contexto central do desenvolvimento social e moral, em que novas estratégias mutuamente colaborativas podem ser testadas e gradativamente aprimoradas. Fica evidente, assim, a importante função da escola na contribuição ao desenvolvimento integral dos alunos, facilitando-lhes a aquisição de novos conhecimentos e valores, desenvolvendo sua inteligência e convertendo-os em adultos autônomos, tanto no âmbito da inteligência, como no âmbito moral. A escola, é, acima de tudo, um espaço privilegiado em que as crianças e os jovens aprendem a viver e a conviver (Marques; Tavares; Menin, 2017, 64).

Para Marques, Tavares e Menin (2017), na relação com os pares, é possível proporcionar às crianças possibilidades de enriquecer suas habilidades de resolução de conflitos; assim como de desenvolver valores sócio morais, tais como: o respeito

mútuo, a solidariedade, a justiça e a tolerância, que não é possível em outras relações em que existem uma hierarquia de poder.

Ainda segundo Marques, Tavares e Menin (2017, p. 75), apoiadas em Cortina (2005), “valores como liberdade, igualdade, solidariedade, respeito ativo e diálogo são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa e como fins de qualquer processo educacional”. Isso porque esses valores articulam com outros valores, que são imprescindíveis para as crianças na formação do sentimento de cidadania.

4.3 Valores fundamentais para a formação do sentimento de cidadania

*O ideal da educação não é aprender ao máximo,
maximizar os resultados,
mas é antes de tudo aprender a aprender,
é aprender a se desenvolver
e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.
Jean Piaget*

Para uma formação integral, a criança deve ser exposta a situações e conteúdos que possibilitem a construção dos valores essenciais para a vida, para que ela possa viver na sociedade, buscando sempre justiça, igualdade de oportunidades, diálogo, respeito, solidariedade. Devemos priorizar nas instituições escolares a humanização. Crianças mais humanas e responsáveis, podem garantir uma sociedade justa e democrática para todos.

4.3.1 Justiça – igualdade e equidade

*“O sonho da igualdade
só cresce no terreno
do respeito pelas diferenças.”
Augusto Cury*

Para Marques, Tavares e Menin (2017, p. 76), “o valor de igualdade pode ter diferentes sentidos: igualdade perante a lei; igualdade de oportunidades [...] igualdade em certos serviços sociais universalizados”. O fato é que todos esses sentidos se relacionam com a “ideia básica de igualdade em dignidade em que todos os seres humanos merecem consideração e respeito” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 76). Os critérios éticos sinalizam que a justiça se baseia nos valores de igualdade e equidade. Afirmando-se que pela igualdade, todos têm os mesmos direitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) destacam a importância do valor justiça para a formação do cidadão, tanto na família quanto na escola. Ambas as instituições devem refletir se suas ações e decisões são justas frente aos valores de igualdade e equidade. Marques, Tavares e Menin (2017) retratam que os PCNs (1998) também sinalizam que o valor da justiça – igualdade e equidade – são indispensáveis para a existência de uma sociedade justa e democrática. Nesse contexto, o projeto envolvendo bonecos de pano garante igualdade de oportunidades para que todos partilhem de um mesmo brinquedo construído por todas as crianças.

4.3.2 Respeito

*“O respeito é o valor moral básico.
O outro tem uma dignidade
que eu devo respeitar.”
Yves de La Taille*

Segundo Marques, Tavares e Menin (2017, p. 79), “ o respeito envolve uma apreciação positiva do outro e suas características, mesmo que não haja uma concordância”. E o respeito - assim como os demais valores - deve ser a base dos processos de educação para a ética. Trabalhar o respeito nas escolas desde a EI é muito importante para o alcance dessa sociedade almejada. Quando as crianças são inseridas em situações em que o respeito se faz presente, torna-se mais fácil fazer com que esse valor seja incorporado em sua vivência. Em relação aos bonecos de pano, é necessário respeito ao acatar a decisão dos colegas que pode ser diferente da que você tem, assim como o respeito para aceitar o momento certo para levá-lo para casa.

4.3.3 Solidariedade

*A solidariedade é o sentimento
que melhor expressa
o respeito pela dignidade humana.”
Franz Kafka*

Ao pensar a solidariedade como um valor moral, é necessário pensá-la de uma maneira universal. Assim, “educar para esse tipo de solidariedade implica em romper vínculos centrados apenas em grupos próximos [...] e pensar em termos de

toda e qualquer pessoa – a humanidade” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 82). Assim, a escola precisa trabalhar práticas e conteúdos que sensibilizem os alunos. “É preciso valorizar as atitudes de solidariedade que ocorrem dentro ou fora da escola, próximas ou distantes de nossa realidade e, ao mesmo tempo, repudiar a indiferença, a omissão e o descrédito” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 83).

4.3.4 Diálogo

*“O diálogo cria base para colaboração.”
Paulo Freire*

A respeito do valor do diálogo, ele é a melhor maneira de resolução de conflitos. Marques, Tavares e Menin (2017) descrevem, apoiadas em Cortina (2005), que o diálogo deve seguir certas condições para que seja justo e eficaz, tais como: uso de bons argumentos; capacidade de ouvir e fazer mudanças em razão dos argumentos dos outros; participação de todos os envolvidos; busca por melhores soluções para todos e reflexão e revisão delas. Assim como os outros valores, as instituições escolares deveriam visar à implantação do diálogo como forma de solução de problemas e resolução de conflitos. Dessa maneira, é possível verificar que todos os valores descritos aqui estão interligados e são essenciais nas escolas.

Nesse sentido, é possível compreender a importância da escola no desenvolvimento moral e na construção dos valores. Na próxima seção, veremos considerações sobre a trajetória da EI e sobre o brincar à luz dos documentos oficiais para essa faixa etária.

5 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR A LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS

*Quando vejo uma criança,
ela inspira-me dois sentimentos:
ternura, pelo que é, e respeito
pelo que pode vir a ser.
Louis Pasteur*

É dessa forma que a criança deve ser vista na EI, com afeto e respeito. A priori esse respeito e afetividade está relacionado aos direitos que as crianças possuem e que devem ser cumpridos pelos profissionais que trabalham com elas. Nesta seção, trataremos considerações levantadas sobre a trajetória da EI na legislação brasileira, destacando os principais documentos que norteiam essa faixa etária, bem como sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento infantil.

O RCNEI (Brasil, 1998) relata que as mudanças na estrutura familiar e em sua organização, assim como a participação da mulher no mundo do trabalho e a intensa urbanização, acompanharam a expansão da EI no Brasil nas últimas décadas. “Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998, p.11).

A EI passou por várias mudanças ao longo das últimas décadas e vem consolidando sua importância no processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, analisamos os principais documentos legais que tratam da EI e estudos que trazem a importância do brincar no desenvolvimento infantil e na construção de valores e vínculos afetivos. No que tange à EI, esta é marcada por mudanças em sua trajetória, sendo relevante conhecê-las para compreendermos a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo dos anos, as instituições de EI tiveram um caráter mais assistencialistas do que educacionais. Para o RCNEI:

[...] modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (Brasil, 1998, p. 17).

Observando a história brasileira, é possível entender como surgiu essa concepção assistencialista; Kramer (1987, p. 52) explicita que “[...] as primeiras

iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil.” Eles atribuíam essa mortalidade infantil a duas causas: a primeira, aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre senhores e escravos; a segunda, à “negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário - escravas de aluguel” (Kramer, 1987, p. 52). Portanto, culpavam os negros escravos pela origem de doenças, por isso, faziam a ligação entre as duas causas.

Praticamente não foram desenvolvidos projetos durante esse período, no entanto, os realizados tinham um caráter preconceituoso, em que valorizavam somente as crianças da elite ‘filhas de senhores’, discriminando as crianças negras ‘filhas de escravos’. Haviam grupos privados envolvendo médicos e associações de damas beneficentes, que criaram alternativas como policlínicas para partos e moléstias infantis e a implementação de cursos especializados, no entanto, “faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente, a pobre” (Kramer, 1987, p. 53).

Para Kramer (1987), começava a despertar o conceito de proteção à infância, no entanto, o atendimento das instituições destinadas às classes desfavorecidas, era restrito a iniciativas isoladas. Foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, o Asilo de Meninos Desvalidos (Instituto João Alfredo) e, no mesmo, ano o primeiro Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira. Em 1876, foram fundados em Minas os três Institutos de Menores Artífices, no entanto, diante da situação de saúde e educação da população brasileira foram insuficientes.

Em 1899, foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, que tinha entre os objetivos, atender as crianças menores de oito anos, atender crianças pobres, abandonadas, doentes, criar creches, maternidades e jardins de infância; elaborar leis que protegessem a vida e a saúde dos recém-nascidos. Com a fundação do Instituto, ocorreu uma certa movimentação para a realização de encontros e publicações e para a criação de maternidades, creches e jardins de infância. “Em 1908, teve início a ‘primeira creche popular cientificamente dirigida’ a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro” (Kramer, 1987, p. 54). No Brasil, as creches e jardins de infância só apareceram a partir do século XX, enquanto na Europa, as creches apareceram desde o século XVIII e os jardins de infância a partir do século XIX .

O Instituto teve suas atividades ampliadas e diversificadas, sendo de grande importância para a infância brasileira, tais como: participação em congressos e estudos sobre mortalidade infantil, campanhas de vacinação, prevenção ao combate de epidemias, promoções de festas em homenagem à infância, “multiplicação de maternidades, creches e institutos de proteção à infância pelos estados do Brasil” (Kramer, 1987, p. 55).

Por iniciativa da equipe fundadora do Instituto foi criado em 1919 o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado. Na prática, quem o implementou foi o próprio Instituto. Criado e mantido em termos de recursos por Moncorvo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (Kramer, 1987, p. 55)

Os movimentos voltados para a educação, em especial, o da Escola Nova, eram fundamentados nos princípios da Psicologia do Desenvolvimento, que crescia na Europa e nos Estados Unidos e começavam a se articular no Brasil. “Naquele momento, as crianças de zero a seis anos, porém, eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais a elas destinadas” (Kramer, 1987, p. 57). Os discursos dos educadores da Escola Nova, na década de 20, não se referiam às crianças de zero a seis anos, no entanto, anos mais tarde, surgirão esses mesmos tipos de discursos em defesa da educação pré-escolar.

A assistência à infância vinha-se dando, até meados da década de 20, basicamente através de instituições particulares. O 1º Congresso de Proteção à Infância, de 1922, apelara justamente para o apoio das autoridades governamentais... A 19 de novembro de 1930 foi criado, pelo Decreto nº10.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública, englobando várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e tendo como ministro Francisco Campos... Foi o Ministério da Educação e Saúde Pública que criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos (Kramer, 1987, p. 60-61).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança, que visava desenvolver atividades de proteção à infância, à maternidade e à adolescência, não apenas às questões referentes à higiene, mas também voltadas para a assistência social. Em 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição. Kramer

(1987) relata que no ano de 1975, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar, que auxiliava e centralizava as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação referente à educação das crianças menores de sete anos.

Em 20 de dezembro de 1961, é criada a Lei nº 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em relação à educação pré-primária que era como se referiam à EI naquela época, apresentava a seguinte redação em seus artigos 23 e 24:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961).

Em seus 120 artigos, a LDBEN (Brasil, 1961), fazia menção a EI somente nesses dois artigos. De acordo com Craidy e Kaercher (2001), à medida que ocorriam mudanças econômicas, políticas e sociais na sociedade, havia a necessidade de surgir as creches e pré-escolas, frente ao novo papel da mulher no mundo do trabalho. Com o advento da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a EI, de zero a seis anos, tornou-se um dever do Estado. Conforme o Artigo 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

A despeito da EI ter se tornado um dever do Estado, e tendo sido assegurada como um direito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, (Brasil, 1990), o documento traz em seu artigo 3º que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

E em seu artigo 16, inciso IV apresenta ainda que é direito da criança “brincar, praticar esportes e divertir-se”; portanto, a LDBEN foi o marco de transformações, a partir da lei sancionada em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Ela teve uma longa tramitação que durou oito anos e envolveu muitos setores da sociedade e do governo, o que exigiu muitas negociações para conseguir aprová-la. Esse processo complexo de propostas e negociações foi longo e difícil porque são muitos os interesses em torno da educação, que é uma área que atinge a toda a população e que, portanto, é do interesse de todos (Craidy; Kaercher, 2001, p.23).

Com a LDBEN (Brasil, 1996), a EI passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, reafirmando a importância da aprendizagem nessa fase do desenvolvimento infantil, tendo uma seção na lei dedicada exclusivamente para essa etapa. A referida lei traz em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade - Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (Brasil, 1996, p. 14).

Com a promulgação da Lei n. 11.274 (Brasil, 2006a), houve alteração na redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN em relação ao que se disponha sobre duração, passando o Ensino Fundamental a ser composto por nove anos e diminuindo o tempo de permanência da criança na EI em consequência de sua antecipação e inclusão ao Ensino Fundamental. A Emenda Constitucional n. 53/2006b alterou alguns artigos da CF (7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212), o inciso IV do artigo 208 da CF, passou a determinar ser de zero a cinco anos o atendimento na EI (Brasil, 2006b).

A alteração ocorrida na LDBEN (Brasil,1996) poderá afetar as crianças no sentido que suprimiram um ano de EI, a qual tem um currículo próprio, garantindo as especificidades dessa fase da infância; aumentando dessa forma um ano do ensino fundamental, com conteúdos específicos do ensino fundamental, diminuindo o tempo dedicado a brincadeiras e projetos voltados para essa temática.

Com a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009a), o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988) passou a ter uma nova redação, garantindo a obrigatoriedade do acesso à Educação para as crianças a partir dos quatro anos. A extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDBEN, por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (Brasil, 2013).

Entre os dois dispositivos legais, Lei n. 11.274/2006 (Brasil, 2006a), Emenda Constitucional n. 53/2006b e Emenda Constitucional n. 59/2009 (Brasil, 2009a), o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por

meio da Resolução CNE/CEB n. 5/2009 (Brasil, 2009b), muito importante nessa trajetória da EI. A presente resolução em seu artigo 4º caracteriza a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009b)

A LDBEN (Brasil, 1996) estabelece como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Complementando a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009b), reafirma em seu artigo 3º que

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009b).

Ainda de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009b), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são as interações e a brincadeira e devem considerar a criança como protagonista do planejamento curricular. O RCNEI (Brasil, 1998) explicitava sobre a importância da qualidade das experiências pedagógicas envolvendo as crianças, e que estas deveriam ser antes de tudo prazerosas, no entanto, ainda contemplava as crianças até seis anos, pois é um documento anterior às mudanças ocorridas no ano de 2006.

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições (Brasil, 1998, p.13).

Para Craidy e Kaercher (2001), a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças dessa faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem.

Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), “nas últimas décadas, vem se consolidando, na EI, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2017, p. 36).

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

No que diz respeito ao processo de educar, esse está relacionado às experiências educativas que permearão a vida da criança e que continuarão ao longo de toda a sua vida. “A criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca” (Craidy; Kaercher, 2001, p.16). Além de participar de uma experiência cultural, a criança necessita de cuidados, de afetos e de um contexto material que lhes dê suporte.

As instituições de EI devem garantir, para as crianças, a oferta de aprendizagens significativas que ocorram em consonância com brincadeiras e experiências prazerosas. “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (Brasil, 1998, p. 23). Nessas relações, as crianças exercem atitudes de respeito, aceitação e

confiança, podendo ter acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), a educação pode contribuir para “o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (Brasil, 1998, p. 23).

O cuidar está relacionado às atividades voltadas para os cuidados básicos (higiene, sono, alimentação, segurança), mas também deve estar integrado às dimensões pedagógicas, para a organização dos espaços e dos materiais disponibilizados para as crianças e outros aspectos que são necessários para o desenvolvimento infantil. “Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica” (Brasil, 1998, p. 24). Os cuidados em um contexto educativo envolvem a integração dos campos de conhecimentos e a cooperação de todos os profissionais de diversas áreas. “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (Brasil, 1998, p. 24).

O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (Brasil, 1998, p. 24).

É dever do Estado prover meios para que as instituições de EI ofereçam atendimento de qualidade para todas as crianças. Para Craidy e Kaercher (2001), a sociedade tem por obrigação criar ambientes seguros, acolhedores, alegres, com adultos bem preparados, que possam organizar experiências de aprendizagem desafiadoras adequadas à cada faixa etária. As crianças precisam ser ouvidas, respeitadas e observadas, pois elas podem dar direcionamento sobre a qualidade do cuidado que estão recebendo, se suas necessidades estão sendo atendidas. “Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde” (Brasil, 1998, p. 25).

Para que haja essa qualidade no cuidar e que os objetivos dos cuidados com a preservação da vida sejam alcançados, assim como o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário haver conhecimento sobre o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças, considerando o contexto social em que estão inseridas. “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (Brasil, 1998, p. 25). Dessa forma, ocorre a construção de vínculo entre as partes envolvidas. “Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil, 1998, p. 25). Portanto, inclui interessar-se pelo que a criança pensa e sente sobre si e o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b), em seu artigo 5º caracterizam a EI como a primeira etapa da Educação Básica, assim como a LDBEN (Brasil, 1996), sendo ofertada em creches e pré-escolas, distinguindo esses espaços como institucionais não domésticos, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos, em jornadas integrais ou parciais. Esses estabelecimentos podem ser públicos ou privados e devem ser regulamentos e supervisionados por órgãos competentes. Determinam que é dever do Estado ofertar essa etapa da Educação Básica com qualidade, pública e gratuita. Os pais ou responsáveis também têm o dever de efetuar a matrícula das crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Com relação às propostas pedagógicas que devem ser desenvolvidas na EI, é importante ressaltar que elas devem estar em consonância com as DCNEI (Brasil, 2009b), pois os três princípios garantem que as crianças adquiram os aspectos necessários para seu desenvolvimento integral.

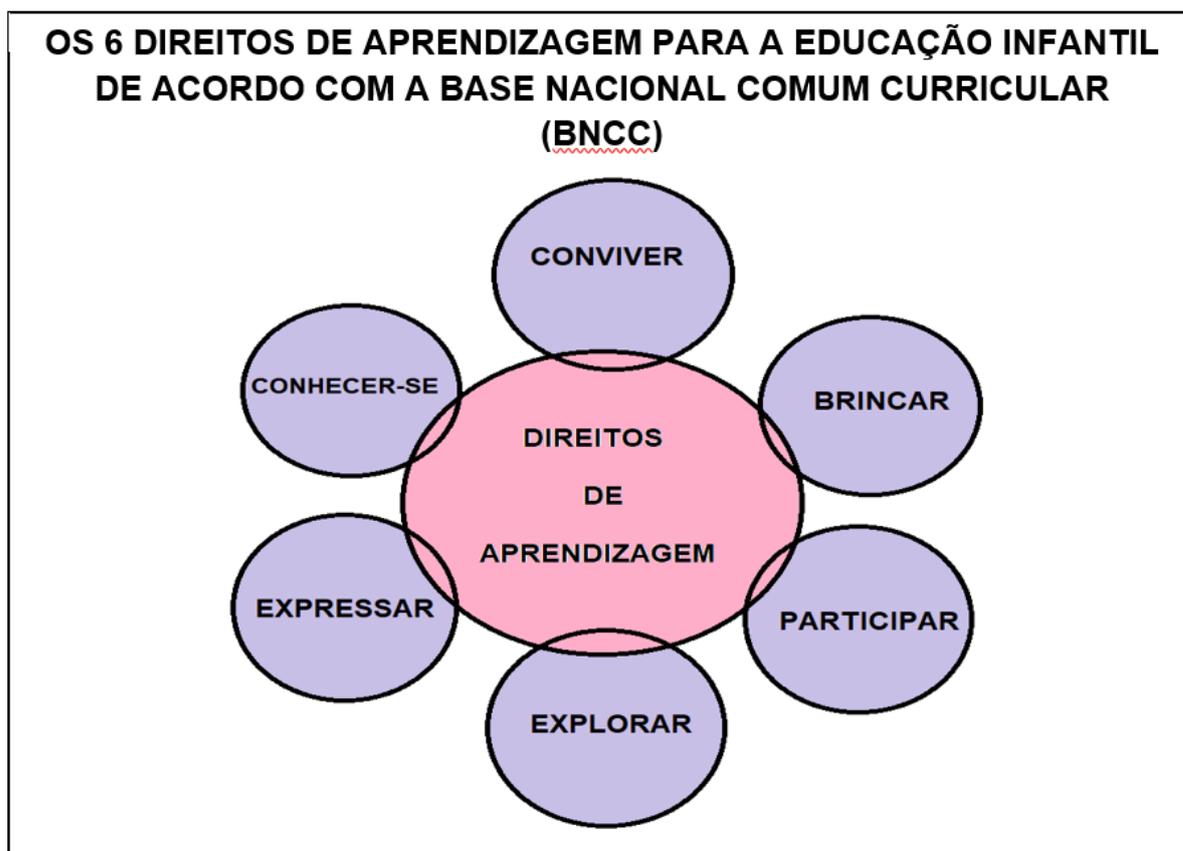
Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2009b)

Nesse sentido, é importante ressaltar que a criança na escola de EI vive múltiplas experiências, que vão sendo incorporadas a sua aprendizagem. “Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma

determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e às experiências vividas” (Craidy; Kaercher, 2001, p.20). As DCNEI defendem o compromisso com “a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 4).

Em 20 de dezembro de 2017, ocorreu a homologação da versão final da BNCC para as etapas da EI e Ensino Fundamental, mais um passo foi dado na trajetória da EI no Brasil. De acordo com o capítulo que se reporta à EI, a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo dessa forma experiências e muita aprendizagem. A BNCC (Brasil, 2017) propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem são muito importantes para o desenvolvimento integral das crianças e são pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI (Brasil, 2009b). As crianças devem conviver tanto com outras crianças quanto adultos, em grupos grandes ou pequenos, para ampliar e aprender a respeitar as diferenças que existem. Também devem brincar diariamente em diferentes espaços e de diversas maneiras. Além disso, devem participar ativamente do planejamento das atividades propostas e explorar texturas, gestos, movimentos, palavras, histórias, de forma a ampliar a cultura em suas diversas modalidades. Expressar a criatividade, dúvidas, questionamentos, sentimentos, através de diferentes linguagens. Conhecer-se para que na interação, brincadeiras e demais práticas vivenciadas na instituição escolar, constitua uma maneira de construção de identidade pessoal, social e cultural. A Figura 1 ilustra os seis direitos de aprendizagem para a EI de acordo com a BNCC.

Figura 1 - Direitos de aprendizagem para a EI de acordo com a BNCC



Fonte: A autora.

Além dos direitos de aprendizagem, a BNCC (Brasil, 2017) traz em seu capítulo da EI sobre os cinco campos de experiência, onde são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O campo de experiência o eu, o outro e o nós, visa a uma maior contribuição na parte da interação entre pares, adultos, de forma a conhecer e respeitar o outro.

Já no campo da experiência Corpo, gestos e movimentos, as crianças explorarão o mundo e os espaços em que estão inseridas por meio do corpo, gestos e sentidos. Traços, sons, cores e formas, enfatiza que a quanto mais experiências diversificadas a criança tiver acesso, maior será o seu desenvolvimento nesse campo. Em relação ao campo escuta, fala, pensamento e imaginação, o foco está na importância de as crianças terem o contato com histórias infantis, diferentes gêneros e suportes para a propagação da literatura infantil, que também contribuirá para a ampliação do conhecimento de mundo. No campo espaços, tempos, quantidades,

relações e transformações, ressalta-se a importância de as crianças desde pequenas terem contato com plantas, animais, transformações da natureza, assim como, situar-se em diversos espaços, e também nos conhecimentos matemáticos.

Silva (2022) aponta que a aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades para as crianças pequenas acontece no “processo de estímulo dos campos de experiência, na organização de contextos de aprendizagem; e a abordagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (Silva, 2022, p. 154). Segundo Silva e Carvalho:

Esses campos de experiências possibilitam que o professor realize um planejamento de contextos, levando em consideração tempos, espaços, materiais, relações e linguagens. Isso implica a compreensão de que o planejamento dos contextos, a partir de uma continuidade dos processos educativos, contemplará os campos de experiência, sempre de modo relacional. Nesse sentido, os campos de experiência trazem possibilidades para a atuação docente, as quais não podem ser estanques ou restritas a determinado campo, como geralmente ocorre no caso de uma organização curricular por disciplinas (Silva; Carvalho, 2020, p. 502).

Nessa perspectiva, cabe “ao professor desafiar a criança, propor situações significativas, estimular sua criatividade, comunicação, interação, concentração, movimento” (Silva, 2022, p. 155). A BNCC (Brasil, 2017), representa um instrumento, pois elaborou um importante norte para que estados e municípios garantam em seus currículos os direitos de aprendizagem das crianças da EI, trazendo ainda as contribuições dos campos de experiência, para que estes estejam presentes nas práticas pedagógicas dos professores dessa etapa de escolarização.

5.1 Brincar

*“O brincar é a mais alta
forma de pesquisa.”
Albert Einstein*

Ao estudar a concepção de criança e infância, o brincar também se torna um repertório desses estudos, pois está intimamente ligado ao desenvolvimento infantil. “Especificamente na área do brincar, Piaget analisa de forma minuciosa o processo de desenvolvimento do indivíduo, detalhando e explicando a função do brincar no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios” (Friedmann, 2012, p. 22).

O brincar da criança, do nascimento aos seis anos, tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que:

- é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo;
- manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar a respeito deles [...]
- abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Em suas grandes linhas, esse brincar tem três grandes núcleos organizadores, que, como polos, carregados de força magnética, atraem e norteiam a criança. São eles: o corpo, o símbolo e a regra, ou seja, o brincar do bebê com o próprio corpo, a brincadeira simbólica e o jogo de regras (Oliveira, 2000, p.15).

Desde o início do século XX, as brincadeiras e os jogos vêm sofrendo mudanças nos diferentes países e contextos sociais. Mas algo que permanece intacto é o prazer de brincar. No Brasil e no mundo, há um crescente movimento pelo resgate do brincar, pois esse resgate está intimamente ligado ao “resgate da linguagem, da essência dos seres humanos e da possibilidade de expressarem e serem reconhecidos em suas singularidades, aprenderem do mundo à sua volta, se inserirem nos diversos grupos e descobrirem suas identidades multiculturais” (Friedmann, 2012, p.18).

As escolas de EI tem responsabilidade nesse sentido, pois devem incluir em sua proposta pedagógica o resgate das brincadeiras, que são um patrimônio cultural transmitidas de geração a geração; mas principalmente devem resgatar o prazer de brincar. Nossas crianças estão cada vez brincando menos, os pais não brincam mais com os filhos e inclusive as escolas estão abnegando, em suas práticas cotidianas, as brincadeiras.

Sabemos que por meio do brincar, a criança se expressa em vários aspectos: físico, afetivo, intelectual. “No comportamento diário das crianças o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras” (Bomtempo, 2000, p.129).

As atividades lúdicas infantis – brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais – caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca, a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e “dizem” da criança, do seu ser, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade (Friedmann, 2012, p. 23).

Assim como o corpo fala, as brincadeiras também proporcionam uma linguagem para quem observa. Nesse sentido, enquanto as crianças brincam, é possível decifrar comportamentos e atitudes que se expressam no brincar. As crianças expressam o que querem dizer, mas muitas vezes não conseguem elaborar em palavras, assim o brincar revela muito sobre suas personalidades. Para Friedmann (2012), essa observação revela a diversidade de atitudes, comportamentos e influências multiculturais. “Conhecendo-as, a partir da observação, o educador tem a oportunidade de enriquecer e criar repertórios lúdicos que atendam às singularidades de cada criança ou do grupo” (Friedmann, 2012, p. 57).

Segundo Oliveira (2000, p.8), “brincadeira e imitação andam de mãos dadas, em íntima colaboração nesse processo”. Friedmann (2012) descreve que existem diversas formas de brincadeiras, mas o brincar espontâneo tem muito a revelar, por meio da observação e escuta das crianças e das linguagens mais expressivas, por isso, ele deve fazer parte das práticas pedagógicas das instituições de EI, pois esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens. Segundo Winnicott (2021), o brincar é uma experiência sempre criativa.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998, p. 28), “o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.” O movimento e as mudanças da percepção resultantes da mobilidade física das crianças, estão incluídos nessas categorias; assim como a combinação e a associação da relação dos objetos com suas propriedades físicas; também observa-se a linguagem oral e gestual que as crianças utilizam para brincar e que oferecem vários níveis de organização; “os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.”

Dessa forma, em três modalidades básicas, essas categorias de experiências podem ser agrupadas em “brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.” (Brasil, 1998, p. 28)

No faz-de-conta coletivo ainda não há a colaboração e/ou competição manifestas que surgirão no jogo de regras, mais tarde, mas já está presente, sem dúvida, a necessidade de respeitar, pelo menos parcialmente, o outro,

para poder ser aceita no grupo. Paralelamente a essa descoberta, sente o grande prazer de aprender a brincar com os outros numa situação imaginária (Oliveira, 2000, p. 21).

A BNCC (Brasil, 2017) retrata o brincar como um entre os seis direitos de aprendizagem da criança. Brincar diariamente de diferentes maneiras, com diversas crianças e adultos, nos mais variados espaços e tempos, ampliando seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, assim como “suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2017, p. 38). De acordo com Papalia e Martorell (2022), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, reconheceu o brincar como um direito de toda criança, pela sua importância para o desenvolvimento das crianças, pois contribui em todos os domínios do desenvolvimento.

No decorrer do desenvolvimento, várias maneiras de brincar aparecem. Da mesma forma que a criança adquiriu habilidades de andar, falar, escalar alturas, etc., através da prática repetitiva, ela passa do jogo de exercícios para o jogo simbólico, utilizando o faz-de-conta para se introduzir no mundo dos adultos. Significa que a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Ela aprende que uma bola é redonda, rola e que, ao brincar com ela, podemos jogá-la em várias direções e de muitas maneiras diferentes (Bomtempo, 2000, p. 129).

As DCNEI (Brasil, 2009b) explicitam em seu artigo 9º que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas e devem fazer parte do cotidiano das instituições de EI, pois esses eixos propiciam experiências, nas quais as crianças podem “construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2009b, p. 37).

O espírito lúdico da convivência prazerosa e criativa, que vinha sendo praticamente desenvolvido desde o nascimento, com o próprio corpinho e com a mãe, e depois, no faz-de-conta solitário, passa pouco a pouco a fazer parte do universo social, afora transversal, entre pares, com sua complicada trama de relações, suas regras e acordos, muitas vezes ainda implícitos e velados (Oliveira, 2000, p. 22).

Por meio das interações e das brincadeiras, a criança está construindo conhecimentos, regulando suas emoções, ampliando sua criatividade e imaginação. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto têm liberdade para ser criativos” (Winnicott, 2021, p. 91). Quando a criança está brincando e interagindo com seus pares, vai construindo aprendizagens e potencialidades para seu

desenvolvimento integral, isso caracteriza o cotidiano da infância. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017a), “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017a, p. 37).

Para Friedmann (2006, p. 68), “a atividade lúdica é uma ‘janela’ da vida emocional das crianças. A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do brincar só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão. A tarefa de criar essas condições, no entanto, é do adulto.” Estudando esses teóricos e os documentos para a EI, observamos nesses estudos, mais uma vez, a responsabilidade das instituições de EI ao realizarem suas propostas pedagógicas, pois estas devem estar articuladas com esses documentos, garantindo às crianças a oportunidade de aprenderem e se desenvolverem pelo brincar.

A BNCC (Brasil, 2017), além dos seis direitos de aprendizagem, apresenta os campos de experiência. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Cada campo de experiência tem a intenção de trabalhar determinados aspectos que promovem o desenvolvimento infantil, valorizando as interações e as brincadeiras, mas esses campos se complementam, não são fragmentados. Numa brincadeira, por exemplo, é possível contemplar todos os campos de experiência, ampliando dessa forma, as vivências das crianças em múltiplos quesitos.

Em relação ao brincar, principalmente, temos as brincadeiras de papéis e sua importância nessa etapa da escolarização. O RCNEI complementa que “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem” (Brasil, 1998, p. 27). Enquanto brincam, as crianças assumem papéis, sendo esse o principal indicador da brincadeira. “Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil” (Brasil, 1998, p. 27). Quando as crianças brincam com as brincadeiras de papéis, elas reproduzem a realidade em que estão expostas, e dizemos que a interação enriquece o conhecimento delas, pois

estarão interagindo e vivenciando a realidade dos colegas também. E nessa troca vão construindo e consolidando aprendizagens.

A brincadeira favorece a autoestima, a construção de valores e vínculos afetivos. Durante o brincar, a criança está expressando o tempo todo suas emoções e aprendendo a regulá-las também, pois nem sempre aparecerá somente sentimentos bons. O brincar propicia interações que serão importantes na construção dos valores morais, nesse sentido a EI tem um papel fundamental na formação do indivíduo. Desse modo, para Friedmann (2006), quando a criança brinca, além de se expressar, ela se comunica com o mundo; dessa forma, o brincar é muito mais do que o ato em si. Para o adulto, é uma fonte de dados para compreender mais a respeito do desenvolvimento infantil, é como se fosse um 'espelho'. Para Winnicott (2021), o brincar é por si só uma terapia. E permitir que as crianças brinquem cria uma atitude social positiva em relação a esse brincar que influenciará outros sentimentos positivos, inclusive a autoestima.

Por meio das observações que o professor realiza, enquanto as crianças brincam, é possível compreender muitos aspectos do desenvolvimento infantil. “Ao brincar, a criança manipula fenômenos externos e os coloca a serviço do sonho, atribuindo a esses fenômenos significado onírico e sentimento” (Winnicott, 2021, p.89). Assim como a criança expressa sua realidade nas brincadeiras, ela também expressa sonhos e sentimentos, como por exemplo, uma criança que sonha em ser médica, mesmo não tendo ninguém da família que seja médico, mas ela já foi no médico, interessou-se pelo que o médico realiza, dessa forma, poderá expressar seu sonho nas brincadeiras. Da mesma forma, isso ocorre com os sentimentos, a tristeza, a alegria e a raiva podem ser vistas nas atitudes das crianças durante as brincadeiras. Por isso, a observação, nesses momentos, é imprescindível.

Mediante a literatura envolvendo o brincar na EI, observamos que sua importância é evidenciada em todas as obras, nesse sentido, é essencial que os professores dessa etapa da escolarização tenham consciência e defendam a sua utilização nas práticas cotidianas. Dessa forma, Friedmann (2006) parte do pressuposto que o brincar é uma necessidade da criança, e mais do que isso, por meio do brincar a criança se desenvolve, no entanto, o que é visto em muitas instituições e na sociedade como um todo é o tempo dedicado as brincadeiras sendo cada vez mais escasso. Atualmente, as crianças passam muito tempo em frente de uma tela, seja de computador, TV, *tablet* ou celular, jogos somente on-line, reduzindo

as interações a zero. O brincar é uma necessidade da criança e é um dos aspectos do desenvolvimento infantil, ele ocorre no cotidiano das crianças em determinados momentos, no entanto, tanto dentro como fora da escola, o tempo dedicado ao brincar está se tornando privado.

Na escola, diante dos programas a serem cumpridos, os educadores falam que não há tempo para brincar, destinando o brincar somente para os horários do intervalo. Com a justificativa de que não há tempo para brincar, a escola tem ignorado um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento infantil, pois é por meio do brincar que a criança se desenvolve, aprende e ensina. O brincar não deve ser contemplado apenas no intervalo, ele deve fazer parte das práticas pedagógicas da escola, principalmente da EI. Ele deve estar contemplado diariamente nas rotinas dos professores, como fator primordial para o desenvolvimento das crianças.

Outro fator relevante envolvendo a questão do brincar tem a ver com os brinquedos e o papel que desempenham nas brincadeiras. Para Manson (2002), os brinquedos fazem parte da vida das crianças. Enquanto brincam é possível observar o comportamento das crianças, inclusive as qualidades morais. Os brinquedos fazem parte da vida das crianças desde que essas nascem, e vão se alterando em suas formas e interações à medida em que vão crescendo e se desenvolvendo. Eles também fazem parte das instituições de EI.

Quando falamos em brinquedos, não nos referimos apenas aos que conhecemos, encontrados em lojas, mas a qualquer coisa que pode se tornar um brinquedo para a criança. Uma caixa de papelão pode transformar-se em um carro ou avião. Uma latinha pode transformar-se em um tambor, ou numa xícara. Uma tira de tecido vira uma bandeira. O objeto pouco importa, o que realmente tem valor é a imaginação da criança. O que ela realiza com objetos, para alguns pode não significar nada, mas numa brincadeira pode se transformar em múltiplos objetos, acessórios, automóveis. Há também os brinquedos já preparados para cada brincadeira, eles também fazem parte do repertório infantil e colaboram para diversas brincadeiras. O que não podemos deixar acontecer, é perder-se esses momentos tão especiais para as crianças.

Uma maneira lúdica de contemplar os conteúdos voltados para EI proposto pelos campos de experiência são os projetos, principalmente envolvendo o brincar, as interações, a afetividade; eles são relevantes para o desenvolvimento infantil. Segundo Kishimoto (2011, p. 24), “hoje, a imagem de infância é enriquecida, também,

com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.” Conhecer essas concepções e principalmente colocá-las em práticas no cotidiano da EI é um compromisso que os professores da EI precisam assumir.

As brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. Grande parte dos brinquedos industrializados, ou mesmo artesanais, nascem das mãos de cidadãos de natureza e de cultura, isto é, atores sociais que contribuem com seus traços naturais e suas heranças culturais. Todos esses brinquedos imprimem características multiculturais nas brincadeiras, até em uma mesma família (Friedmann, 2012, p. 23-24).

Na EI, projetos envolvendo bonecos de pano construídos pelas próprias crianças podem proporcionar um certo tipo de acalento, distração, um acolhimento para aquelas crianças que chegam pela primeira vez na escola, inseguras, com medo, chorosas, não querendo sair de perto dos pais ou responsáveis. O professor pode usar o boneco nesse momento também, para transmitir segurança para a criança. Para Manson (2002, p. 170), “a confecção de brinquedos por crianças tornar-se um ‘projecto educativo e pedagógico’, aliando aprendizagens a um aprofundamento da relação criança/adulto.” Para Friedmann (2006, p. 25), “o brinquedo é, portanto, muito mais do que um objeto do mundo infantil, um ‘eco’ dos padrões culturais de diferentes contextos socioeconômicos. Além de ser veículo de inteligência e da atividade lúdica, ele tem um impacto próprio.” No caso dos bonecos de pano eles são inclusivos, pois contemplam a todas as crianças. Esse olhar, os professores também precisam ter, ao pensar em projetos, estes devem contemplar todas as crianças, todas precisam sentir-se parte dele. Assim como deve observar se nos momentos de brincadeiras, todas as crianças estão vivenciando essa experiência.

Pensar na importância da inclusão para o conhecimento e acolhimento das diversas crianças e grupos infantis é ponto de partida básico para um trabalho integrado, consciente e desafiador. E as brincadeiras e diferentes formas de brincar oferecem-nos pistas riquíssimas para dar conta desse desafio. Ao falarmos de inclusão, estamos nos referindo à possibilidade de dar espaço, oportunidade de participação e expressão para todas as crianças (Friedmann, 2012, p. 25).

Estamos vivendo um tempo em que as indústrias compreenderam que as crianças são ótimas consumidoras e aproveitam-se das mídias para fazerem um forte apelo à afetividade, à aventura e ao poder. “Existe, na grande indústria de brinquedos,

toda uma dominação cultural, social, étnica que muitas educadoras ainda não se deram conta e acabam fortalecendo esta forma de pensar e induzir as crianças ao consumo” (Craidy; Kaercher, 2001, p. 108).

Talvez seja o momento de resgatarmos o prazer do estar brincando junto, afetos, solidariedades, compreensões que só as brincadeiras com o outro podem nos proporcionar. E, nesse resgate, buscarmos como educador/as que somos, novos modos de educação que garantam que o brincar faz parte da criança (Craidy ; Kaercher, 2001, p.108).

É necessário resgatarmos o prazer da criação com as crianças, ou seja, e, as devem construir seus brinquedos, que pode ser um boneco de pano (como o projeto desenvolvido nessa pesquisa), o mascote da sala. Dessa forma, novos significados são contextualizados entre as crianças. Desde que os brinquedos estejam ao seu alcance, as crianças estarão dispostas a brincar, mas é fundamental que isso seja garantido na escola como um todo, em casa e em outros espaços apropriados para as crianças. “É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar” (Craidy; Kaercher, 2001, p. 108). Ao criar brinquedos e jogos. as crianças estão mobilizando conhecimentos que ampliam seu aprendizado.

Desejamos acima de tudo que as crianças possam brincar cuidando de si e do outro, respeitando-se, criando e usando suas imaginações e construindo vínculos afetivos. “Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo” (Craidy; Kaercher, 2001, p. 108). Incentiva-se que o brincar faça parte do cotidiano infantil favorecendo, dessa forma, a aprendizagem física, emocional e cognitiva.

Diante destes pressupostos e marcos legais, na próxima seção, abordaremos sobre a Metodologia, e em seguida apresentaremos como aconteceu o desenvolvimento do projeto envolvendo a construção de um boneco de pano com crianças de um Pré II da EI, com idade de cinco anos.

6 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos o delineamento da pesquisa, os participantes, o local de realização e os procedimentos de coleta e de análise dos resultados obtidos no desenvolvimento do projeto, que usou como instrumento de coleta a observação, as entrevistas e os questionários.

6.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa, de natureza fenomenológica, com delineamento descritivo exploratório. Para Gamboa (2003, p. 394), a abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”.

Para Minayo (1994, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e idos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Fonseca (2014), na abordagem qualitativa há a capacidade de buscar o conhecimento sobre a natureza e a compreensão da questão, possibilitando espaço para a interpretação do pesquisador. O método qualitativo trabalha com dados que não são quantificados, concentrando-se na explicação e compreensão da dinâmica das relações sociais, buscando por meio da coleta de dados, a análise de valores, de comportamentos e de atitudes.

Quanto ao caráter descritivo, Gil (2019, p. 26) ressalta que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” Para Fonseca (2014, p. 22):

A pesquisa descritiva, conforme diz o próprio nome, descreve uma realidade tal como esta se apresenta, conhecendo-a e interpretando-a por meio da observação, do registro e da análise dos fatos ou fenômenos (variáveis). Ela procura responder questões do tipo “o que ocorre” na vida social, política, e econômica, sem, no entanto, interferir nessa realidade.

De acordo com Fonseca (2014), na pesquisa descritiva acontece o registro, a observação, a análise e a correlação entre fatos e fenômenos dentro de um contexto. Além disso, Minayo (2012, p. 625) declara que “a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções.” Acerca do caráter exploratório, Gil (2019) apresenta que esse tipo de pesquisa tem por finalidade promover uma aproximação com o possível problema. Em regra, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico; entrevistas e análise para a compreensão do fenômeno.

É uma pesquisa descritiva com crianças, pois a intenção consiste em descrever uma realidade do cotidiano das crianças da EI no desenvolvimento de um projeto com boneco de pano, apresentando detalhes importantes sobre o quanto elas podem ter muito a contribuir com o próprio aprendizado, desde que seja dada oportunidade para isso.

Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005), são recentes no Brasil, o investimento teórico e o desenvolvimento de estudos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças. Ao sistematizar princípios orientadores da metodologia de pesquisa com crianças, as autoras defendem a capacidade de “ver” e “ouvir” como aspectos fundamentais. Sobre isso, refletem:

ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 48).

Sobre as especificidades da pesquisa com crianças, Campos (2008), por sua vez, afirma que a presença da criança na pesquisa não é algo novo, pois há muito tempo a criança faz parte das pesquisas científicas, especialmente, na condição de objeto a ser observado, descrito e interpretado. As pesquisas com crianças são significativas, pois elas são protagonistas e apresentam abundante imaginação, criatividade, curiosidade, mas principalmente quando são incentivadas a falarem, conseguem expressar seus sentimentos, necessidades e pensamentos, e dessa forma tem muito a ensinar.

Portanto, as pesquisas envolvendo crianças são enriquecedoras para entender o que sentem e pensam a respeito de diversos assuntos do nosso cotidiano, especialmente, os voltados para si próprias, ou seja, aspectos pertinentes para sua faixa etária e que contribuem com o seu desenvolvimento. As pesquisas envolvendo aspectos da infância, precisam ter as vozes das crianças, elas devem fazer parte do estudo, expressando-se, colaborando com suas considerações e não serem apenas observadas. Nossas crianças precisam ser incentivadas ao protagonismo infantil, devem estar ativas na construção da aprendizagem. Quando incentivadas, podem exercitar a cooperação com os colegas, desenvolvendo a empatia, o respeito às diferenças, a autoestima, o autoconhecimento, as habilidades sociais e interpessoais.

Diante do exposto, consideramos essa pesquisa importante para contribuir com as práticas pedagógicas voltadas para o brincar, para a afetividade e os valores morais, no cotidiano da EI. Dessa forma, cada um dos objetivos específicos foi pensado em um procedimento com o propósito de se coletar informações, conforme apresentados no Quadro 12 abaixo:

Quadro 12 - Objetivos e procedimentos metodológicos

OBJETIVOS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
<p>GERAL - Analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos de pano e suas contribuições no desenvolvimento infantil.</p>	<p>Estudo epistemológico, histórico, bibliográfico e marcos legais da EI. Realização do projeto Boneco de Pano, em um processo de intervenção no Pré II.</p> <p>-Identificação das questões norteadoras: Qual a importância do brincar para o desenvolvimento infantil? Qual a contribuição da construção de bonecos de pano, como ferramenta do brincar para o desenvolvimento de valores morais e vínculos afetivos?</p> <p>Hipótese da pesquisa: projetos que envolvam a construção de bonecos de pano pelas próprias crianças trazem possibilidades para o brincar e a contribuição para o desenvolvimento, a construção de valores morais e vínculos afetivos na EI.</p>
<p>ESPECÍFICOS</p>	
<p>1- Averiguar a história, os documentos legais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Plano de Ensino do professor (PE), a inserção do brincar nas práticas da Educação Infantil.</p>	<p>-análise documental referentes a instituição de ensino, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e Plano de Ensino do professor (PE). Verificar por meio destes documentos institucionais a inserção do brincar nas práticas da Educação Infantil.</p>
<p>2- Verificar a percepção do professor(a) da Educação Infantil sobre a importância do brincar, do desenvolvimento de valores morais e da afetividade para o desenvolvimento infantil;</p>	<p>- entrevista semiestruturada em três partes com a professora que desenvolveu o projeto com o boneco de pano.</p> <p>1- Perfil da professora 2- Antes do professora 3- Depois do projeto</p> <p>Essas entrevistas visaram averiguar a formação da professora participante, bem como sua concepção do brincar na Educação Infantil e sua percepção sobre projetos envolvendo a construção de bonecos de pano e suas contribuições para essa experiência.</p>

3- Descrever a experiência das crianças do Pré II da Educação Infantil e seu professor(a) na construção de um boneco de pano;	Realização do projeto Boneco de Pano, em um processo de intervenção no Pré II. - observação, realizada pela pesquisadora, da professora participante e suas crianças na execução da etapa inicial (construção do boneco). Nessa observação inicial a pesquisadora verificou o envolvimento do professora e das crianças na construção do boneco e suas escolhas (nome e características do boneco), assim como o vínculo que construíram com esse brinquedo.
4- Verificar a percepção do professor(a), seus respectivos alunos e pais sobre a experiência com boneco de pano.	- questionários para os pais e/ou responsáveis durante a execução do projeto. - entrevista semiestruturada individual com as crianças pós-projeto realizada pela pesquisadora. Essa entrevista averiguou a opinião das crianças sobre a experiência que tiveram ao construir o boneco ao levá-lo para suas casas. Análise qualitativa dos questionários/entrevistas utilizando parcialmente a Análise Textual Discursiva (ATD).

Fonte: A autora.

6.2 Procedimentos de coleta e análise de dados

O projeto foi aprovado pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer n. 5.810.629 – com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE), 65617222.8.0000.5515, vinculados à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) da Universidade do Oeste Paulista. (APÊNDICE A)

6.2.1 Instrumentos de coleta

6.2.1.1 Análise documental

Quanto à análise documental, foi realizado um estudo sobre a história da EI no Brasil, trazendo à luz a trajetória que a EI passou ao longo dos anos, assim como o estudo dos documentos oficiais e marcos legais que norteiam essa etapa da educação básica, que trazem informações e orientações pertinentes para a melhoria da qualidade do ensino para a EI. Houve também um estudo sobre as concepções de infância, desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, cognitivo e afetivo, desenvolvimento da moral e sobre o brincar, imprescindíveis para reflexão e comprometimento para realizar um planejamento que contemple esses aspectos, respeitando a concepção de infância.

Com relação à obtenção de dados, foram utilizados e analisados documentos institucionais como: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos de Ensino (Pré II). Esses estudos foram importantes para ampliarmos os conhecimentos sobre temáticas relacionadas à EI, no que tange aos aspectos legais apresentados nos documentos, do brincar alinhado ao desenvolvimento infantil, assim como entender a história da infância, e sobre a construção de vínculos afetivos e valores morais nessa faixa etária:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...]. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Tanto os documentos, quanto os livros, artigos, dissertações e teses são fontes fundamentais para orientar pesquisas futuras, garantindo um embasamento teórico necessário para o trabalho.

6.2.1.2 Entrevistas

Outro instrumento para obtenção de dados foram as entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora e crianças participantes da pesquisa. As entrevistas da professora estão presentes nos Quadros 14 e 15 e as das crianças estarão no Quadro 17. Constam também do Apêndice D e F. Com a professora participante, a entrevista foi dividida em três partes: a primeira caracterizou o seu perfil; a segunda, as suas concepções antes de iniciar o projeto e a terceira foi realizada após a conclusão do projeto.

Segundo Gil (2021, p. 95), “a entrevista é reconhecida como uma das técnicas mais importantes para a coleta de dados em pesquisas qualitativas.” Em relação às entrevistas, Duarte relata que:

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Por meio das entrevistas, é possível observar os conhecimentos que uma pessoa possui sobre um tema, assim como suas crenças, valores e expectativas sobre determinado assunto, ou sobre si mesma.

6.2.1.3 Questionários

Nessa pesquisa, também utilizamos os questionários com os pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes (APÊNDICE E). Nesse questionário, eles deram uma devolutiva a partir de suas considerações sobre o projeto com o boneco de pano. Em relação aos questionários, Marconi e Lakatos,

[...] destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (Marconi; Lakatos, 1999, p.100).

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Os questionários são instrumentos objetivos que auxiliam na coleta de dados dentro de uma pesquisa, mas assim como os outros instrumentos, ele deve trazer uma explicação clara para que os participantes compreendam como se dará a participação deles.

6.2.1.4 Plano de desenvolvimento do projeto com boneco de pano

Acerca da intervenção, esse tipo de estudo pode ser entendido como um “tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (Damiani, 2012, p. 2). Considera-se que as intervenções ocorridas no campo da educação, especialmente as direcionadas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, possuem um grande potencial para ampliar novos

conhecimentos e práticas a serem aplicadas nas atividades de sala de aula (Damiani *et al.*, 2013).

O estudo das intervenções, sobretudo os voltados para o processo de ensino aprendizagem, possibilita inovar as práticas pedagógicas existentes ou criar novas formas, de maneira a produzir novos conhecimentos teóricos (Rocha; Aguiar, 2003; Damiani, 2012; Damiani *et al.*, 2013). O termo intervenção pode ser mal compreendido no campo da educação “Esse termo, relacionado à interferência, pode fazer com que seja, também, associado a autoritarismo, cerceamento” (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

De acordo com Furtado (2018, p. 51),

Para desmistificar esse sentido pejorativo que muitos empregam ao termo intervenção, percebe-se a relevância de cada vez mais se desenvolver e incentivar pesquisas que envolvam estudos de intervenção no campo da educação, principalmente no que tange a prática pedagógica de professores que atuam na Educação infantil.

A seguir, no Quadro 13, apresentaremos o plano de desenvolvimento do projeto com boneco de pano, um plano de intervenção que pode ser desenvolvido por todo professor que queira realizar uma inovação em sua prática pedagógica, esse plano contém todas as suas etapas, que são um norte para o trabalho com bonecos de pano, porém não são engessadas, podendo sofrer alterações de acordo com o contexto, o planejamento e os objetivos do professor.

Quadro 13 - Plano de desenvolvimento do projeto com o boneco de pano desenvolvido pela professora

ETAPAS	DESENVOLVIMENTO
Etapa 1	O início do projeto com bonecos de pano acontece sempre com uma roda de leitura deleite, com alguma história que fale sobre bonecos e sentimentos. Como sugestões para essa roda de leitura: Pinóquio – Carlo Collodi; Zequinha – o espantalho fujão – Gerusa Rodrigues Pinto Pretinho, meu boneco querido – Maria Cristina Furtado Após a realização dessa roda de leitura, é importante envolver as crianças em uma discussão acerca da história e lançar a questão se gostariam de construir um boneco de pano na sala. Pode fazer leituras no decorrer da semana no início do projeto e não apenas um dos livros, assim eles irão se apropriando mais sobre histórias com bonecos de pano ou madeira, como no caso do Pinóquio.
Etapa 2	Reunir os materiais para a construção do boneco: * Estrutura de um corpinho feito de TNT (Tecido Não Tecido), geralmente nas escolas há esse tipo de material. Nessa estrutura é necessário deixar uma pequena abertura, por onde as crianças irão colocar o enchimento e que deverá ser colado com cola quente ao final ou costurado pela professora. Outra sugestão após a realização dessa pesquisa, seria preparar a estrutura do corpinho com tecido, que pode ser algodão cru ou um outro tecido maleável.

	<ul style="list-style-type: none"> * Manta acrílica ou na falta destas tiras do próprio TNT para realizar o enchimento do corpinho. * O cabelo pode ser feito com tiras de TNT com as cores que as crianças escolherem ou de lã. * Cola quente ou cola de isopor para colar as tiras de TNT (para uma maior duração o ideal é costurar o cabelo e não apenas colar). * Caneta de tecido para desenhar o rostinho do boneco. * Roupas e acessórios para crianças bem pequenas ou bebê para caracterizar o boneco. Nessa parte é possível solicitar a participação das crianças, para trazerem de casa o que tiverem de acessórios.
Etapa 3	Após reunir todos os materiais, preparar uma roda (que pode ser uma oficina) onde será construído o boneco tendo a participação das crianças, para ajudar a encher a estrutura do corpo do boneco, escolhendo a cor do cabelo, o jeito que o professor(a) deverá desenhar o rosto e vestir o boneco com os acessórios que trouxeram de suas casas, de forma que cada um se sinta envolvido no processo de construção.
Etapa 4	Quando o boneco estiver finalizado é necessário escolher um nome para o mesmo. Nessa fase do projeto, pode ser feita uma votação com os nomes mais pedidos, até chegar no nome definitivo de forma democrática. Após receber o nome consolida a finalização de sua construção e inicia sua participação na rotina das crianças.
Etapa 5	Incluir o boneco na rotina da sala de aula e nos momentos de brincadeira, observando e estimulando a interação e a participação das crianças com esse recurso. Para incluir o boneco na rotina da sala de aula, é necessário a construção coletiva de regras, tais como: quem ficará com o boneco diariamente? Todas as crianças, estabelecendo um tempo para cada uma? Será o ajudante do dia ou por sorteio? É importante deixar as crianças se expressarem nesse momento, e ir fazendo votações, do que elas acreditam ser mais coerente, até chegarem a um acordo.
Etapa 6	Explicar para as crianças que cada uma poderá levar o boneco para casa na sexta-feira e devolvê-lo na segunda-feira, enquanto ele estiver em suas casas, poderão brincar muito com o boneco, passear com ele, mas que deverão zelar pelo mesmo para que todos os colegas possam ter a oportunidade de levá-lo para casa também. Nessa etapa a professora pode estar realizando o sorteio e a construção do cronograma, sempre solicitando a participação das crianças (por exemplo: cada criança poderá sortear um nome) e conforme ir surgindo os nomes do sorteio o professor(a) pode estar construindo um cartaz (com papel pardo ou cartolina) e ir colocando as datas e os nomes das crianças. Gerando assim uma expectativa positiva, pois de certa maneira, todos já saberão o dia em que serão contemplados com a visita do boneco o que possibilita organizar um planejamento do que farão com o boneco e aprendendo conceitos relacionados ao tempo, espaço e relações sociais. Esse cronograma poderá ser compartilhado com os pais também, pois dessa forma, eles também já estarão cientes do dia em que o filho(a) levará o boneco para casa. É no momento que tiverem o boneco em suas casas poderão registrar por meio de fotos as atividades que estarão fazendo com o mesmo.
Etapa 7	Nessa etapa, também será necessário preparar um caderno, onde deverá conter a explicação do projeto e um questionário para os pais responderem, quando o boneco de pano passar por suas casas, de como foi esse momento em que seu filho(a) esteve com o boneco. Estimular a participação da família.
Etapa 8	Toda vez que uma criança retorna com o boneco na segunda-feira, socializa com os colegas da sala, como foi seu final de semana com o boneco. Quando todas as crianças tiverem levado o boneco para casa, pode realizar uma entrevista e reflexão coletiva ou individual com elas para entender o que acharam do projeto que participaram e pode recomeçar novamente a jornada do boneco de visitar as casas das crianças.

	Esse momento, assim como o questionário dos pais e/ou responsáveis, serve como instrumento de avaliação do projeto. Também pode ser solicitado que eles façam um desenho do boneco e o que mais gostaram desse projeto.
--	---

Fonte: A autora.

6.2.1.5 Análise dos dados

Quanto a análise dos dados (entrevistas, questionários e observação), recorreremos aos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), visto que os dados a serem coletados incidem em argumentações elaboradas pelos participantes, em linguagem escrita, que se configura como uma metodologia utilizada para analisar dados de cunho qualitativo, buscando a produção de novas compreensões a partir dos discursos analisados, envolvendo “extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 13). Em relação aos significados, podemos dizer que “a Análise Textual Discursiva opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 36).

Quando se inicia uma discussão de apreciação qualitativa, a relação entre leitura e interpretação precisa estar presente. “Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados e sentidos” (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 35). Em cada pesquisa o processo necessita ser reinventado. “O primeiro passo do ciclo de Análise Textual Discursiva revela-se em um momento de intenso contato e impregnação com o material de análise, envolvimento que é condição para a emergência de novas compreensões” (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 42).

Examina-se a Análise Textual Discursiva organizando argumentos em torno de quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais:

1- Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2- Estabelecimento de relações: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3- Captação do novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo [...] O metatexto resultante desse

processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

4- Um processo de auto-organizado: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos (Moraes; Galiuzzi, 2020, p. 33-34).

Ainda na perspectiva da pesquisa qualitativa, a ATD “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2020, p. 33). A escolha da ATD para a análise de dados dessa pesquisa ocorreu por ser uma metodologia que busca trazer significados e novas compreensões diante do material coletado dos participantes. “Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias” (Moraes; Galiuzzi, 2020, p. 38).

6.3 Participantes da pesquisa e local de realização

Para a investigação, os participantes dessa pesquisa foram: uma professora da Educação Infantil e 15 crianças de cinco anos. A escolha da sala do Pré II da EI em específico, ocorreu primeiramente por ser a escola em que a pesquisadora trabalha e tem um vínculo afetivo com a instituição e com os professores e funcionários. Em segundo lugar, porque a diretora se mostrou solícita em acolher o projeto de pesquisa em sua Unidade Escolar, o que possibilitou a autorização da Secretaria Municipal de Educação, que deu anuência para a realização do projeto nessa escola e sala da EI. Como a pesquisadora também é professora do Pré II da Educação Infantil e já desenvolve o projeto com suas crianças, conversou com a outra professora do Pré II, convidando-a para fazer parte da pesquisa, para o desenvolvimento do estudo em sua sala de aula. Assim, após o diálogo e apresentação da proposta, houve a aceitação de imediato da professora. No entanto, foi esclarecido que seria um direito dela recusar a sua participação na pesquisa e que iríamos repensar outras estratégias para o desenvolvimento dessa pesquisa, nessa escola.

A professora selecionada possui 24 estudantes, no entanto, quando realizamos uma reunião inicial com pais, para explicar o projeto e coletar as autorizações para a pesquisa, houve uma adesão pequena na reunião, sendo necessário ir conversando com os pais individualmente nos momentos da saída dos alunos e, com todo esse empenho da professora da sala, conseguimos que 15 pais autorizassem a participação de suas crianças.

Durante o desenvolvimento do projeto, os pais das crianças participantes teriam que realizar a devolutiva do projeto por meio de um questionário que foi para suas respectivas casas. Para garantir o anonimato dos participantes, utilizamos um nome fictício (Aurora) para a professora e nomeamos as crianças de C1, C2... C15, representando respectivamente a criança 1; criança 2; até a criança 15. Em relação aos pais e/ou responsáveis das crianças participantes, estes serão nomeados de RC1; RC2... RC15, representando respectivamente - Responsável Criança 1; Responsável Criança 2; até o Responsável Criança 15.

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida fica localizada em um bairro antigo da cidade, de classe socioeconômica baixa. Há famílias dos mais diversos níveis sociais, assim como casas de alvenaria ao lado de casas de madeira, inclusive muito humildes. Esse bairro possui problemas sociais como: desemprego, alcoolismo, drogas, promiscuidade, falta de estrutura familiar e outros que afetam diretamente os moradores. A clientela da escola não se origina apenas do bairro em que a escola está localizada, mas de bairros vizinhos e até distantes, uma vez que a comunidade local encontra-se envelhecida. Há muitas crianças que têm avós que moram nas proximidades e vem com transporte escolar. Por ser uma clientela diversificada, traz costumes e comportamentos variados provenientes de sua cultura familiar e comunitária que, envolvidos uns com os outros, no dia a dia, faz com que ocorram as trocas de experiências positivas e negativas, como brigas, desafetos, enfim, problemas comportamentais relacionados à conduta social que precisam ser resolvidos e investigados para serem reprimidos em tempo. No entanto, a maioria das crianças vivem em situações de vulnerabilidade social.

Localizada no interior paulista, a escola possui quatrocentos e três estudantes matriculados, divididos em quatro salas de pré-escola (sendo duas no período da manhã – Pré I e Pré II – e duas no período da tarde – Pré I e Pré II) e treze salas do ensino fundamental divididas entre manhã e tarde (sendo três do 1º ano, três do 2º ano, três do 3º ano, duas do 4º ano e duas do 5º ano). A escola possui uma sala de

recursos – Atendimento Educacional Especializado (AEE) – que atende aos alunos público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação) tanto da escola quanto de uma outra escola próxima.

A escola desenvolve também projeto de apoio escolar, principalmente, após a pandemia, onde as crianças voltaram com muitas defasagens na aprendizagem. E oferece educação integral a partir do ensino fundamental, por meio de um projeto chamado cidadescola, que trabalha com oficinas diversificadas.

Ressaltamos que a escolha dos participantes da etapa da EI, mais precisamente do Pré II, deve-se ao fato que é nesse período que as crianças começam suas primeiras percepções de valores morais. Nessa fase da pré-escola, o jogo simbólico se faz presente nas brincadeiras, o que corrobora com a construção do boneco de pano trabalhando a afetividade. “[...] as crianças, desde pequenas, têm a possibilidade de construir e expressar sentimentos como simpatia, empatia, respeito e amor” (Nunes, 2009, p. 41). Mesmo sendo pequenas, elas apresentam contribuições, questionamentos pertinentes ao que está sendo exposto a elas, conseguem expressar seus sentimentos e pensamentos.

A seguir apresentaremos o desenvolvimento desse projeto e a discussão dos resultados.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados, na primeira parte, a análise documental e a entrevista inicial (perfil) com a professora participante do projeto. Logo após, o plano de desenvolvimento do projeto e como foi desenvolvido o plano junto com as crianças, bem como a entrevista com a professora antes do início do projeto, os questionários dos pais e as entrevistas pós-projeto da professora e das crianças participantes, assim como a observação da pesquisadora na montagem do boneco pelas crianças e professora.

7.1 Análise documental

Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, um documento que é a própria identidade da instituição, construído coletivamente pelos atores da equipe escolar, assim como membros da comunidade local, pais e estudantes, foi possível verificar que o documento teve uma atualização na sua estrutura para o triênio 2016-2018. No entanto, no início de cada ano, foram inseridos os adendos a partir das reuniões de planejamento, onde os professores se reúnem com os pares para construção do Plano de Ensino, os funcionários de cada setor se reúnem para a construção dos Planos de Trabalho e todos se reúnem para o Plano de Ação da Unidade Escolar.

O que é projeto político pedagógico? No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio[...]ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar.[...]o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável (Veiga, 2013, p.12-13).

Realizando a leitura do documento e suas atualizações por meio do adendo, foi possível verificar que nessas reuniões, buscou-se garantir tanto a reflexão quanto

o diálogo, visando melhorar os pontos que necessitam de mudanças. Por meio da leitura sobre a caracterização da clientela atendida, realmente há uma diversidade de níveis econômicos, tais como demonstram as seguintes porcentagens referente à EI (3,85% das famílias não possuem renda; 3,85% tem renda de um salário mínimo; 53,85% recebem até dois salários mínimos; 23,08% recebem até três salários mínimos e 15,38% até quatro salários mínimos).

No PPP, voltado para a questão do brincar na EI, estavam apontados no Plano de Ação, a mudança de lugar do parque infantil, acrescentando os brinquedos novos que a prefeitura enviou para as escolas. A pintura dos espaços externos com amarelinhas, damas gigantes, caracóis de numerais. Destaca-se também a aquisição de novos brinquedos para as salas da EI e para a sala de jogos e brinquedos. A escola possui uma sala de jogos e brinquedos que foi inaugurada e equipada por uma ação social do Rotary Club e, sempre que possível, a escola procura repor e enriquecer os materiais dessa sala, cujas crianças da escola têm um dia pré-determinado para visitarem e brincarem, bem como a aquisição de uma casinha grande para o parque infantil. No entanto, até a finalização dessa pesquisa, somente a mudança do parque infantil foi contemplada, mas a pintura dos espaços externos e a casinha do parque ainda não.

Os Planos de Ensino do Pré I e Pré II estão construídos baseados nos objetivos e campos de experiência da BNCC (Brasil, 2017), onde valoriza-se os direitos de aprendizagem das crianças e experiências para o brincar, além do currículo paulista. Dentro da rotina das crianças, há espaço para o brincar livre e dirigido no início e final do período de aula, assim como horários para frequentar quadra, parque e sala de jogos e brinquedos. Há brinquedos variados nas salas de aula, com tapete ou tatame onde as crianças podem sentar-se. No entanto, não há nenhum projeto previsto nos planos voltados especificamente para o brincar e nem com a temática que propomos nessa pesquisa.

7.2 Caracterização da professora participante

O primeiro momento foi realizado com a professora Aurora, em seu momento de formação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e neste momento dialogamos sobre o projeto. O diálogo, o respeito mútuo, a cooperação, o acolhimento estiveram sempre presentes.

Inicialmente foi feito o convite para a professora realizar o projeto em sua sala de aula, e após a anuência da mesma e assinatura do TCLE (APÊNDICE B), foi realizada uma entrevista semiestruturada inicial com ela para a identificação do seu perfil. (APÊNDICE E)

A professora Aurora tem 42 anos, é casada, tem duas filhas, uma delas também se tornou professora de EI, por sua influência. Em termos de formação acadêmica, possui Magistério, Pedagogia, cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados para EI. É efetiva na rede municipal em que atua e já tem experiência de dezoito anos nesse nível de ensino.

Nessa entrevista inicial, foi possível verificar que é uma professora experiente na área da EI, mas que possui em si, a vontade de sempre aprender e inovar suas práticas pedagógicas, visando a um ensino cada vez melhor. É uma professora acolhedora e afetiva com seus pares, seus estudantes e com os pais e/ou responsáveis por eles. É ativa, buscando sempre melhoria para a realização de seu trabalho junto com as crianças, possui seu acervo pessoal de livros, jogos e brinquedos, os quais ela enriquece com seu próprio recurso e requisitando parcerias de amigos e familiares.

7.3 Início da formação com a professora participante da pesquisa

Nossa reunião inicial, que também se consistiu em uma formação, durou em média uma hora e teve como pauta, além da entrevista inicial a troca de experiências. Neste momento a professora relatou sobre como costuma trabalhar diariamente, como realiza seu planejamento semanal e os projetos que já desenvolveu ao longo dos anos como professora, principalmente, envolvendo o brincar. A pesquisadora relatou também sobre a sua experiência com projetos envolvendo o brincar ao longo de sua carreira como professora de EI e com o boneco de pano Guto.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (Freire, 2017, p .111).

É por meio do diálogo que vamos aprendendo uns com os outros. É escutando o outro que vamos criando conexões importantes para a construção de vínculos

afetivos. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2017, p. 117).

Quando a pesquisadora relatou sua experiência com o boneco Guto, expôs como aconteceu cada etapa do processo, nesse instante, apresentou para a professora uma proposta para ser desenvolvida em sua sala de aula. Essa proposta consistia inicialmente de um esboço do plano de desenvolvimento do projeto com o boneco de pano, contendo as etapas previstas, deixando a professora ciente que poderia estar enriquecendo o projeto com suas contribuições, tendo liberdade para isso.

No momento em que a pesquisadora exibiu o esboço do plano de desenvolvimento do projeto com as etapas previstas, solicitou que a professora pontuasse o que achou a princípio, o que mudaria, e o que acrescentaria nesse plano. Dessa forma, os ajustes foram realizados. Os principais apontamentos feitos pela professora, nesse primeiro diálogo, consistiram na escolha da história que seria lida com as crianças (preferiu utilizar uma das sugestões, pois gostou da história) e os acessórios que acompanharia o boneco para fomentar a brincadeira das crianças (como injeção e mamadeira de plástico e roupinhas para que as crianças fizessem a troca se quisessem).

Além disso, pontuou que gostou do esboço, relatando que ficou segura tendo um esboço das etapas, pois assim conseguiria visualizar o projeto em seu planejamento e imaginação. Expôs que no início da conversa, quando foi feito o convite, resolveu aceitar o desafio, mas ficou apreensiva de ser algo trabalhoso que talvez tivesse que delegar para outras pessoas, mas que durante a formação e a apresentação do esboço do plano de desenvolvimento a apreensão foi embora, pois observou que era um projeto relativamente fácil para se realizar e com inúmeras possibilidades de aprendizagens por meio do brincar.

Se a educação é um processo contínuo de busca de um saber ampliado e aprofundado, de um viver inteiro, é preciso que os indivíduos estejam inteiros nessa busca. Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades (Rios, 2005, p. 61)

O processo de formação visava a estimular criações que poderiam melhorar cada vez mais a qualidade da prática pedagógica, especialmente na EI, que é a base do processo educacional. “A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos” (Rios, 2005, p.137). Ao finalizar a formação com a professora, esta mostrava-se animada para iniciar o projeto com as crianças.

Obviamente, para se desenvolver um trabalho pedagógico que promova uma aprendizagem significativa, possibilitando o entrelaçamento entre os aspectos afetivos e cognitivos, através das relações sociais que se estabelecem em sala de aula, é necessário planejar condições adequadas. Recursos humanos e materiais suficientes, além do investimento na formação do professor, são algumas delas, não se esquecendo da importância de uma proposta pedagógica construída coletivamente na escola (Tassoni, 2006, p. 72).

Para uma relação de qualidade entre professores e estudantes, visando a uma aprendizagem significativa, permeada de afetividade, é preciso acima de tudo de uma intencionalidade pedagógica. O professor que tem conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre o processo de aprendizagem e tem comprometimento com sua prática pedagógica, estará no caminho de desenvolver competências essenciais para a vida dos estudantes.

Nas escolas municipais existe o HTPC, momento onde a formação continuada em serviço deve ser garantida, da mesma forma, que as trocas de experiências entre os professores são fonte de enriquecimento para a prática pedagógica. Aproveitamos esse espaço dentro da carga horária dos professores, em que a formação continuada é privilegiada, para realizar o início da formação com a professora participante da pesquisa. Esse momento garantiu conhecer mais a respeito da professora, tanto na parte pessoal, como por exemplo, o que a motivou a escolher essa profissão, quanto na profissional, os anos de experiência, os diferenciais que realizou em sua prática e o seu conhecimento teórico acerca das concepções de infância, desenvolvimento infantil e o brincar.

Nesse sentido, além das trocas de experiência sobre a prática pedagógica, dedicamos um tempo explorando as orientações dos documentos oficiais para a EI acerca dos temas debatidos, explorando ainda sobre afetividade e valores morais. Esse processo de formação consistiu em averiguar os conhecimentos prévios que a professora possuía sobre os temas que foram explorados nessa pesquisa e realizar o

estudo dos principais enfoques que a BNCC, as DCNEI e pesquisas trazem sobre a EI e a importância do brincar, assim como sobre o desenvolvimento integral da criança, passando pelos aspectos físico, cognitivo e afetivo, além do desenvolvimento da moral.

7.4 Reunião com pais para explicar acerca do projeto que suas crianças participarão

Após o momento inicial com a professora, realizamos uma reunião com os pais e/ou responsáveis das crianças da sala do Pré II da professora Aurora, onde a professora e a pesquisadora estavam presentes. Essa reunião teve a participação de somente seis pais e/ou responsáveis, mesmo assim a pesquisadora explicou para os presentes como se daria a realização do projeto e compartilhou com eles um pouco da sua experiência pessoal com esse tipo de projeto. Realizou também a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando o documento e perguntando-lhes se tinham dúvidas; na sequência, os pais e/ou responsáveis assinaram o TCLE.

Como a participação dos pais foi baixa, a professora participante foi conversando com eles no final do período de aula e assim outros pais assumiram o compromisso de autorizar a participação de suas crianças na pesquisa. Ao final, numa sala de 24 estudantes, conseguimos a autorização de quinze pais e/ou responsáveis para que as respectivas quinze crianças da sala pudessem participar. (APÊNDICE C e D)

Esse projeto permitiu uma maior aproximação da professora da sala com os pais e/ou responsáveis por seus estudantes, pois estavam em constante comunicação, seja no momento da entrada ou saída das crianças, seja por meio do WhatsApp, onde compartilhavam fotos e vídeos das crianças em diferentes momentos com o boneco.

7.5 Concepções da professora acerca das questões norteadoras da pesquisa

Antes de iniciarmos o projeto com as crianças, foi realizada uma nova entrevista com a professora Aurora. Essa entrevista se consistiu para averiguar as

concepções da professora acerca das questões norteadoras da pesquisa antes do início com o projeto com bonecos de pano, apresentada no Quadro 14.

Quadro 14 - Entrevista parte 2 – concepção da professora anterior ao projeto com o boneco de pano

1- Você participa da construção do PPP na sua escola?	O projeto político pedagógico é elaborado de maneira colaborativa. Assim, toda equipe participa da construção e execução do mesmo.
2- Os campos de experiência fazem parte do seu plano de ensino? De que forma?	Sim. De maneira geral, os campos de experiências norteiam o trabalho do professor e às principais experiências que as crianças precisam ter em cada faixa etária para que aprendam e se desenvolvam de maneira adequada. Ou seja, ajudam os pequenos a se integrarem dentro do ambiente social e escolar.
3- Em sua prática docente você integra o brincar em seu planejamento? De que forma?	Sim. O brincar faz parte do planejamento na educação infantil e o professor tem como papel primordial inserir uma proposta lúdica educativa em sua prática diária, selecionando, preparando, planejando e aplicando brincadeiras e jogos que tornem o ambiente atrativo e desafiador, reservamos um espaço diário na rotina para o brincar, livre e ou dirigido.
4- No que o brincar contribui para a EI?	Através do brincar a criança cria suas relações com o mundo favorecendo a socialização. O brincar, além de proporcionar alegria e divertimento, desenvolve a criatividade, a força, a estabilidade emocional, a estimulação, a motivação, a concentração, enfim, desenvolve o lado cognitivo da criança. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.
5- Há um tempo disponível para as crianças brincarem? Qual?	Temos horários na rotina para utilização de espaços como quadra, parque, salas de jogos, sala de brinquedo e temos um horário na sala de aula destinado para o brincar livre e dirigido.
6- Quais as brincadeiras mais frequentes realizadas pelas crianças na escola?	Jogos de construção, jogos simbólicos, brincadeiras livres e dirigidas.
7- Como são organizadas as brincadeiras? Por você ou livre escolha das crianças?	Depende do planejamento, em sala de aula os alunos podem escolher com que querem brincar, mas também temos os momentos em que as brincadeiras são direcionadas pelo professor.
8- Em seu plano de ensino você contempla algum projeto envolvendo o brincar?	No momento nenhum projeto com essa temática.
9- Você acredita que o brincar é importante na construção de valores morais (justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cuidado, dentre outros) e vínculos afetivos? Justifique sua resposta	Sim. As brincadeiras e os jogos criam um ambiente especial para a aprendizagem porque geram interesse e prazer, favorecem a concentração, a atenção, a afetividade, o engajamento, a imaginação e as habilidades psicomotoras. Brincar permite à criança aprender sobre autocontrole e atenção, ensina a criança a respeitar regras e diferenças, além de estimular as relações socioafetivas. À medida que as brincadeiras

	evoluem para jogos, a criança passa, por exemplo, a ter que lidar com emoções mais complexas, como frustração e ansiedade.
10- Seus alunos já participaram de alguma experiência proporcionada por você, onde eles pudessem construir seus próprios brinquedos? Se sim, como se deu essa experiência?	Sim. Com materiais reciclados como caixas, tampas de garrafas pet. Foi solicitado a contribuição das famílias para envio dos materiais e cada aluno confeccionou o seu brinquedo. O brinquedo foi levado para casa e marcamos um dia para os alunos trazerem para a escola, neste momento fizemos uma roda onde cada um contou a reação da família, depois puderam brincar novamente, no final levaram para casa.
11- Você conhece e/ou já desenvolveu projetos com bonecos de pano na EI?	Não.

Fonte: A autora.

Nesse sentido, foi possível verificar que a professora utiliza em seu planejamento os campos de experiência e contempla o brincar na rotina diária do seu trabalho pedagógico com as crianças, valorizando-o como um componente essencial para o desenvolvimento das crianças, no entanto, mesmo já tendo contemplado atividades em que as crianças construíssem brinquedos com sucatas, nesse ano, não tinha previsto nenhum projeto com temática do brincar, que além do brincar contemplava a afetividade e os valores morais.

O brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens (Friedmann, 2012, p. 47).

Dessa forma, é fundamental que o professor esteja atento e aberto para realizar a leitura das crianças em suas diferentes linguagens. Precisa ter sensibilidade, precisa desenvolver afetividade. Assim,

É a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser (...) possibilitando a descoberta de novas ideias (Mahoney, 1993, p. 70-71).

A afetividade na ação educativa é um dos caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. O brincar também se torna fundamental para essa

aprendizagem, pois brincando, a criança vai construindo conhecimentos. “Os educadores que dão destaque ao brincar espontâneo no planejamento consideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagens significativas” (Friedmann, 2012, p. 47). Assim é essencial estimular a educação em valores com atividades e projetos que promovam esse desenvolvimento. “É desta forma que a escola, além da família, coloca-se como uma das instituições mais importantes para a construção de valores na criança” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 37).

Podemos também utilizar perguntas, questões e desafios, incentivar projetos significativos que estimulem o desenvolvimento de comportamentos, habilidades e atitudes e que incentivem a criatividade e o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia. Acreditamos ainda na força transformadora da linguagem emocional em ambientes lúdicos ou virtuais no sentido de gerar um espaço de ação e de reflexão que facilita, não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento de novas atitudes, comportamentos e habilidades associadas à vivência de valores humanos (Moraes, 2004, p. 65).

Pensando na formação integral das crianças da EI, é fundamental desenvolver valores éticos e morais desde pequenos. Essa formação pode e deve estar apoiada no lúdico, por meio do brincar, pois o que a criança aprende nessa fase de formação de personalidade, ficará para a vida toda. A EI tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento das crianças, porque é a base de todo processo educacional, assim como influenciará a personalidade das crianças que se encontram em formação nessa idade.

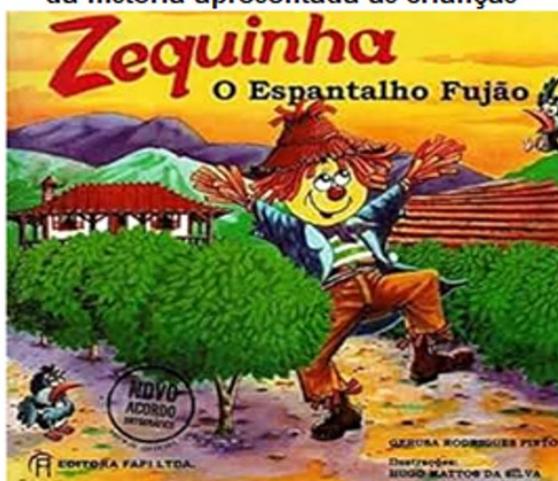
7.6 Desenvolvimento do projeto com o boneco de pano junto com as crianças

Na semana seguinte à reunião com os pais e/ou responsáveis, iniciamos o projeto com as crianças. A professora Aurora explicou que naquele dia fariam uma aula diferente, pois teria uma grande surpresa e que a pesquisadora (apresentada para as crianças como professora da EI que eles já conheciam de nome, por conta da pesquisadora constar do quadro de professores dessa escola) também participaria desse momento e gostaria de observar como seria a reação deles durante a surpresa que havia preparado. A pesquisadora fez uma fala inicial com as crianças, dizendo que estava feliz em estar ali com eles, e se estavam de acordo quanto à participação delas nesse momento, elas disseram que sim, que estavam felizes com a visita. A

pesquisadora comentou ainda com elas que estava curiosa com a surpresa que a professora Aurora havia preparado para eles.

Nesse momento, a professora Aurora os orientou que inicialmente escreveriam o nome em um documento, pois a professora (pesquisadora) gostaria de saber como era o nome de cada um, já que tinham a letra bonita. Nesse instante, a professora Aurora realizou a leitura do documento explicando numa linguagem que pudessem entender e, logo após, passou o Termo de Assentimento das Crianças (APÊNDICE D) para que escrevessem o nome. Mesmo a sala toda, oficialmente, não participando da pesquisa, todos puderam participar nessa atividade de escrever o nome, houve essa delicadeza com todas as crianças. Na sequência, após recolherem os Termos, a professora explicou que formariam uma roda no fundo da sala de aula, nesse dia, infelizmente estavam somente 23 estudantes presentes. E que após formarem a roda iniciaria o projeto realizando uma leitura deleite, ou seja, uma leitura que desse prazer de ouvir. A leitura escolhida para o início do projeto foi o livro: Zequinha, o espantalho fujão, de autoria de Gerusa Rodrigues Pinto (FIGURA 2). As crianças gostaram da história. “Ler com prazer transforma o livro, as histórias e as ideias em informações interessantes, que envolvem o leitor e tem um sentido especial na sua vida” (Souza, 2006, p. 224).

Figura 2 - Capa ilustrativa do livro físico da história apresentada às crianças



Fonte: A autora.

Logo após a história, a professora foi incentivando as crianças a relatarem o que acharam da história, o que gostaram, para conhecer a percepção que tiveram acerca da história. Elas disseram que foi interessante a menina ter ficado amiga do

boneco que construiu com a avó e que ficaram com pena quando ele estava triste, mas que gostaram quando ele ficava correndo livremente pelos campos espantando os pássaros.

Aproveitando desse interesse das crianças, a professora perguntou o que eles achavam de construir um boneco para a sala, assim como a Mariazinha da história fez com sua vó. Nesse momento, as expressões nos rostos das crianças eram de surpresa, divertimento, encantamento, pois os olhos brilhavam e as falas que saiam eram: “ah”, “que legal”, “como vamos fazer?”

A professora Aurora sorriu e foi acalmando as crianças e explicou a próxima etapa, que consistia em escolher o corpo do boneco. Nesse processo, havia três estruturas de corpo, confeccionadas com TNT (um branco, um marrom e um preto) e pediu que eles escolhessem qual queriam, como pode ser visto na Fotografia 1. Assim, perguntou para cada criança e foi marcando as escolhas em uma folha e depois realizaram a contagem dos votos juntos. Das vinte e três crianças presentes, dezesseis votaram no corpinho branco e sete crianças votaram no marrom.

Fotografia 1 - Escolha da cor do corpo do boneco dentre três opções



Fonte: A autora.

Após essa primeira escolha, a professora apresentou a manta acrílica e dividiu em pequenos pedaços, oferecendo para cada criança uma porção da manta. Na sequência, mostrou a abertura na estrutura do corpinho por onde deveriam introduzir

a manta e ir empurrando. Os estudantes utilizaram uma régua para ir espalhando pelo corpinho. Conforme o corpinho foi passando pelas mãos das crianças, essa estrutura ganhava forma, e as crianças ficavam ainda mais entusiasmadas, conforme ilustrado pelas fotografias 2 a 15.

Fotografia 2 - Início da construção do boneco de pano



Fotografia 3 - Manuseio da estrutura do corpo do boneco para enchimento



Fonte: A autora.

Fotografia 4 - Manuseio da estrutura do boneco entre as crianças para enchimento



Fotografia 5 - Manuseio da estrutura do boneco entre as crianças para enchimento



Fonte: A autora.

Fotografia 6 - Prosseguindo com o enchimento do boneco de pano



Fotografia 7 - Prosseguindo com o enchimento do boneco de pano



Fonte: A autora.

Fotografia 8 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fotografia 9 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fonte: A autora.

Fotografia 10 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fotografia 11 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fonte: A autora.

Fotografia 12 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fotografia 13 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fonte: A autora.

Fotografia 14 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fotografia 15 - Crianças realizando o enchimento do boneco de pano



Fonte: A autora.

Ao terminarem de completar toda a estrutura do corpinho com a manta acrílica, a professora fechou a abertura com cola quente, mas posteriormente costuraria também para ficar mais firme. A próxima fase seria desenhar o rostinho do boneco, e a professora Aurora pediu a participação da pesquisadora nesse momento, que explicou para as crianças que faria o desenho do rosto seguindo suas orientações. Disseram que queriam os olhos bem abertos e que deveria ter um sorriso feliz igual o *emoji* alegre. A pesquisadora foi desenhando, mostrando e perguntando se era daquele jeito que desejavam, sendo que eles aprovaram o resultado, vide as Fotografias 16 e 17.

Fotografia 16- Pesquisadora desenhando o rosto do boneco de pano, segundo as orientações das crianças



Fotografia 17- Pesquisadora desenhando o rosto do boneco de pano, segundo as orientações das crianças



Fonte: A autora.

Quando concluíram essa parte do rostinho, o próximo passo seria escolher a cor do cabelo, a professora, então, apresentou quatro opções de cores de lã para que eles pudessem escolher, como ilustrado na Fotografia 18. As crianças foram quase unânimes em escolher a amarela, apenas duas crianças escolheram a cor verde, mas estas aceitaram que a maioria havia escolhido a lã amarela.

Fotografia 18 - exposição de lãs coloridas para a escolha da cor do cabelo do boneco de pano



Fonte: A autora.

A professora pegou uma tampa média de um pote que havia na sala e demonstrou como fariam, para enrolar a lã na tampa, e na sequência cada criança foi enrolando um pouco também. Depois amarraram no meio e a professora cortou as pontas formando um grande pompom que foi colado com cola quente na cabeça do boneco. Com o cabelo posto, a professora explicou que fariam uma votação para a escolha do nome e que cada um poderia escolher qual nome lhe agradava mais, que ela anotaria, e que cada criança equivalia a um voto, mas no final, escolheriam o mais votado.

Após perguntar para cada criança e marcar em um papel, falou a quantidade de voto que teve cada nome. Dentre as manifestações, surgiram diferentes nomes, tais como Lucas, Matheus, Fofinho, mas quase por unanimidade escolheram o nome do espantalho da história: Zequinha. Para Marques, Tavares e Menin (2017, p. 60) “Piaget (1932/1994) ainda ressalta que será durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas que enfrenta, e também experimentando e agindo, que o sujeito irá construir seus valores”. O momento de construção do Zequinha, envolveu interação, sentimentos, gestos, brincadeira, uma excelente possibilidade de construção de valores e vínculos afetivos.

No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. Em outras palavras, é brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros (Oliveira, 2000, p.7).

De acordo com Moraes (2004, p.57), corroborando com Maturana e Varela (1995), “a emoção não se expressa apenas falando, vive-se com todo o corpo. É através da dinâmica corporal que se revela o emocionar de cada um. É o fluir contínuo das emoções que modela o nosso cotidiano e todo o nosso viver/conviver”. Brincando, a criança constrói conhecimentos e vínculos, expressando suas emoções e sentimentos.

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (Craidy; Kaercher, 2001, p.104)

A seguir apresentaremos a foto da professora Aurora com o boneco Zequinha e como ele ficou após toda a construção realizada pelas crianças com a colaboração da professora Aurora e da pesquisadora, vide Fotografias 19 e 20.

Fotografia 19 - Professora Aurora segurando o boneco de pano Zequinha parcialmente pronto



Fotografia 20 - Boneco Zequinha oficialmente pronto



Fonte: A autora.

O momento de construção do boneco de pano Zequinha, envolveu diversão – pois as crianças riam e comentavam umas com as outras como estava ficando – e foi significativo para elas, pois se recordaram desse momento, após vários meses que havia acontecido. Para Leite (2006), a promoção do desenvolvimento dos alunos está ligada à qualidade das interações que acontecem em sala de aula, o que inclui as decisões de ensino declaradas, refere-se a relações entre professores e alunos, propiciando experiências de aprendizagem diversificadas. Além de ter sido um momento repleto de afetividade entre crianças e crianças e entre as crianças e a professora.

A afetividade é a relação entre carinho e cuidado que se tem, com alguém que se gosta. É o estado em que a pessoa consegue expressar, demonstrar e transmitir seus sentimentos e emoções a outras pessoas. É construir laços de afetos entre as pessoas, amizade, carinho e afeição (Palma; Calderoni, 2022, p. 70).

Em cada momento desse processo de construção do Zequinha, houve inúmeras aprendizagens significativas, assim como envolveu a construção de valores morais, como o respeito em relação a todas as decisões, a justiça – envolvendo a igualdade, onde todos puderam participar desse momento e ajudar nas decisões, a solidariedade; e envolveu sentimentos como alegria, carinho, simpatia. “Os sentimentos também exercem um papel importante na construção dos valores” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 61).

Após essa etapa inicial que envolveu escolhas, construção e possibilitou às crianças vivenciar uma experiência diferente no seu cotidiano escolar. Assim observamos por meio da análise do Plano de Ensino do Pré II que nem sempre é possível construir um brinquedo em sala de aula, ainda mais em um tempo de extremo consumo e de muitas opções de compra de brinquedos de todos os tipos. O processo de criar sempre terá um grande valor afetivo. “Precisamos vivenciar momentos de sensibilidade e oportunizar às crianças experiências de rica produção simbólica, com possibilidade de elaborar e experimentar suas múltiplas formas de se expressar, de ser e estar no mundo” (Paccola; Jorosky, 2022, p.19).

Após esse momento de construção, a professora Aurora organizou com a anuência das crianças, um sorteio para levar o Zequinha para casa, todos teriam a oportunidade de levá-lo, mas iríamos iniciar o sorteio entre as quinze crianças participantes da pesquisa. Estabelecido o dia em que cada criança levaria o Zequinha

para casa, iniciou-se nessa mesma semana, às sextas-feiras, com cada criança tendo a chance de levá-lo para casa, devolvendo-o na segunda-feira.

Após a devolução, a criança socializava na roda, com os demais colegas, como havia sido seu final de semana e quais experiências havia construído junto com o boneco Zequinha. Esses momentos compartilhados na roda de segunda-feira eram repletos de aprendizagens em vários aspectos, desenvolvendo a oralidade, o respeito em ouvir o outro, a valorização do brincar, a responsabilidade em trazer no dia estipulado e no cuidado com o brinquedo, assim como outros sentimentos e valores. As crianças relatavam sempre com muita alegria o quanto ficaram felizes em levar o Zequinha para casa e os lugares em que haviam passeado, como padaria, mercado – inclusive dividindo o carrinho de compras com as crianças - shopping, parques de lazer e parquinhos dos bairros, sítio, balé – a professora comentou com eles que o Zequinha viraria um dançarino, porque foi muitas vezes no balé - nas casas das avós. Mesmo as crianças que não saíram para nenhum lugar, relataram que brincaram muito em casa com ele, ficaram debaixo das cobertas, colocaram roupas de frio e coberta nele, pois em muitas das visitas do Zequinha, estava frio, porque coincidiu com a estação do inverno. Como um dos acessórios que levavam na bolsa do boneco, além de roupinhas e mamadeira, era uma seringa, várias crianças relataram nesse momento da roda que o Zequinha ficou doente, com febre, gripado e teve que tomar injeção, mas que não chorou e na segunda-feira já estava bem de saúde. Para Moraes (2004, p. 66), “os ambientes educacionais são espaços de ação/reflexão fundados na emoção, nos sentimentos gerados na convivência.”

É fundamental o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, suas dúvidas e necessidades. A escola é um local de interações sociais intensas e variadas e é neste espaço que os alunos desenvolvem suas possibilidades. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às suas dúvidas, as intervenções que motivam para a ação são fundamentais para que se sintam acolhidos em suas necessidades. Não se trata de esquecer os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento. (Tassoni; Leite, 2013, p. 270)

A seguir, compartilharemos algumas fotos desses momentos de interação e afetividade entre criança e boneco.

Fotografia 21 - Zequinha em visita a casa de uma das crianças participantes



Fotografia 22 - Criança brincando de dar mamadeira para o Zequinha



Fonte: A autora.

Fotografia 23 - Criança brincando de dar colo e mamadeira para o Zequinha



Fotografia 24 - Zequinha pronto para voltar para a escola junto com a sua anfitriã da semana



Fonte: A autora.

Fotografia 25 - Zequinha visitando outra criança da sala

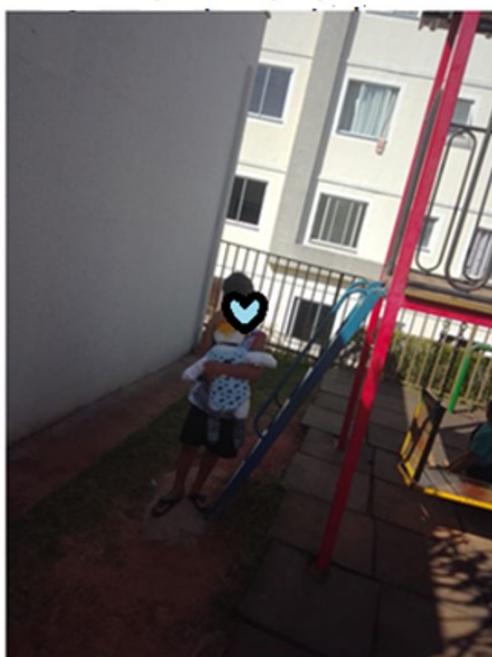


Fotografia 26 - Zequinha e criança em momento de descontração no parquinho

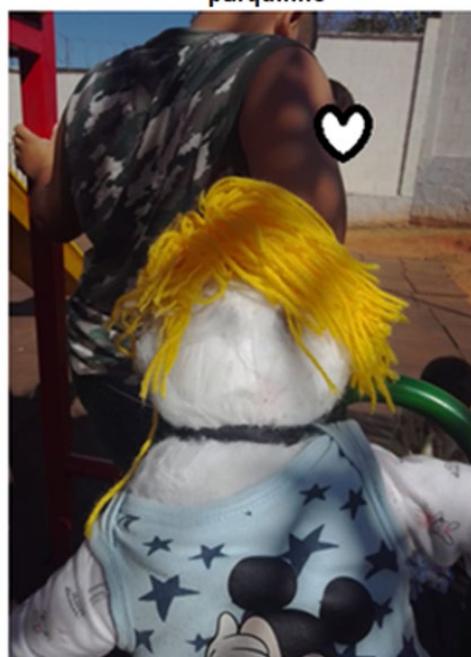


Fonte: A autora.

Fotografia 27 - Criança levando o Zequinha no parquinho



Fotografia 28 - Criança e familiares brincando com o Zequinha no parquinho



Fonte: A autora.

Fotografia 29 - Criança levando o Zequinha para o balé



Fotografia 30 - Zequinha na aula de balé socializando com as meninas e a professora de balé



Fonte: A autora.

Fotografia 31 - Zequinha posando com sua anfitriã e com a professora de balé



Fotografia 32 - Criança e Zequinha sentados no sofá assistindo desenhos na TV



Fonte: A autora.

Fotografia 33 - Criança levando o Zequinha no supermercado



Fotografia 34 - Criança se preparando para dormir com o Zequinha



Fonte: A autora.

Fotografia 35 - Zequinha participando das compras no supermercado junto com sua anfitriã da semana



Fotografia 36 - Crianças em momento de carinho com o Zequinha, dando-lhe um abraço



Fonte: A autora.

Fotografia 37 - Zequinha passeando novamente na aula de balé com a sua anfitriã da semana



Fotografia 38 - Criança brincando de casinha com o Zequinha na sala de aula



Fonte: A autora.

Fotografia 39 - Criança alimentando o Zequinha com banana



Fotografia 40 - Zequinha sendo conduzido por sua anfitriã para um final de semana de aventuras



Fonte: A autora.

Fotografia 41 - Zequinha passeando de carro com sua anfitriã da semana



Fotografia 42 - Criança dormindo junto com o Zequinha



Fonte: A autora.

As fotos representam vários momentos que as crianças vivenciaram com o boneco Zequinha. O boneco foi com várias meninas no balé, participou das compras de várias famílias também, e foi em parquinhos para brincar livremente com elas. Para Kishimoto (2011), o brinquedo é sempre um suporte para a brincadeira.

Algo que aconteceu no decorrer do projeto com o Zequinha, foi em relação à estrutura do seu corpo que foi esfarelado aos poucos, e a professora Aurora ganhou um boneco de uma das crianças, feito por sua bisavó, o fato é que ela resolveu substituir o Zequinha e escolheram o nome de Rafinha, ilustrado pela Fotografia 43. A bisavó fez o boneco para que seu bisneto, pudesse brincar em casa. A criança deu-lhe o nome de Clayton Machado, conforme apresentado na Fotografia 44.

Fotografia 43 - O boneco Rafinha foi presente de uma das crianças para a professora Aurora



Fotografia 44 - Clayton Machado o boneco que uma bisavó confeccionou para ficar em casa com seu bisneto



Fonte: A autora.

7.7 Considerações pós projeto

Apresentaremos nessa seção, a última parte da entrevista com a professora Aurora e as devolutivas das famílias das crianças participantes e o depoimento das crianças acerca do que acharam do projeto. A seguir apresentaremos a parte 3 da entrevista da professora Aurora.

Quadro 15 - Entrevista parte 3 - concepção da professora – pós projeto com o boneco de pano

<p>1- Pontos positivos e negativos do projeto.</p>	<p>Foi muito gratificante e enriquecedor fazer parte deste projeto, as crianças ficaram muito entusiasmados e ansiosos para o dia de levar o boneco para casa. O toque, a troca de olhares e experiências compartilhados na roda desde a exploração, construção e execução, proporcionaram momentos de vínculos afetivo concreto, a preocupação, o cuidado que demonstraram semanalmente, pude perceber também a aproximação das famílias com a escola, que abraçaram a ideia de forma surpreendente, contribuindo com a doação de roupa, com a lavagem delas, com depoimentos e registros fotográficos. O boneco continua passeando pelas casas das famílias da nossa sala, onde as mesmas deixam claro que desejam recebê-lo novamente. É visível a alegria das crianças e a participação da família neste projeto.</p> <p>Não considero que exista pontos negativos. Tudo que é feito para enriquecer o trabalho em sala de aula e proporcionar a interação e a participação das crianças e família é válido.</p>
---	--

2- Você teria sugestões que possam contribuir para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do Projeto com bonecos de pano?	Acrescentar uma variedade maior de itens para acompanhar o boneco, como itens de saúde, higiene, alimentação etc., para que as crianças possam construir este faz de conta enriquecendo o contexto. No final do projeto convidar as famílias a construir seu boneco e dar nome a ele. Este boneco pode ser feito em casa ou realizar uma oficina na escola. O boneco construído pela família ficará com a criança (que poderá levar para casa).
3- Você observou alguma mudança no comportamento dos alunos com a aplicação do Projeto com bonecos de pano?	Em tempos de celulares, tablets, jogos digitais, este projeto oportunizou o resgate de brincadeiras com brinquedo e com interação da família com a criança. As crianças além de ficarem encantadas com a possibilidade de levar o boneco para casa, para passear, contar na roda como foi a experiência e o que fizeram, se comprometeram com o cuidar.
4- Na sua concepção o Projeto com bonecos de pano contribuiu para a construção de valores e vínculo afetivo?	Com certeza, o projeto além de contribuir consideravelmente com a construção de valores e vínculos afetivos, oportunizou as crianças e familiares, interações entre os membros da família na questão do brincar.
5- O que ficou marcado para você nesse projeto?	A alegria das crianças com o boneco, mesmo sendo ele simples. As crianças reagiram como se ele fosse o melhor brinquedo do mundo.
6- Continuará o Projeto com bonecos de pano em sua prática pedagógica futura?	Sim em 2024 quero dar início ao ano letivo com a construção do boneco.
7- O tempo foi suficiente para a realização do projeto?	O tempo foi suficiente, todas as famílias participaram do projeto, até mesmo aquelas que não assinaram o termo.

Fonte: A autora.

Pela entrevista, foi possível observar que a percepção da professora pós-projeto foi positiva, pontuando aspectos como os vínculos afetivos construídos ao longo do projeto com o boneco de pano, com as outras crianças e com as famílias, que entraram no mundo da fantasia das crianças. Inclusive, a professora ressaltou que voltará a realizar esse projeto no próximo ano. “A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral” (Kishimoto, 2011, p. 22).

As contribuições que a professora trouxe para enriquecer o projeto foram valiosas, como a questão da variedade dos acessórios que podem acompanhar o boneco, fazendo com que esse brincar de faz de conta que acontecerá em sua casa, seja de maior qualidade. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2017, p. 40). Por meio das reflexões de nossas práticas é que podemos observar o que deu certo, o que não deu e o que pode ser enriquecido.

Outras colocações excelentes da professora foram em relação à questão dos celulares, *tablets* e jogos digitais, porque atualmente as crianças ficam muito tempo nesses aparelhos eletrônicos, e ao participarem desse projeto, pelo menos no final de semana em que o boneco visitou as sua casa, as atenções foram dedicadas para o boneco, deixando de lado qualquer outro tipo de entretenimento.

Segundo Dornelles (2005), a infância atual é tecnológica, diferente da infância de antigamente, quando as brincadeiras eram repletas de experiências motoras, que aconteciam ao ar livre. Aquela infância tem ficado à parte das novas tecnologias, dos *games*, sendo a nova realidade. Nesse cenário, há cada vez mais brinquedos elaborados, cheios de tecnologias, que precisam ser comandados e que estimulam as crianças a brincarem sozinhas, no entanto, tornam-se esquecidos nos cantos das casas em pouco tempo.

Diferente do que aconteceu com esse projeto, onde as crianças construíram um brinquedo, um boneco de pano simples, mas que durante esse tempo com eles, tornou-se um brinquedo especial e significativo, o que estimulou a oralidade, a interação, a construção de valores morais e vínculos afetivos, como foi possível observar pelas respostas da professora e também dos pais. O fato de produzir um boneco evoca uma relação afetiva com o brinquedo.

No Quadro 16 apresentaremos as respostas dos questionários aplicados aos pais acerca do projeto.

Quadro 16 – Questionário dos pais e/ou responsáveis

<p>1- Como foi a experiência em ter esse boneco na sua casa?</p>	<p>RC1 – Foi muito legal, todos gostaram dele e acharam ele bonito, levamos para passear e cuidamos bem dele, ficamos contentes com a presença dele, parecia um bebezinho.</p> <p>RC2- Foi uma experiência muito boa, assim como minha filha cuida das suas bonecas, cuidou do Zequinha e ficou muito feliz.</p> <p>RC3- Foi muito legal, minha filha ficou feliz.</p> <p>RC4- Minha filha ficou muito feliz, queria ficar todo o tempo com o bonequinho.</p> <p>RC5- Foi legal, meu filho amou e foi cuidadoso com o Zequinha.</p> <p>RC6- Foi muito legal, pois minha filha ficou mais feliz ainda.</p> <p>RC7- Foi muito interessante, principalmente para minha filha que cuidou como se fosse um filho de verdade.</p> <p>RC8- Muito legal, meu filho adorou cuidar do boneco e fez toda a rotina conosco.</p> <p>RC9- Meu filho amou, brincou o tempo todo, cuidou e até dormiram juntos.</p> <p>RC10- Achei lindo.</p> <p>RC11- A alegria do nosso filho foi contagiante, super feliz.</p>
---	--

	<p>RC12- Meu filho gostou muito e não vê a hora de trazê-lo novamente.</p> <p>RC13- Maravilhoso, nossa filha amou. Ela falou muito do Zequinha.</p> <p>RC14- Ótima.</p> <p>RC15- Meu filho amou a experiência e estava ansioso para receber o boneco em casa.</p>
<p>2- Como foi a chegada do seu filho(a) com o boneco em casa?</p>	<p>RC1 – Ele ficou muito feliz, foi surpreendente, bom demais.</p> <p>RC2- A chegada do Zequinha foi uma felicidade, pois minha filha estava muito empolgada.</p> <p>RC3- Ela ficou super feliz e ansiosa disse que não poderia faltar aquele dia de jeito algum, pois era o dia dela pegar o Zequinha.</p> <p>RC4- Chegou muito feliz e alegre.</p> <p>RC5- Ele chegou todo animado e empolgado, ligou para o pai, para o tio, tirou foto e levou o boneco no parquinho.</p> <p>RC6- Foi legal, porque ela chegou muito contente em cada, por ser a vez dela trazer o boneco para casa, chegou alegre e pulando.</p> <p>RC7- Para ela foi muito importante, ficou muito feliz em ter alguém diferente (novo) para passar o tempo juntos e brincar de outras maneiras diferentes.</p> <p>RC8- Chegou super animado em mostrar o boneco para todos de casa.</p> <p>RC9- Estava muito feliz.</p> <p>RC10- Foi muito legal e divertido.</p> <p>RC11- Foi uma festa, compartilhou a alegria com todos os familiares.</p> <p>RC12- A chegada foi muito alegre, falou que tinha uma visita em casa.</p> <p>RC13- Minha filha chegou e foi preparando o lanche da tarde para o Zequinha e também escolhendo os locais onde ele poderia ficar.</p> <p>RC14- Ela chegou empolgada.</p> <p>RC15- Ele estava bem alegre.</p>
<p>3- Como foi a interação do seu filho(a) com o boneco?</p>	<p>RC1 – Muito diferenciada e foi muito atencioso, ficou preocupado, pediu para mim trocar a roupa dele, levamos ele na casa da minha avó e deu suco e aplicou injeção nas dores dele (risos).</p> <p>RC2- Minha filha ficou todo momento com o Zequinha, levava para onde ela ia, na feira, no balé.</p> <p>RC3- Super cuidadosa o tempo todo.</p> <p>RC4-Foi super bem, ela deu comida, cuidou, deu bolacha, trocou e dormiu com o bonequinho.</p> <p>RC5- Ele comeu junto com o boneco, assistiu, brincou com ele e o irmão, trocou a roupa do Zequinha e deu de mamadeira e suco.</p> <p>RC6- Minha filha levou ele na padaria, no mercado, na casa do tio. No dia das mães, penteou o cabelo dele, trocou a roupinha, muito interessante essa atividade.</p> <p>RC7- Interagiu muito bem, da mesma maneira que ela interage no dia a dia com suas bonecas. Ela é muito criativa no cotidiano e sempre inventa uma profissão no decorrer do dia.</p> <p>RC8- Ótima, ele estava fazendo tudo com ele, assistiu e dormiu junto com o boneco.</p> <p>RC9- Muito boa.</p> <p>RC10- Foi muito boa porque ele adorou.</p> <p>RC11- Cuidou bastante do Zequinha, dormiram juntos, deu mamadeira.</p>

	<p>RC12- Muito boa, dormiu junto com o Zequinha.</p> <p>RC13- Muito dinâmica, amigável, interagiu muito com ele e fez várias programações para ele.</p> <p>RC14- Bem interessante, ela ficou com a atenção toda nele.</p> <p>RC15- Ele o trocou várias vezes, o alimentou e brincava com ele. Inclusive conversava com ele como se o Zequinha fosse real.</p>
<p>4- Seu filho (a) brincou com o boneco? () Sim () Não () Pouco () Muito</p>	<p>RC1 à RC15- As respostas foram unânimes dizendo que as crianças brincaram muito.</p>
<p>5- Qual foi o envolvimento da família com o boneco? Alguém da família participou da brincadeira com a criança?</p>	<p>RC1 – Muito legal, sim a bisavó dele, o tio, o padrasto e eu também o levamos para passear na casa da minha vó e ela arrumou os cabelos que estavam caindo e eu também arrumei e lavei as roupas dele.</p> <p>RC2- Todos participaram e entramos na brincadeira, ela o tratou como um membro da família.</p> <p>RC3- Sim, brincamos com ele, minha filha agiu como se fosse um irmão dela e até o pai participou da brincadeira.</p> <p>RC4- Sim, nós os pais brincamos bastante, a mamãe ajudou a trocar o Zequinha e fomos na padaria.</p> <p>RC5- Achei legal, todos de casa brincaram com ele e quem não estava em casa, meu filho ligou para falar sobre o Zequinha.</p> <p>RC6- O envolvimento da família. O tio levou eles para passear, brincou com eles, a ajudou na troca de roupa do Zequinha.</p> <p>RC7- Sim, na hora de assistir TV e até na hora de fazer faxina, o Zequinha foi junto para se adaptar a rotina de trabalho.</p> <p>RC8- Sim, eu (mãe), a tia e a avó.</p> <p>RC9- Sim, brincou com os irmãos dele, principalmente com a irmã.</p> <p>RC10- Sim, até dormiu com o boneco e brincou com a irmã.</p> <p>RC11- Foi bem divertido. Sim, a mamãe e os irmãos.</p> <p>RC12- Muito boa, o irmão brincou junto.</p> <p>RC13- Sim, o pai, a mãe, irmão e avós. Todos brincaram e cuidaram dele.</p> <p>RC14- Dá família em si foi pouca, pois o tempo é limitado, mas brincou com os irmãos.</p> <p>RC15- Muito legal, os avós dele e eu interagimos e o ajudamos a cuidar do Zequinha.</p>
<p>6- Qual sua opinião sobre essa atividade em que seu filho(a) esteve participando?</p>	<p>RC1 – Achei muito interessante, porque ele aprendeu a como cuidar de um bebê, então ele refletiu e gostou demais porque foi uma experiência para ele se cuidar.</p> <p>RC2- Uma atividade de desenvolvimento que pode ajudar muito as crianças.</p> <p>RC3- Foi muito legal, pois fez com que ela esquecesse do celular um pouco, dando atenção ao boneco.</p> <p>RC4- Foi muito bom, minha filha me ajudou a limpar a casa com o boneco, arrumou os brinquedos e a tirou do celular.</p> <p>RC5- Foi muito legal, porque cuidou como um bebê mesmo, e tirou todos do celular um pouco.</p> <p>RC6- Muito legal, ótima atividade, ajuda com o afeto das crianças e cada vez mais a amar o próximo.</p> <p>RC7- Eu gostei muito, pois ensina as crianças a terem responsabilidades que são importantes.</p> <p>RC8- Ótima, pois ensina a criança a ter responsabilidades.</p>

	<p>RC9- Adorei, ensina as crianças a ser cuidadosas, atenciosas, meus parabéns e obrigada pela atividade maravilhosa.</p> <p>RC10- O projeto foi bom e bem elaborado.</p> <p>RC11- Achei bem elaborado esse projeto, faz com que a criança tenha cuidado, responsabilidade de cuidar.</p> <p>RC12- Achei muito boa, pois ajuda muito na importância de cuidar do próximo.</p> <p>RC13- Adorei, pois ajuda as crianças a se interessarem pelos afazeres da casa e nos compromissos deles mesmos.</p> <p>RC14- Bem interessante.</p> <p>RC15- O ajudou a não se sentir tão sozinho por ser filho único e na responsabilidade de ajudar e cuidar do próximo.</p>
<p>7- Qual sua opinião sobre o brincar na Educação Infantil?</p>	<p>RC1 –Achei importante porque ensina a criança a cuidar, brincar, viver e ter educação com o próximo.</p> <p>RC2- É fundamental para uma criança que será uma adulta bem estruturada no futuro.</p> <p>RC3- Muito importante para o desenvolvimento da criança.</p> <p>RC4- Super ótimo.</p> <p>RC5- Muito bacana para o desenvolvimento e obrigação das crianças.</p> <p>RC6- É muito necessário a brincadeira, pois dá a criança a oportunidade dela interagir com os amigos. É o começo da preparação para a vida.</p> <p>RC7- É muito importante para o desenvolvimento da criança em todas as áreas de sua vida.</p> <p>RC8- Cuidados, carinho e proteção.</p> <p>RC9- Acho perfeito.</p> <p>RC10- Achei ótimo, porque estimulou muito ele nas brincadeiras, até esqueceu do celular. Foi 10.</p> <p>RC11- De grande importância na infância, principalmente nos dias de hoje.</p> <p>RC12- Acho muito importante aproveitar a infância, para brincar e usar a imaginação.</p> <p>RC13- Muito bom para o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo.</p> <p>RC14- Muito importante para o desenvolvimento.</p> <p>RC15- Admirável, pois desperta a imaginação e a criatividade, tornando-os pessoas melhores no futuro.</p>
<p>8- No período em que o boneco esteve em sua casa, quais as principais reações, atitudes e sentimentos, observados em seu filho(a)?</p>	<p>RC1 – De amor, carinho, aconchego e sossego, de trocar a roupa dele, levar para passear, dar suco e injeção, dormir junto e abraçar na hora que acordava e levantava.</p> <p>RC2- Amor, carinho, cuidado e aprendizado.</p> <p>RC3- Atitudes: muito cuidadosa o tempo todo. Sentimentos: ela demonstrou muito carinho, cuidado e zelo ao Zequinha.</p> <p>RC4- Carinhosa, atenciosa e cuidadosa.</p> <p>RC5- Carinho, amor, cuidado e zelo pelo boneco.</p> <p>RC6- Muito amor, cuidado, proteção e atenção.</p> <p>RC7- Carinho, amor, preocupação, alegria, como se fosse alguém de verdade. Sentimentos de puro amor.</p> <p>RC8- Sim, apenas na casa da avó e tia, ele adorou mostrar para todos o boneco, sempre querendo mantê-lo por perto.</p> <p>RC9- Meu filho é bem agitado, e com o boneco ficou mais calmo, atencioso, cuidou do Zequinha muito bem e ele não é muito cuidadoso.</p> <p>RC10- Amor e ciúmes do Zequinha.</p> <p>RC11- Meu filho é uma criança bastante carinhosa, cuidou muito bem do Zequinha, abraçava e beijava.</p> <p>RC12- Foi cuidadoso, trocou, alimentou e dormiu.</p>

	<p>RC13- Minha filha protegeu muito o Zequinha. Como atitudes a proteção e organização.</p> <p>RC14- Ela cuidou muito bem do boneco.</p> <p>RC15- Meu filho foi muito cuidadoso e carinhoso, se preocupava com o boneco e no bem estar dele.</p>
<p>9- No período em que o boneco esteve na sua casa, seu filho (a) o levou para passear em algum lugar? Se sim como foi essa experiência? Como foi o comportamento do seu filho(a)?</p>	<p>RC1 –Sim, muito boa, porque ele gostava de levar, nunca esquecia e sempre falava para mim pegar os sucos e a injeção, muito legal. Ele amava levar na casa da bisavó dele e ficava toda hora com ele no colo.</p> <p>RC2- Sim, minha filha o levou para o balé, feira e teve muito cuidado e atenção com o Zequinha, minha filha amou a atividade.</p> <p>RC3- Sim, levamos ele no balé, chegando lá ela mostrou para todos os amiguinhos e professoras, e eu cuidei dele enquanto ela ficou na aula. Levamos ele no mercado para fazer compras, minha filha amou.</p> <p>RC4- Sim, levou na padaria para comprar ovo e bombom, e minha filha ficou muito feliz.</p> <p>RC5- Sim, o levamos no parquinho do condomínio, uma experiência muito boa, uma felicidade, um momento em família.</p> <p>RC6- No mercado, na padaria e na casa de parentes. Foi uma excelente experiência, muito amor, atenção e cuidado com o Zequinha.</p> <p>RC7- Sim, foi muito divertido. Levamos o Zequinha para fazer compras no supermercado, e nossa filha ficou muito feliz em levá-lo para passear e ficou cuidando dele como se fosse um bebê.</p> <p>RC8- Sim, apenas na casa da avó e tia, ele adorou mostrar para todos o boneco, sempre querendo mantê-lo por perto.</p> <p>RC9- Não deu para sair, mas em casa foi muito bom.</p> <p>RC10- Não, mas brincou bastante com ele.</p> <p>RC11- Não levou, mas foi uma experiência maravilhosa.</p> <p>RC12- Levou para passear na casa da vó e ela achou o boneco lindo e brincou junto.</p> <p>RC13- Sim, fomos para o sítio dos avós. Brincou bastante com ele, andou pelo sítio mostrando tudo que tinha por lá. Passeou pelo mercado, padaria e de carro também.</p> <p>RC14- Sim, levou para a casa da avó e não o largou um só momento.</p> <p>RC15- Infelizmente não levamos ele para passear, pois estava chovendo e frio, mas nos divertimos bastante com o Zequinha em casa.</p>

Fonte: A autora.

Pelas respostas dos pais e/ou responsáveis, também foi possível observar o quanto aprovaram o projeto e o quanto estiveram empenhados em proporcionar experiências diferenciadas com seus filhos(as), pois houve relatos de que brincaram com os filhos(as). Mesmo com um percentual alto das famílias participantes terem um grau de escolaridade baixo, todos responderam aos questionários, mesmo que algumas respostas fossem simples. Assim como o relato da professora, apareceu também no da família, que os filhos(as) se afastaram dos celulares enquanto estavam brincando e cuidando do boneco Zequinha.

Os pais e/ou responsáveis, por meio das respostas, mostraram-se felizes de seus filhos(as) terem que zelar pelo boneco, mesmo podendo brincar o quanto

queriam, de ter essa responsabilidade de preservá-lo por ser um brinquedo coletivo. Mesmo sendo crianças, é importante ensinar-lhes que ter responsabilidades é essencial para a formação dos valores morais. Dessa forma, podem ter um maior comprometimento com seus materiais escolares, com seus brinquedos, zelando tanto por aquilo que lhes pertence quanto aos outros.

Sentimentos e atitudes como carinho, amor, alegria, zelo, atenção, cuidado e responsabilidade foram observados nas crianças por suas famílias. Segundo os relatos familiares, as crianças sempre chegavam felizes em casa, carregando o boneco e ansiosas para mostrar para toda família. Para José Filho (2002, p. 42), a

[...] família é o espaço privilegiado para a socialização, divisão de responsabilidade, prática de tolerância, busca da sobrevivência, lugar inicial para o exercício da cidadania e base de conhecimento sobre igualdade, respeito, e direitos e deveres dentro da sociedade.

A família exerce um papel importante em nossas vidas e quando a família se envolve nas atividades de seus filhos (as), isso torna-se um diferencial na vida das crianças. Por isso, a participação das famílias nesse projeto faz com que ela seja muito valiosa para o processo de validação de nossa hipótese.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (Parolin, 2003, p.99).

Quando família e escola trabalham em parceria, para um desenvolvimento integral de qualidade, são as crianças as maiores beneficiadas. Os questionários chegaram aos pais e/ou responsáveis por meio de um caderno decorado, com orientações acerca do projeto com o boneco. A decoração da capa pode ser visualizada na Figura 3. Ela foi produzida para o projeto com o boneco de pano Zequinha, no entanto, cada professor pode usar sua criatividade para produzir o seu caderno. O ideal é que ele seja bonito e que chame a atenção da família, pois isso pode ser mais um diferencial para a participação das famílias.

Figura 3 - Capa do caderno decorado que acompanhava o boneco Zequinha contendo o questionário e orientações para os pais e/ou responsáveis



Fonte: A autora.

A abertura do caderno foi montada com a foto do Zequinha, para que ficasse personalizado para esse boneco em questão (FIGURA 4). Entretanto, cada professor que for realizar o projeto com bonecos de pano, pode criar a sua própria abertura, tendo ou não a foto do boneco que produziram, podendo também dar um novo nome para o projeto, nesse colocamos “Brincando com meu amigo Zequinha.” As demais orientações e questionário que constam no caderno estarão no Apêndice H.

Figura 4 - Abertura do caderno com as orientações e o questionário para os pais e/ou responsáveis



Fonte: A autora.

Assim como devemos incentivar a criatividade dos nossos estudantes, devemos proporcionar o mesmo aos nossos professores, pois existem diversos talentos em todas as escolas, assim devemos fazê-los florescer.

No Quadro 17 apresentaremos as entrevistas com as crianças participantes do projeto.

Quadro 17 - Entrevista com as crianças - após a aplicação do projeto com o boneco de pano

<p>1- Vocês gostaram de participar desse projeto com o boneco de pano?</p>	<p>C1- Gostou porque achou o boneco lindo. As crianças C2, C3, C6, C7, C8 e C10 disseram que sim, porque foi muito legal. C4- Sim, porque dá para brincar. C5- Sim, porque gosta de bonecos. C9- Sim, porque eu gosto de bonecos. C11, C13, C14 e C15 – Sim, porque gostaram do Zequinha. C12- Sim, porque dormiu com o boneco.</p>
<p>2- Como foi participar da montagem do boneco? Vocês gostaram? Qual foi a parte mais divertida?</p>	<p>C1- Gostei muito. Minha parte preferida foi colocar a roupinha. C2, C6, C8, C10- Gostaram e a parte mais divertida foi escolher a cor do cabelo. C3, C7, C12 e C15 – Gostaram e a parte mais divertida foi colocar a espuma no boneco. C4- Gostei de montar o boneco. A parte mais divertida foi encher ele com a espuma para ficar gordinho. C5- Gostei de tudo, de colocar o cabelo, de encher ele com a espuma (porque é bem fofinho, tipo um travesseiro). C9- Gostei de todas as partes. C11- Gostei. A parte mais divertida foi colocar a roupinha e o cabelo. C13- Não estava na sala no dia da montagem. C14- Gostei. A parte mais divertida foi colocar a roupinha.</p>
<p>3- Como foi escolher um nome para ele? Foi divertido? Foi difícil ou fácil?</p>	<p>C1, C2, C3, C5, C7, C11, C14 e C15 – Disseram que foi divertido e fácil. C4- Foi divertido e difícil, porque é difícil escolher nomes. C6- Foi divertido e fácil, porque sua mãe escolheu seu nome quando era bebê, então escolher um nome é bem fácil. C8- Foi divertido e difícil, porque é difícil todos chegarem no mesmo nome. C9- Foi divertido e fácil. A gente pensou um pouquinho e já decidiu. C10- Foi divertido e difícil, porque não sabia que nome escolher. C12- Foi divertido e difícil, porque não é fácil escolher um nome. C13- Não estava na escolha, mas acha fácil.</p>
<p>4- Vocês acham que o nome escolhido combinou com ele? Ficaram felizes com a escolha?</p>	<p>Todas as crianças responderam que o nome Zequinha combinou com o boneco que construíram e que ficaram felizes com a escolha. Teve crianças que pontuaram que o nome era bonito e que o Zequinha</p>

	lembrava o espantalho da história que a professora fez a leitura.
5- O que foi mais divertido de fazer com o boneco quando o levaram para casa?	<p>C1- Foi muito legal levá-lo para casa.</p> <p>C2- Ficou dois dias com ele. Brincar foi o mais divertido. Deu comidinha, e colocou ele para dormir.</p> <p>C3- Foi muito divertido.</p> <p>C4- Brincar de boneca, apresentou o Zequinha para outras bonecas. Deu comida. Deu sorvete do Mac Lanche. Dormiu na cama com ela.</p> <p>C5- Levar ele no parquinho, brincar e dormir com ele. Estava assistindo um desenho com o Zequinha, mas ele dormiu antes de acabar o desenho.</p> <p>C6- Andar de bicicleta, trocar a roupa dele, brincou com ele no seu carrinho e caiu um pedaço do cabelo do Zequinha (mas sua mãe costurou), o cabelo caiu porque a porta do carro abriu e o Zequinha caiu na sarjeta e sujou um pouco, e ele ajudou a limpá-lo.</p> <p>C7- Levar para passear, dar mamar e dar injeção de remédio, porque ele estava doente, estava com febre.</p> <p>C8- Brincar com ele.</p> <p>C9- Assisitir desenho. Ele também dormiu comigo. Dei mamar para ele. Minha mãe deu uma roupinha nova para ele.</p> <p>C10- Dar mamadeira e comida. Ele gosta de salada e ovo.</p> <p>C11- Brincar e dormir com ele.</p> <p>C12- Deixar ele esperando por mim em casa quando saí para dançar com minha mãe. Deixei ele no sofá.</p> <p>C13- Dormir e brincar. No dia em que estava muito calor deu água para ele e trocou a roupa.</p> <p>C14- Brincar com ele no parquinho, tinha um balanço de bebê para ele (só que estragaram o Zequinha e fiquei triste, por isso vamos levar o Rafinha agora).</p> <p>C15- Brincar e passear com ele.</p>
6- Em suas casas brincaram muito ou pouco com o boneco?	<p>C1, C2, C3, C4, C5, C7, C8, C9, C10. C11, C12, C13 e C15, disseram que brincaram muito com o Zequinha.</p> <p>C6- Brincou um monte. O pitbul da vizinha quase mordeu o Zequinha, mas consegui salvá-lo com um mortal, mas mordeu o cabelo do Zequinha.</p> <p>C14- Muito, eu até dei mamadeira para ele. Brinquei de cozinha com ele, fui a cozinheira e ele foi meu cliente. Meu irmão de dez anos foi o pai do Zequinha.</p>
7- Quando o boneco esteve em suas casas, vocês o levaram para passear? Saíram para ir a algum lugar com ele? Que lugares seriam esses?	<p>C1- Sim, levou ele para o Shopping e para a casa da bisavó.</p> <p>C2- Sim, ele foi comigo no balé.</p> <p>C3- No mercado, no shopping, no balé.</p> <p>C4- No balé, no shopping, na padaria e no parquinho perto de casa (brincou na piscina de bolinha, escorregador e balanço).</p> <p>C5- Brincou muito com o Zequinha no parquinho, foi no escorregador, na gangorra, na casinha. Não quis levar o Zequinha na avó por causa dos cachorros.</p> <p>C6- No supermercado (andou no carrinho). Parque de laser, comeu pastel de queijo e sujou a boca, o meu pastel era de carne com queijo.</p> <p>C7- No mercado para comprar algumas coisas que estavam faltando em casa, numa loja de doces e quando chegou em casa, colocou ele para dormir e</p>

	<p>quando ele dormiu, pegou ele no colo e mostrou ele para o avô.</p> <p>C8- Sim na casa da avó.</p> <p>C9- Não só ficou em casa.</p> <p>C10- Esqueceu se levou ele para passear.</p> <p>C11- Não, ficou só na casa da avó dormindo.</p> <p>C12- Levou ele para a casa da avó.</p> <p>C13- Levou ele no sítio, andou de cavalo com ele, mostrou também os pintinhos e o Zequinha até deu carinho para um e depois o colocou no chão. Mostrou o bezerrinho muito fofinho. Quando chegou em casa com o Zequinha comeram banana com iogurte.</p> <p>C14- Passei com ele no carrinho de bebê de boneca na praça na casa da minha vó. Levei ele no balé.</p> <p>C15- Não passeou.</p>
8- E aqui na escola, é bom ter o boneco na sala de aula?	<p>C1, C2, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C14 e C15 disseram que é bom tê-lo na sala de aula.</p> <p>C3- Sim. Porque ele é legal com as crianças.</p> <p>C4- É bom ter ele, porque virou um amigo.</p> <p>C12- É bom ter ele na sala, mas um colega da sala quase trouxe ele sem cabelo.</p> <p>C13- Sim e tem mais um boneco o Rafinha.</p>
9- Vocês brincam todos os dias com ele?	<p>C1, C7, C8 disseram que não porque brincam com outras coisas também.</p> <p>C2, C3, C4, C6, C10, C11, C14 e C15 disseram que sim.</p> <p>C5- Eu não, mas as meninas brincam muito com ele.</p> <p>C9- Não. Ficava com ele na roda, mas agora ele está um pouco destruído.</p> <p>C12- Brinquei somente uma vez na sala para não rasgar ele.</p> <p>C13- Quase todos os dias, tem dia que a professora não deixa.</p>
10- Vocês dividem o boneco com os colegas sem brigar? Na sala de aula qual foi o combinado que vocês construíram para cada um ficar com o boneco?	<p>C1, C2, C3, C4, C7, C9, C10, C11, C13 e C15 disseram que dividem sem brigar, que o Zequinha participa da roda e o combinado é cada um ficar um pouco com ele.</p> <p>C5- Não dá briga porque eu trouxe um outro boneco de presente para a professora.</p> <p>C6- Divide sem brigar. Cada um fica um pouco com ele, a professora sempre fala isso.</p> <p>C8- Na sala não tem muita vontade de ficar com ele, porque prefere os carrinhos.</p> <p>C12- Cada um fica um pouco com ele, tem o combinado de não rasgar e cada um tem seu dia de levar ele para casa.</p> <p>C14- Não pode estragar os bonecos. Não dá briga. Quando leva para casa deve trazer para outra criança levar e na sala cada um fica um pouco.</p>
11- O que vocês sentem quando estão com o boneco em seus braços?	<p>C1- Dó, porque teve que devolver ele e queria ficar mais tempo com ele.</p> <p>C2- Tudo e muita alegria.</p> <p>C3- Sentiu que ele é bonito e alegria de estar com ele. Porque o Zequinha parece uma pessoa, e é muito mais legal fazer o boneco. Gosta mais do Zequinha do que do Rafinha.</p> <p>C4- Ficou alegre, e tem muito carinho por ele.</p> <p>C5- Sentiu como um pai com o Zequinha cuidando dele. A bisã fez um boneco para ele, que chama Clayton Machado, e achou muito bonito esse nome.</p>

	<p>Brinca todo dia com ele. Ele ainda não sabe estudar, mas está ensinando para ele. E o Clayton é seu preferido porque é seu filho.</p> <p>C6- Sinto que vou brincar com ele. Foi muito, muito legal mesmo.</p> <p>C7, C8, C9 e C10 disseram que sentiram alegria.</p> <p>C11- Sentiu muito amor.</p> <p>C12- Foi muito legal e ficou muito alegre.</p> <p>C13- Sentiu muito carinho, pois tratou ele como um bebê.</p> <p>C14- Amor. Muito feliz. Fiquei triste quando estragaram o Zequinha, por isso estamos levando o Rafinha agora.</p> <p>C15- Alegria e muito carinho.</p>
--	---

Fonte: A autora.

Em relação às entrevistas com as crianças, na questão um, foram unânimes em dizerem que gostaram de confeccionar o boneco de pano, inclusive, houve apontamentos de crianças relacionando o fato de poder brincar e outras apresentando o fato de terem gostado do Zequinha. As crianças consideraram a montagem do boneco divertida, variando os momentos entre o enchimento da estrutura do corpinho e a escolha da cor do cabelo – uma criança pontuou o fato dele ficar gordinho e fofinho.

A terceira questão trouxe apontamentos em relação ao processo de escolha do nome do boneco, e se consideraram fácil ou difícil esse momento. Todas as quinze crianças consideraram esse momento divertido, a maioria disse que foi fácil escolher o nome e apenas quatro crianças consideraram difícil, pois relataram que escolher um nome é difícil, assim como escolher no coletivo um nome. Houve uma criança que fez relação com a escolha do seu nome quando era bebê, se foi fácil para a mãe escolher o nome dele, então é fácil escolher o nome de um boneco e ficaram felizes com essa escolha e que o nome combinou com o boneco.

Eles também escolheram o nome do boneco que a professora ganhou de uma das crianças, que eles batizaram de Rafinha, mas quando questionados qual eles gostavam mais, falaram que era do Zequinha, porque gostaram de fazê-lo, que ele parecia uma pessoa de verdade, corroborando com a hipótese levantada nessa pesquisa, que quando as crianças participam do processo de criação de um brinquedo, esse se torna mais significativo para eles.

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito abrangente no qual se inserem várias manifestações (Galvão, 1995, p. 61)

Todos consideraram divertido levar o Zequinha para casa, brincar com ele de diversas maneiras, dormir, assistir, passear tendo o boneco como companhia. “O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar” (Bomtempo, 2011, p. 75).

Das quinze crianças participantes, onze passearam com o boneco e saíram para locais em comum, como mercado, parquinho, balé e casa da avó. Uma criança, C13, levou-o em um sítio e somente quatro crianças não passearam, mas disseram terem se divertido em casa também. Essa questão envolve também a participação das famílias.

Se o ambiente educativo ou familiar é um espaço amoroso, de aceitação e de cooperação, nos revelamos como seres ‘linguajantes’, amorosos e cooperativos, com consciência de si mesmos, com consciência social, no respeito a si mesmos e ao grupo (Moraes, 2004, p. 67)

As crianças ressaltaram ainda que gostam de ter o boneco na sala de aula diariamente e a maioria das crianças admitiram que brincam com ele todos os dias e isso não gera conflitos, pois sabem que precisam dividir, assim construíram combinados a respeito disso. Relataram que a professora também retoma esses combinados com eles constantemente, inclusive sobre não rasgar o boneco, dessa forma, compreenderam que há o dia certo de cada um levá-lo para casa, pois houve um sorteio nesse sentido.

Os estudantes mostraram compreender e respeitar os combinados que criaram em relação ao boneco Zequinha. De acordo Borges (2020, p. 113),

Respeito é tema central na moralidade. Segundo o dicionário Houaiss (2009), respeito é o sentimento que leva a tratar alguém ou algo com grande atenção, com consideração e reverência. Conforme Piaget (1932/1994a), a criança pequena relaciona-se com o outro pela via de respeito unilateral, essa relação tende a evoluir para a reciprocidade, em que se deve respeitar e ser respeitado.

Em relação à afetividade, as crianças pontuaram os sentimentos que o boneco despertou nelas. E sentimentos como a alegria, carinho e amor foram expressos por elas nesse momento. “Ato de alegria que no conjunto traduzem momentos de felicidade são o que mais falta em nossas escolas” (Moraes, 2004, p.65). Diante da questão da afetividade, Araújo (2007, p.19-20) explica que:

Ao falar de valores, Piaget refere-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas. Nesse sentido, para ele os valores e as avaliações que fazemos no cotidiano pertencem à dimensão geral da afetividade e o valor é resultado, é construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas.

Houve duas crianças que relataram um sentimento negativo, uma pontuou sentir dó por ter que devolvê-lo e a outra criança relatou que ficou triste quando estragaram o Zequinha. Esses relatos correspondem aos sentimentos de apego, afeto e respeito. O fato de terem que se separar do boneco ao trazê-lo novamente para a escola, levanta outra questão, o destino do boneco Zequinha ao terminar o ano letivo, foi realizada uma conversa com as crianças nesse sentido e as crianças demonstraram o interesse de tê-lo perto delas, mas como não houve uma conversa com a professora do 1º ano, que não sabemos se continuará a mesma que está esse ano, combinamos que o boneco Zequinha ficaria na sala do Pré II e nos primeiros dias ele poderia fazer companhia para eles no 1º ano desde que a professora aceitasse, mas que eles tinham a liberdade de ir dar um abraço no Zequinha no Pré sempre que desejassem e o momento fosse oportuno sem atrapalhá-los na nova rotina, mas o grande problema seria o fato de o Zequinha estar bem destruído, eles mesmo falaram sobre isso e o boneco Rafinha pertence à professora Aurora.

A ruptura gera um sentimento de tristeza, mas também precisa ser trabalhado com as crianças, faz parte da educação em valores, do aspecto emocional. Mas, como estratégia para os próximos projetos envolvendo bonecos de pano seria realizar ao final uma oficina com as crianças onde cada uma construa seu próprio boneco e possa leva-lo para casa, criando novas memórias afetivas. Uma criança declarou que se sentiu como um pai cuidando dele, e sua bisavó até confeccionou um boneco para ele ter em casa.

Nas respostas das crianças, manifestou-se também o fato delas brincarem com o boneco em casa e na escola, mas especialmente em casa, com a participação da família, demonstrando o quanto é importante a participação da família na vida de seus filhos (as). As crianças fizeram questão de relatar quando a mãe havia arrumado o cabelo do Zequinha que caiu, ou quando providenciou uma roupa nova para o boneco, evidenciando orgulho pela família estar envolvida na brincadeira com eles.

Construir coletivamente um boneco de pano trouxe uma experiência diferente da que vivenciam em seu cotidiano escolar, tornando essa ocasião única e significativa. “Qualquer coisa pode ser um brinquedo, não é preciso que seja

comprado em lojas” (Alves, 2018, p. 68). O Zequinha virou o melhor brinquedo para eles nesse projeto, comprovando que para brincar e aprender não precisa de materiais elaborados e nem brinquedos sofisticados, mas precisa do principal que é a participação ativa das crianças, possibilitando a construção. Elas precisam fazer parte de todo o processo, elas precisam ser ouvidas, pois tem muito a falarem.

Para as crianças, foi significativa essa participação na construção do boneco e mesmo as entrevistas sendo individuais, houve respostas repetidas, sentimentos compartilhados, afinal todos puderam expressar o que mais gostaram na hora da produção do boneco. O interessante, observando as respostas das crianças e dialogando com elas, foi perceber que nenhuma pontuou que ficou triste porque o nome que havia escolhido a princípio não foi o escolhido, ou a cor do cabelo, ou a cor do corpo do boneco. Pelo contrário, todas relataram que gostaram de como o boneco Zequinha ficou e do nome escolhido para ele. Todas criaram um vínculo afetivo com o boneco e para elas isso é o que importava. Demonstraram também respeito pelas escolhas e combinados estabelecidos em conjunto com a professora.

Para uma educação em valores, Araújo (2007) defende como fundamento primordial que as crianças sejam participantes ativas e reflexivas, para que possam construir conhecimentos e valores, inteligência e identidade “por meio do diálogo estabelecido com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive” (Araújo, 2007, p. 36). Por todos os relatos aqui apresentados podemos observar que os sentimentos positivos tiveram prevalência em relação ao boneco, e que a afetividade permeou cada momento das crianças com suas famílias e o boneco Zequinha.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EI, além de primeira etapa da educação básica, abarca a infância das crianças, tornando sua responsabilidade ainda maior, no quesito de proporcionar atividades que propiciem o desenvolvimento em todos os aspectos, tais como cognitivo, físico, social, afetivo e moral.

Observa-se que por meio desses projetos com bonecos de pano, as brincadeiras derivam de momentos em grupos e individuais, de criação, imaginação, faz de conta, cooperação, interação, que contemplam os seis direitos de aprendizagem proposto pela BNCC (Brasil, 2017, p. 38) “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” e também os cinco campos de experiência previstos nesse mesmo documento: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, além dos valores morais, como o diálogo, o respeito, a solidariedade, a cooperação. Assim como a construção de vínculos afetivos entre crianças e o boneco, entre crianças e professora, entre crianças e suas famílias e entre professora e famílias.

Considerando o objetivo geral dessa pesquisa: analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos de pano e suas contribuições no desenvolvimento infantil. E as questões norteadoras: qual a importância do brincar para o desenvolvimento infantil? Qual a contribuição da construção de bonecos de pano, como ferramenta do brincar para o desenvolvimento de valores morais e vínculos afetivos? A partir disso, a hipótese da nossa pesquisa era a de que projetos que envolvam a construção de bonecos de pano pelas próprias crianças trazem possibilidades para o brincar e a contribuição para a construção de valores morais e vínculos afetivos.

Concluímos por meio dessa pesquisa, porém sem esgotar a temática, que o objetivo geral foi alcançado, as questões norteadoras foram respondidas e a hipótese foi comprovada, pois realmente o brincar é muito importante para o desenvolvimento infantil, ele é condição necessária para um desenvolvimento saudável. Quando a criança brinca, ela aprende. O processo de construir um boneco de pano idealizado pelas crianças, possibilita uma aprendizagem significativa. O fato de incluir a família no projeto a ser desenvolvido também pode ser um diferencial para o processo educacional infantil. E quando a escola e a família trabalham juntas para garantir esse

brincar, as crianças podem apresentar resultados mais positivos em relação aos sentimentos, emoções e também aos valores morais, atitudes de respeito, solidariedade, justiça, diálogo, cooperação. De acordo com Oliveira (2000, p. 8) “pais e educadores que respeitam a necessidade da criança brincar estarão construindo, portanto, os alicerces de uma adolescência mais tranquila ao criar condições de expressão e comunicação dos próprios sentimentos e visão de mundo.”

Em relação à hipótese dessa pesquisa, um fato que corroborou para sua comprovação se deu inclusive pelo que ocorreu no decorrer do projeto com o boneco Zequinha. Como ele se estragou durante o processo, e como a professora participante ganhou um outro boneco, o qual colocaram o nome de Rafinha, mas que não teve a mesma trajetória do Zequinha, pois já veio pronto, as crianças expressaram que gostavam mais do Zequinha, que ele parecia de verdade. Essa ocorrência não estava prevista, mas veio ao encontro da nossa hipótese, de que quando eles participam do processo de criação, construção e decisão, o significado se torna diferente. Ficou também como aprendizado que o material da estrutura do corpo do boneco precisa ser de tecido e não de TNT para ter uma durabilidade maior. Para Alves (2018, p. 67) “não existe nada mais sem graça que um brinquedo que dá certo sempre. Brinquedo, para ser brinquedo, tem de ser um desafio”. O desafio de imaginar como ficaria e de ir construindo e explorando os materiais, tornou esse processo um diferencial de aprendizagem. “Aprendo porque amo, aprendo porque admiro” (Alves, 2018, p.74). Portanto, foram erros que ocorreram no percurso do projeto, mas que orientarão projetos futuros.

Os objetivos específicos da nossa pesquisa vieram subsidiar para responder o objetivo geral sendo: analisar o PPP da escola, o Plano de Ensino do professor (PE), a inserção do brincar nas práticas da EI; verificar a percepção do professor(a) da EI sobre a importância do brincar, do desenvolvimento de valores morais e da afetividade para o desenvolvimento infantil; descrever a experiência das crianças do Pré II da EI e seu professor(a) na construção de um boneco de pano; verificar a percepção do professor(a), seus respectivos alunos e pais sobre a experiência com boneco de pano. Os planos de ensino dos professores contemplam o brincar de várias maneiras na rotina das crianças, porém ainda precisam inserir projetos que apreciam o brincar valorizando a criatividade, a afetividade e outros aspectos importantes do desenvolvimento. “Métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho são denominações que se utilizam de maneira

indistinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e de conteúdo” (Hernández, 1998, p. 67).

A Escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando ‘se conectam’ com algumas das necessidades sociais e educativas. Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey (Hernández, 1998, p. 66-67).

Essas contribuições, que Hernández (1998) ressalta, falam muito sobre a importância de as etapas estarem conectadas, ou seja, uma levando a outra. O trabalho com projetos possibilita desenvolver um tema de interesse dos alunos, mas explorando maneiras diversas de apresentar a temática escolhida. Schlünzen *et al.* (2020) complementam esta ideia ao abordar sobre a importância de se trabalhar a partir da construção do estudante, dentro do seu contexto e de forma significativa, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos.

Com relação à professora participante, foi possível verificar que apresenta um conhecimento oriundo de sua trajetória teórica e prática na EI, e também o que ficou de positivo em relação à mesma, foi a vontade de aprender e desempenhar algo diferente em sua prática pedagógica, reafirmando que estamos sempre ensinando e aprendendo algo diariamente, porque a professora também trouxe valiosas contribuições ao projeto que poderá torná-lo mais enriquecedor no quesito da aprendizagem, do brincar, da afetividade e dos valores morais. De acordo com Sanches (2019b, p.113),

[...] quando se pergunta a alguém sobre que professores marcaram sua vida, os de Educação Infantil e de Ensino Fundamental vêm na memória rapidamente. Por que? Porque eles marcam presença em um período em que as pessoas estão descobrindo o mundo, dando conta de suas existências, tomando suas primeiras decisões, fazendo escolhas, observando a vida com uma curiosidade típica dessa fase. Isso é tão impactante, que as pessoas chegam a relatar com riquezas de detalhes experiências vividas naquele tempo, mesmo que várias décadas tenham se passado.

Ainda segundo Sanches (2019b), isso é estar para sempre na vida de alguém. O professor pode fazer parte das melhores memórias afetivas de seus educandos. O aprendizado que fica em relação ao projeto envolvendo o Zequinha, foi que construir algo com as crianças é sempre uma aventura e uma surpresa, pois elas são espontâneas, criativas, e tem reações diversas sobre um mesmo assunto ou

brinquedo, é sempre válido proporcionar experiências diferentes que enriquecem suas aprendizagens. E quando elas têm a oportunidade de se expressarem são falas valiosas para refletirmos sobre nossa prática pedagógica e inclusive sobre nossa vida. Engana-se quem acha que não tem nada a aprender com as crianças, elas nos ensinam muito.

Havia realizado o trabalho com bonecos de pano somente na minha sala, vivenciar esse trabalho sendo feito por outra pessoa, permitiu perceber que esse trabalho precisava ser compartilhado com mais pessoas para que alcançasse um número maior de crianças. É um trabalho que envolve a família, elas gostam de participar, e atualmente está tão difícil aproximar-se das famílias, elas nem aparecem na escola. Assim, por meio de um simples boneco, conseguimos a construção de tantos vínculos importantes.

Descrever toda a experiência envolvendo a construção do boneco Zequinha, possibilita sempre revisitar esses momentos junto com as crianças, refletindo que a afetividade se fez presente desde o primeiro instante, tanto na expressividade de sentimentos e emoções, na oralidade, onde colocaram em palavras o que estavam pensando e sentindo, nas interações sociais. Para Sabino (2012, p. 43),

O afeto é uma dimensão do viver humano. O homem, ao evoluir como ser humano nas sociedades, vai constituindo sua afetividade a partir das vinculações interpessoais, através de encontros e desencontros entre pessoas. Não é possível pensar em afeto sem pensar em vínculos e relações entre os seres humanos de todas as idades, sexos, classes sociais...em todas as épocas da história. O afeto, entretanto, não pode ser medido, pois qualquer medida poderia ser quantitativamente inadequada. Como dimensão humana, é uma possibilidade e não uma determinação e, assim sendo, podemos torná-lo motivo de instigações, desvelamentos, sensibilizações, reflexões e vivências. Para toda e qualquer experiência humana, os afetos estão onipresentes mesmo que nem sempre estejam explícitos e adequadamente manifestados nas relações.

Dessa maneira, além da afetividade envolvida em todo o processo de construção de um boneco, as crianças podem aprender também sobre a educação em valores e o quanto o trabalho em equipe é importante para o desenvolvimento da cooperação, do respeito, da solidariedade, do diálogo. Valores essenciais para o ambiente escolar, mas principalmente para a vida. Segundo Borges (2020, p. 116), “ambientes onde o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade são incentivados, experienciados e refletidos, favorecem a qualidade das relações sociais harmoniosas e recíprocas.”

Diante de todo resultado vivenciado no desenvolvimento deste projeto com bonecos de pano, que foi apresentado pela observação da pesquisadora e pelos relatos da professora participante, dos pais e, principalmente, das crianças, é possível observar as possibilidades que ele proporciona e como os sentimentos positivos podem ter prevalência. Fica evidente que na EI é fundamental desenvolver atividades que tenham um caráter lúdico, de forma que as crianças aprendem enquanto brincam.

Sabendo que as questões da nossa pesquisa não se esgotam aqui, esperamos contribuir por meio dessa pesquisa, para que outros bonecos de pano sejam construídos por crianças de diferentes lugares, sabendo com toda certeza que cada sala terá sua aprendizagem peculiar, pois cada boneco traz sua própria história que se entrelaça com a história de cada criança que participa de sua criação. Que outros professores da EI estejam abertos a realizarem esse projeto com bonecos de pano, sem dúvida será uma experiência para uma vida toda.

Isso é o que fica como perspectiva para o futuro, que esse projeto alcance outras crianças, que mais professores da EI tenham essa disponibilidade de inovar, criar, enfim, proporcionar atividades diferenciadas para suas crianças, mas que principalmente a EI não perca a sua especificidade que é a prática envolvendo as interações e as brincadeiras. Que nossas crianças não percam a chance de brincar na escola e enquanto brincam possam aprender, fazer amigos, divertir-se, explorar e criar. Que nossas crianças possam realmente vivenciar suas infâncias, de maneira saudável, inocente, favorecendo sua formação integral. Desenvolver formações com professores da EI em relação a essa pesquisa, também fica como uma perspectiva futura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- ALVES, R. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.
- AMORIM, G. C. L.; CALIL, A. M. G. C. A afetividade nos documentos oficiais da educação infantil: uma questão a ser explorada. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 93-115, 2020.
- ANTUNES, H. S. **Ser aluna e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- ARANEGA, C. D. T.; NASSIM, C. P; CHIAPPETTA, A. L. M. L. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Cefac**, v. 8, n. 2, p. 141-146, 2006.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Pontuando e contrapondo**. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: S. A., 1981.
- ARRUDA, H. M. A. **O brincar no contexto da educação infantil**: o que revelam as crianças? 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 1999.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-78.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. *In*: OLIVEIRA, V. B. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.127-149.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. *In*: VASCONCELLOS, T. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-91.

BORGES, G. D. **Valores morais na escola**: para colher é preciso semear e cultivar. Marília: Oficina Universitária, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 24 maio 2022

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. 2. ed. Ilhéus: Editus, 2007.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CELLARD, A. **A análise documental**. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. São Paulo: Martin Claret, 2013.

CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CRAIDY, M. C.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 16.; 2012. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade de Campinas, 2012.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 17 jun. 2024.

DORIGO, H. M. G.; NASCIMENTO, M. I. M. A concepção histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. **Educare et Educare - Revista de Educação**, v. 2, n. 3. p. 15-32, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://e-vesta.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/652/544>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educação em Revista**. [online], n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 29 jul. 2022.

FERRAREZI, R. S. L. Um traço e um abraço: afetividade como elemento facilitador da aprendizagem. **Psicoedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 121, jan. /abr. 2023.

FERREIRA, A. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis Ltda, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Inta, 2014.

FURTADO, M. R. M. **Brincadeiras, jogos e a autorregulação da aprendizagem na educação infantil: um estudo de intervenção**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10158>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FURTADO, M. C. **Pretinho, meu boneco querido**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GALVÃO, I. H. **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GARCIA, R. L., FILHO, A. L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DPSA, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri: Atlas, 2021.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. Revista linhas, Florianópolis, v.18, n. 38, p. 81-142, set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 10 ago.2023.

GRILLO, M. A. **Educação infantil e a construção de valores morais: dialogando com gestores e docentes de uma pré-escola municipal**. 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOSÉ FILHO, M. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: UNESP, 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação Infantil**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.p.15-48

KOHLBERG L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, S. A. S (org). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. 1.ed. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIMA, E. S.; DE ABREU, E. F.; LIMA, L. L. Educação em valores morais: é papel da escola?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i27.2936. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2936>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em psicologia**, São Paulo, n. 3, p. 67-72, 1993.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. São Paulo: Editorial Teorema, Ltda, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomoraís**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

MARTORELL, G. **O mundo da criança**: da infância à adolescência [recurso eletrônico]. 13. ed. Porto Alegre: AMGH, 2020.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAZZINI, P. F.; BASTOS, C. Z. A. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6247>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MENDES, R. L. R. **Educação infantil: as lutas pela sua difusão**. Belém: Unama, 1999.

MENIN, M. S. S.; TAVARES, M. R. Por que eleger o tema sobre avaliação de valores. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 12-17, set./dez. 2013.

MENIN, M. S. S. **Desenvolvimento moral**. In: PIAGET, J.; MENIN, M. S. S.; ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em: 25 out.2023.

MISSORI, L. L. **A convivência como promotora da autonomia moral**: construção de instrumentos de avaliação em escolas de Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021 Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/362560>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí. RS. Editora Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí. RS: Editora Unijuí, 2020. *E-book*.

MORAES, M. C. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORENO, C. I. **Educar em valores**. São Paulo: Paulinas, 2005.

MOURA, L. S. **Reescrevendo novos horizontes e possibilidades para a educação infantil a partir do amar e brincar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

MOYLES, J. **Só brincar? o papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. **Concepções de Infância ao longo da História**. Revista Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/download/420/342>. Acesso em: 05 jun. 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1133, out/dez. 2017.

NUNES, A. M. B. G. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil**: um estudo sociocultural construtivista. 2009. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4009>. Acesso em: 11 ago. 2023

OLIVEIRA, E. G. de. CRUZ, S.M.de O. **Construção social do conceito de infância e de criança e a contribuição das representações sociais**. (Org.) OLIVEIRA, Eduardo Gasperoni de & CRUZ, Solange Maria de Oliveira. (Re)pensando a(s) infância(s): práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreiben, 2022. p.116-132.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.7-32.

OLIVEIRA, E. C. S. G. **Pedagogia do brincar**: concepções docentes na educação infantil. 2020. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, J. **A afetividade na educação infantil**: um estudo bibliográfico na perspectiva de Henri Wallon. 2022. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.

PACCOLA, R. C. M.; JOROSKY, N. H. A potencialidade da arte para as crianças na Educação Infantil: diferentes linhas e formas no fazer docente. *In*: OLIVEIRA, E. G.; CRUZ, S. M. O. **(Re)pensando as infâncias**: práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreiben, 2022. p.18-33.

PALMA, F. A.; CALDERONI, V. L. M. Gestão escolar na educação infantil: em busca de uma educação com afeto *In*: OLIVEIRA, E. G.; CRUZ, S. M. O. **(Re)pensando as infâncias**: práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 64-74.

PALMEIRA, J. S. **Sete dias de brincadeiras**: a criança e seu brincar na Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2022.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1970/2012.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1966/1974.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. (org) Lino de Macedo. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. Les opérations intellectuelles et leur développement [Operações intelectuais e seu desenvolvimento]. **Traité de Psychologie Expérimentale**, v. 7, p. 111–155, 1963.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996. p. 1-36.

PINTO, R.G. **Zequinha – o espantalho fujão**. Belo Horizonte, MG: Editora Fapi, 2010.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

POSTAMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia. 1999.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/51, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916/17>. Acesso em: 11 jun. 2023.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVv9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, M. L. AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23 n. 4, dez. 2003.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92391#:~:text=RODRIGUES%2C%20S%C3%ADlvia%20Adriana.,110%20f>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ROHLEDER, L. S. **O espaço do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

ROMERO, E. **As fontes da sensibilidade: emoções e sentimentos na vida humana**. 2.ed. São José dos Campos: Della Bídia, 2003.

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Visibilidade%20Social%20INF%20c3%82NCIA%20INVIS%20c3%8dVEL%20.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: PUCPress, 2013.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Caderno Educação**, Pelotas, v. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003.

SANTANA, D. R. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557#:~:text>

=O%20texto%20também%20apresenta%20uma,ter%20uma%20Educação%20Infantil%20pública. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANCHES, E. O.; SILVA, D. J. Eu vô lá ontem, papai! Experiência e culturas infantis: reflexões sobre infância e temporalidade recursiva. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 497-516, abr./jun. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016138082>. Acesso em: 23 out.2023

SANCHES, E. O. A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 40, 2019a. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/BzfFgyp5NQjvQBBWHmJFmxb/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 out. 2023.

SANCHES, E. C. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019b.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHÜNZEN JÚNIOR, K.; SANTOS, D. A.; REZENDE, A. M.; LIMA, A. V. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p.41-64, jan./jul. 2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8605>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, P. R. Datas comemorativas na educação infantil: uma discussão frente ao currículo. *In*: OLIVEIRA, E. G.; CRUZ, S. M. O. (org.) **(Re)pensando a(s) infância(s): práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil**. Itapiranga: Schreiber, 2022.

SILVA, D. R. **Relações sociais entre crianças e os brinquedos na escola de educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S. Concepções sobre currículo na educação infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago, 2020.

SOUSA, V. A. C. **A brincadeira de faz de conta na educação infantil: a perspectiva docente em questão**. 2022. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SOUZA, J. S. Z. **O papel da família na constituição do leitor: afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, 2013.

TASSONI, E. C. M. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno**: afetividade e práticas pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VINHA, T. P; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set/dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 15 ago. 2023.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. 2. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER FINAL

07/02/2024, 20:50

Certificado

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "BRINCANDO COM BONECOS DE PANO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS E VÍNCULOS AFETIVOS NA PRÉ-ESCOLA", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 7810 e tendo como participante(s) NAHLARA THATIANA DA SILVA BENETTI (*discente*), CARMEN LUCIA DIAS (*orientador responsável*), foi avaliado e **APROVADO** pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 7 de Fevereiro de 2024.

 Prof. Dr. Air Rodrigues Garcia Jr.
 Docente Responsável pela CPDI

 Prof. Dr. Crystian Hilsonnet Soares de Oliveira
 Coordenador do CEP - UNOESTE

APÊNDICE B – TCLE PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Título da Pesquisa: Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na Pré-escola

Nome do (a) Pesquisador (a): Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos e suas contribuições no desenvolvimento infantil.
2. **Participantes da pesquisa:** você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, como o professor (a) da sala do Pré II que estará desenvolvendo o projeto com bonecos de pano em parceria com a pesquisadora, esse projeto envolverá todos os seus 24 alunos e os pais dos alunos que responderão a um questionário quando o boneco for para casa dos seus filhos(as).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize uma formação inicial que consistirá primeiramente em explicar como ocorreu a experiência do pesquisador (a) no desenvolvimento do projeto “Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na Pré-escola”, ainda nessa formação inicial acatar sugestões do professor(a) para o desenvolvimento do projeto em sua sala de aula; coletar dados por meio de três entrevistas semiestruturadas (a primeira se relaciona com o perfil do professor(a), a segunda com percepções sobre o brincar e o trabalho com bonecos de pano, antes de iniciar o projeto e a terceira com as percepções acerca da experiência após o projeto desenvolvido pela professor (a). A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) . Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas nem prejudicará o bom andamento da rotina do Pré II da Educação Infantil e o desenvolvimento de seu currículo dentro dos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular. Essa pesquisa não trará nenhum risco físico para a sra(sr), mas poderá trazer algum desconforto, como vergonha, medo, cansaço, insegurança e timidez, emoções que poderão também afetar a sra (sr), no momento de responder as entrevistas ou desenvolver as atividades do projeto. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar

- assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Em caso de quebra de sigilo, os pesquisadores se comprometem a tomar as providências legais junto ao Comitê de Ética. No desenvolvimento dessa pesquisa algumas atividades poderão ser gravadas por áudio ou foto utilizando tarjas para garantir o anonimato, que só ocorrerão mediante prévia autorização do professor(a), com o compromisso dos pesquisadores com a confidencialidade e proteção do participante.
 7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como um projeto envolvendo a confecção de um boneco de pano pelas próprias crianças, pode contribuir de maneira enriquecedora para o desenvolvimento infantil. Por meio desse projeto é possível contemplar os eixos estruturantes da Educação Infantil que são as brincadeiras e as interações, e contemplar também a construção dos valores morais e vínculos afetivos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa possibilitar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas a partir dessa experiência, assim como a contemplação de diversos campos de experiência e o aprendizado por meio do brincar, tão importante nessa fase da infância, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
 8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
 9. **Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Pesquisadora e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNOESTE

Assinatura do Orientador

Dra. Carmen Lúcia Dias

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE

Pesquisador(es): Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Telefone para contato: (18) 99743-2631

Orientador: Carmen Lúcia Dias

Telefone para contato: (14) 99723-4878

E-mail da Orientadora: kkaludias@gmail.com

Endereço: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar, CEP: 17502- 560,
Marília-SP.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE C – TCLE RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL)

Título da Pesquisa: Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na Pré-escola

Nome do (a) Pesquisador (a): Nahara Thatiana da Silva Benetti

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a autorizar a participação de seu filho nesta pesquisa, assim como está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, respondendo um questionário quando o boneco de pano passar pela sua casa. Essa pesquisa tem como finalidade analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos de pano e suas contribuições no desenvolvimento infantil. Esse projeto será desenvolvido com a sala de Pré II da Educação Infantil, na qual seu filho(a) está regularmente matriculado.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao permitir a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo a(o), assim como participar deste estudo, a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) colete dados por meio de algumas sessões de observação em sala do seu filho(a) na confecção do boneco de pano, juntamente com o(a) professor (a) da sala e, da sua interação com o boneco de pano. Também a (o) sra (sr) serão convidados para responderem um questionário quando o boneco passar por sua casa, apontando como se deu a interação do seu filho(a) e da família com a presença do boneco de pano. Por fim será realizada uma entrevista semiestruturada ao final do projeto quando seu filho(a) irá descrever por meio da oralidade suas percepções acerca da experiência de confeccionar o boneco e levá-lo para casa. A(O) sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, nem prejudicará o bom andamento da rotina do Pré II da Educação Infantil e o desenvolvimento de seu currículo dentro dos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular. Essa pesquisa não trará nenhum risco físico para seu filho(a), mas poderá trazer algum desconforto, como vergonha, medo, cansaço, insegurança e timidez, emoções que poderão também afetar a sra (sr), no momento de responder ao questionário. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
4. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral do(a) seu(sua) filho(a).
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de

pesquisa) terão conhecimento da identidade do(a) seu(sua)filho(a) e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Em caso de quebra de sigilo, os pesquisadores se comprometem a tomar as providências legais junto ao Comitê de Ética. No desenvolvimento dessa pesquisa algumas atividades poderão ser gravadas por áudio ou foto utilizando tarjas para garantir o anonimato, que só ocorrerão mediante prévia autorização do responsável, com o compromisso dos pesquisadores com a confidencialidade e proteção do participante. O nome do seu filho(a) será mantido no anonimato e serão utilizados na pesquisa nomes fictícios.

6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa seu(sua) filho(a) e a sra (sr) não terão benefícios diretos. Entretanto esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, assim como suas contribuições para a construção de valores morais e vínculos afetivos, utilizando bonecos de pano, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente do professor (a) envolvido, quanto das crianças e seus familiares. De modo a apresentar que o quanto pode ser enriquecedora para o desenvolvimento infantil a experiência de confeccionar um boneco de pano, atribuir um nome a ele no coletivo, respeitando as opiniões diferentes, levá-lo para casa e ter a responsabilidade de zelar por ele. Dessa maneira o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho(a) e a sra (sr) participe desta pesquisa, bem como nada será pago por suas participações.
8. **Indenização:** caso o seu(sua) filho(a) ou a sra (sr) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização para seu(sua) filho(a). A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu(minha) filho(a) ou menor do qual sou responsável participe desta pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Nome do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Pesquisadora e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE

Assinatura do Orientador

Dra. Carmen Lúcia Dias

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE

Pesquisador: Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Telefone para contato: (18) 99743-2631

Orientador: Carmen Lúcia Dias

Telefone para contato: (14) 99723-4878

E-mail da orientadora: kkaludias@gmail.com

Endereço da Orientadora: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar, CEP: 17502- 560, Marília-SP.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO (CRIANÇAS)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na Pré-escola

Nome do (a) Pesquisador (a): Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos e suas contribuições no desenvolvimento infantil. As atividades serão desenvolvidas por meio de atividades oferecidas na escola que você estuda e também você terá a oportunidade de levar o boneco de pano para casa em um final de semana, estabelecido de acordo com o cronograma que vocês montarem junto com seu (sua) professor(a).

Participantes da pesquisa: você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que será realizada em uma sala de Pré II da Educação Infantil, com 24 crianças, o professor(a) da sala e os pais dos alunos que responderão a um questionário quando o boneco for para casa dos seus filhos(as).

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de confeccionar um boneco de pano, ajudar na escolha do nome dele, assim como vivenciar momentos de brincadeiras com esse boneco e ainda poder levá-lo para casa em um final de semana, que será estabelecido por um cronograma construído no coletivo com o seu professor (a) e seus demais colegas da sala. Dessa forma, você participará de todas as atividades planejadas do desenvolvimento do projeto com o boneco de pano, responder oralmente uma entrevista ao final do projeto falando o que achou dessa experiência e relatar para os seus colegas na roda de conversa como foi seu final de semana com o boneco, quando tiver a oportunidade de levá-lo para sua casa. Poderá ainda tirar algumas fotos durante o desenvolvimento dessa pesquisa se for autorizado por seu responsável.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação, seu nome será mantido no anonimato, a pesquisadora estará usando outros nomes que não os verdadeiros, e sua imagem nas fotos se for utilizada na pesquisa, será mediante autorização do seu responsável e terá uma tarja ou figurinha em seu rosto, de maneira que você não seja identificado. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você, mas pode trazer algum desconforto, como vergonha, medo, cansaço,

insegurança e timidez. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Sobre os benefícios, ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de vivenciar momentos de ludicidade, brincadeiras e aprendizagem, que se configuram desde a confecção do boneco de pano, os momentos de brincadeira e construção de regras em sala, concluindo no momento em que o boneco poderá visitar sua casa e ficar sobre sua responsabilidade. Nesse projeto além de toda essa parte lúdica tão importante para essa fase da infância, traz como benefícios também a construção de vínculos afetivos, a responsabilidade de cuidar de um brinquedo coletivo, assim como a construção de valores morais e vínculos afetivos. Você só participará com a autorização do responsável por você e se você aceitar em participar desta pesquisa. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco anos e depois serão destruídas. Caso aconteça algum dano a sua saúde durante a pesquisa ou depois que finalizar, você tem o direito de ser indenizado pelo responsável por esta pesquisa. Os pesquisadores garantem a você a cobertura de despesas suas ou se seu responsável, como pagamento de custos de alimentação e transporte para participar da pesquisa. Todas essas informações estão de acordo com a Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Pesquisadora e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNOESTE

Assinatura do Orientador

Dra. Carmen Lúcia Dias

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE

Pesquisador: Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Telefone para contato: (18) 99743-2631

Orientador: Carmen Lúcia Dias

Telefone para contato: (14) 99723-4878

E-mail da orientadora: kkaludias@gmail.com

Endereço da Orientadora: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar,
CEP: 17502- 560, Marília-SP.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE E – ENTREVISTAS PROFESSORA

ENTREVISTA- PROFESSOR(A)

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre **“Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na Pré-escola”**. A sua participação é muito importante e é essencial que você responda essa entrevista, sendo que na parte 1 consiste em uma identificação do seu perfil, a parte 2 em uma prévia antes do início do projeto e a parte 3 com uma análise do pós-projeto. Não se preocupe, a sua entrevista não será identificada com seu nome.

Obrigada por dispor do seu precioso tempo para participar!

Prof. Nahara Thatiana da Silva Benetti

Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Oeste Paulista

ENTREVISTA PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR(A)

1-Idade?
2-Sexo () feminino () masculino
3- Estado Civil? () Casada () Solteira () Outros
4-Filhos () Sim () Não
5- Cidade à qual reside
6- Formação Acadêmica () Magistério () Graduação () Pública () Privada () Aperfeiçoamento – 180 horas () Especialização – 360 horas () Mestrado () Doutorado () Participação em eventos científicos da área da educação.
7- Contrato de trabalho com a Secretaria Municipal (SEDUC): () Concursado Ingressou em: _____

<input type="checkbox"/> Contratado
8- Exercício da docência em outra instituição? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
9- Quanto tempo atua no magistério?
10- Quantos anos atua na Educação Infantil?

ENTREVISTA PARTE 2 – CONCEPÇÃO DO PROFESSOR(A) ACERCA DAS QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA – ANTES DO PROJETO COM O BONECO DE PANO

1- Você participa da construção do PPP na sua escola?
2- Os campos de experiência fazem parte do seu plano de ensino? De que forma?
3- Em sua prática docente você integra o brincar em seu planejamento? De que forma?
4- No que o brincar contribui para a EI?
5- Há um tempo disponível para as crianças brincarem? Qual?
6- Quais as brincadeiras mais frequentes realizadas pelas crianças na escola?
7- Como são organizadas as brincadeiras? Por você ou livre escolha das crianças?
8- Em seu plano de ensino você contempla algum projeto envolvendo o brincar?
9- Você acredita que o brincar é importante na construção de valores morais (justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cuidado, dentre outros) e vínculos afetivos? Justifique sua resposta
10- Seus alunos já participaram de alguma experiência proporcionada por você, onde eles pudessem construir seus próprios brinquedos? Se sim, como se deu essa experiência?
11- Você conhece e/ou já desenvolveu projetos com bonecos de pano na EI?

**ENTREVISTA PARTE 3 – CONCEPÇÃO DO PROFESSOR(A) ACERCA DAS
QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA – PÓS PROJETO COM O BONECO
DE PANO**

1- Pontos positivos e negativos do projeto.
2- Você teria sugestões que possam contribuir para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do Projeto com bonecos de pano?
3- Você observou alguma mudança no comportamento dos alunos com a aplicação do Projeto com bonecos de pano?
4- Na sua concepção o Projeto com bonecos de pano contribuiu para a construção de valores e vínculo afetivo?
5- O que ficou marcado para você nesse projeto?
6- Continuará o Projeto com bonecos de pano em sua prática pedagógica futura?
7- O tempo foi suficiente para a realização do projeto?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

QUESTIONÁRIO- PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Senhor(es) Pai(s) ou Responsáveis, o Senhor está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre **“Brincando com bonecos de pano: possibilidades de construção de valores morais e vínculos afetivos na Pré-escola”**. A sua participação é muito importante e é essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Não se preocupe, o seu questionário não será identificado com seu nome.

O projeto com bonecos de pano, é uma experiência envolvendo o brincar e a construção de valores morais e vínculos afetivos e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Em um primeiro momento as crianças, na sala de aula, irão participar montando o boneco de pano e escolhendo um nome para ele.

Em um segundo momento haverá sorteios e a construção de um cronograma, onde a cada final de semana uma criança da sala, poderá levar o boneco de pano para casa e quando o devolver na segunda-feira, deverá relatar para seus colegas de sala, sua rotina com o boneco nos dias que o mesmo ficou em sua casa. É nesse ponto do projeto que conto com a participação do senhor (a), relatando nesse questionário algumas impressões a respeito desses momentos em que o boneco de pano esteve em sua casa com seu filho(a).

Obrigada por dispor do seu precioso tempo para participar!

Prof. Nahiara Thatiana da Silva Benetti

Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Oeste Paulista

QUESTIONÁRIO

1- Como foi a experiência em ter esse boneco na sua casa?
2- Como foi a chegada do seu filho(a) com o boneco em casa?
3- Como foi a interação do seu filho(a) com o boneco?
4- Seu filho (a) brincou com o boneco? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Muito
5- Qual foi o envolvimento da família com o boneco? Alguém da família participou da brincadeira com a criança?

7- Qual sua opinião sobre essa atividade em que seu filho(a) esteve participando?
8- Qual sua opinião sobre o brincar na Educação Infantil?
9- No período em que o boneco esteve em sua casa, quais as principais reações, atitudes e sentimentos, observados em seu filho(a)?
10- No período em que o boneco esteve na sua casa, seu filho (a) o levou para passear em algum lugar? Se sim como foi essa experiência? Como foi o comportamento do seu filho(a)?

APÊNDICE G – ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS**ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS– APÓS A APLICAÇÃO DO PROJETO COM O BONECO DE PANO**

1- Vocês gostaram de participar desse projeto com o boneco de pano?
2- Como foi participar da montagem do boneco? Vocês gostaram? Qual foi a parte mais divertida?
3- Como foi escolher um nome para ele? Foi divertido? Foi difícil ou fácil?
4- Vocês acham que o nome escolhido combinou com ele? Ficaram felizes com a escolha?
5- O que foi mais divertido de fazer com o boneco quando o levaram para casa?
6- Em suas casas brincaram muito ou pouco com o boneco?
7- Quando o boneco esteve em suas casas, vocês o levaram para passear? Saíram para ir a algum lugar com ele? Que lugares seriam esses?
8- E aqui na escola, é bom ter o boneco na sala de aula?
9- Vocês brincam todos os dias com ele?
10- Vocês dividem o boneco com os colegas sem brigar? Na sala de aula qual foi o combinado que vocês construíram para cada um ficar com o boneco?
11- O que vocês sentem quando estão com o boneco em seus braços?

APÊNDICE H – ABERTURA E ORIENTAÇÕES DO CADERNO QUE
ACOMPANHA O BONECO DE PANO PARA AS CASAS DAS CRIANÇAS

PROJETO BRINCANDO COM MEU AMIGUINHO ZEQUINHA



Srs. Pais ou Responsáveis

Esse boneco de pano é um projeto que estou desenvolvendo com seus filhos(as). As crianças escolheram o nome de Zequinha para o boneco.

Esse projeto tem por finalidade que seu filho(a) brinque a vontade com o boneco, além de passear com o mesmo se assim desejar.

Nosso maior objetivo é que seu filho(a), tenha um final de semana agradável com o boneco de forma que esses momentos fiquem gravados na memória como bons momentos de brincadeira e afetividade. Um dos pilares da nossa escola é a educação permeada de afetividade e de valores. E os eixos da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, quero desenvolver esse projeto com minha turminha.

Peço a colaboração dos Senhores para que o boneco seja cuidado com zelo, porque é um material coletivo e deve passar pela casa de todas as crianças, portanto, é necessário o comprometimento para que o mesmo seja devolvido no dia correto, que será sempre às segundas-feiras, e para que o mesmo fique sempre limpo e arrumado, assim como o material que vai junto com ele. É importante que os Senhores registrem no diário do boneco como foi a experiência que seu filho(a) vivenciou, pode além do relato colocar fotos também (opcional); a sua participação é fundamental para a nossa avaliação do projeto, pois temos também como objetivo a parceria com as famílias. Estarei enviando junto com o boneco o caderno que contém as orientações e o questionário.

Obrigada

Professora _____

QUERIDOS PAIS

OLÁ EU SOU UM BONECO DE PANO.

MINHA INTENÇÃO AO VIR PARA SUA CASA É FAZER COM QUE SEU FILHO(A) BRINQUE COMIGO, ALÉM DE ME TRATAR COM CARINHO E SE QUIZER PODE ME LEVAR PARA PASSEAR TAMBÉM.

ESTOU TRAZENDO NA MINHA ACOLA UM CADERNO COM UM QUESTIONÁRIO PARA RESPONDEREM O QUE ACHARAM DA INTERAÇÃO DO SEU FILHO(A) COMIGO.

OBRIGADO POR ME RECEBER EM SUA CASA.



COM CARINHO

ZEQUINHA

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

1-Como foi a experiência em ter esse boneco na sua casa?

2-Como foi a chegada do seu filho(a) com o boneco em casa?

3- Como foi a interação do seu filho(a) com o boneco?

4- Seu filho (a) brincou com o boneco?

() Sim () Não () Pouco () Muito

5- Qual foi o envolvimento da família com o boneco? Alguém da família participou da brincadeira com a criança?

6- Qual sua opinião sobre essa atividade em que seu filho(a) esteve participando?

7- Qual sua opinião sobre o brincar na Educação Infantil?

8- No período em que o boneco esteve em sua casa, quais as principais reações, atitudes e sentimentos, observados em seu filho(a)?

9- No período em que o boneco esteve na sua casa, seu filho (a) o levou para passear em algum lugar? Se sim como foi essa experiência? Como foi o comportamento do seu filho(a)?

APÊNDICE I – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO CONTEMPLANDO AS ETAPAS PREVISTAS

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO COM BONECOS DE PANO - ETAPAS

ETAPAS	DESENVOLVIMENTO
Etapa 1	<p>O início do projeto com bonecos de pano acontece sempre com uma roda de leitura deleite, com alguma história que fale sobre bonecos e sentimentos.</p> <p>Como sugestões para essa roda de leitura: Pinóquio – Carlo Collodi; Zequinha – o espantalho fujão – Gerusa Rodrigues Pinto Pretinho, meu boneco querido – Maria Cristina Furtado</p> <p>Após a realização dessa roda de leitura, é importante envolver as crianças em uma discussão acerca da história e lançar a questão se gostariam de construir um boneco de pano na sala.</p> <p>Pode fazer leituras no decorrer da semana no início do projeto e não apenas um dos livros, assim eles irão se apropriando mais sobre histórias com bonecos de pano ou madeira, como no caso do Pinóquio.</p>
Etapa 2	<p>Reunir os materiais para a construção do boneco:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Estrutura de um corpinho feito de TNT (Tecido Não Tecido), geralmente nas escolas há esse tipo de material. Nessa estrutura é necessário deixar uma pequena abertura, por onde as crianças irão colocar o enchimento e que deverá ser colado com cola quente ao final ou costurado pela professora. (Como esse material não se mostrou muito resistente é necessário fazer essa estrutura de algodão ou algum outro tecido). Outra sugestão após a realização dessa pesquisa, seria preparar a estrutura do corpinho com tecido, que pode ser algodão cru ou um outro tecido maleável. * Manta acrílica ou na falta destas tiras do próprio TNT para realizar o enchimento do corpinho. * O cabelo pode ser feito com tiras de TNT com as cores que as crianças escolherem ou de lã. * Cola quente ou cola de isopor para colar as tiras de TNT (para uma maior duração o ideal é costurar o cabelo e não apenas colar). * Caneta de tecido para desenhar o rostinho do boneco. * Roupas e acessórios para crianças bem pequenas ou bebê para caracterizar o boneco. Nessa parte é possível solicitar a participação das crianças, para trazerem de casa o que tiverem de acessórios.
Etapa 3	<p>Após reunir todos os materiais, preparar uma roda (que pode ser uma oficina) onde será construído o boneco tendo a participação das crianças, para ajudar a encher a estrutura do corpo do boneco, escolhendo a cor do cabelo, o jeito que o professor(a) deverá desenhar o rosto e vestir o boneco com os acessórios que trouxeram de suas casas, de forma que cada um se sinta envolvido no processo de construção.</p>
Etapa 4	<p>Quando o boneco estiver finalizado é necessário escolher um nome para o mesmo. Nessa fase do projeto, pode ser feita uma votação com os nomes mais pedidos, até chegar no nome definitivo de forma democrática.</p> <p>Após receber o nome consolida a finalização de sua construção e inicia sua participação na rotina das crianças.</p>
Etapa 5	<p>Incluir o boneco na rotina da sala de aula e nos momentos de brincadeira, observando e estimulando a interação e a participação das crianças com esse recurso.</p> <p>Para incluir o boneco na rotina da sala de aula, é necessário a construção coletiva de regras, tais como: quem ficará com o boneco diariamente? Todas as crianças, estabelecendo um tempo para cada uma? Será o</p>

	ajudante do dia ou por sorteio? É importante deixar as crianças se expressarem nesse momento, e ir fazendo votações, do que elas acreditam ser mais coerente, até chegarem a um acordo.
Etapa 6	<p>Explicar para as crianças que cada uma poderá levar o boneco para casa na sexta-feira e devolvê-lo na segunda-feira, enquanto ele estiver em suas casas, poderão brincar muito com o boneco, passear com ele, mas que deverão zelar pelo mesmo para que todos os colegas possam ter a oportunidade de levá-lo para casa também.</p> <p>Nessa etapa a professora pode estar realizando o sorteio e a construção do cronograma, sempre solicitando a participação das crianças (por exemplo: cada criança poderá sortear um nome) e conforme ir surgindo os nomes do sorteio o professor(a) pode estar construindo um cartaz (com papel pardo ou cartolina) e ir colocando as datas e os nomes das crianças. Gerando assim uma expectativa positiva, pois de certa maneira, todos já saberão o dia em que serão contemplados com a visita do boneco o que possibilita organizar um planejamento do que farão com o boneco e aprendendo conceitos relacionados ao tempo, espaço e relações sociais.</p> <p>Esse cronograma poderá ser compartilhado com os pais também, pois dessa forma, eles também já estarão cientes do dia em que o filho(a) levará o boneco para casa.</p> <p>E no momento que tiverem o boneco em suas casas poderão registrar por meio de fotos as atividades que estarão fazendo com o mesmo.</p>
Etapa 7	Nessa etapa, também será necessário preparar um caderno, onde deverá conter a explicação do projeto e um questionário para os pais responderem, quando o boneco de pano passar por suas casas, de como foi esse momento em que seu filho(a) esteve com o boneco. Estimular a participação da família.
Etapa 8	<p>Toda vez que uma criança retorna com o boneco na segunda-feira, socializa com os colegas da sala, como foi seu final de semana com o boneco.</p> <p>Quando todas as crianças tiverem levado o boneco para casa, pode realizar uma entrevista e reflexão coletiva ou individual com elas para entender o que acharam do projeto que participaram e pode recomeçar novamente a jornada do boneco de visitar as casas das crianças.</p> <p>Esse momento, assim como o questionário dos pais e/ou responsáveis, serve como instrumento de avaliação do projeto. Também pode ser solicitado que eles façam um desenho do boneco e o que mais gostaram desse projeto.</p>