

# O CORPO INCLUSIVO NA INFÂNCIA: TEMPO E ESPAÇO DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALICE CORREA MEDINA<sup>1</sup>

## Resumo

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de educação infantil em Brasília com crianças de cinco anos de idade, para o qual foi utilizado um(a) boneco(a) inclusivo(a). O objetivo foi registrar os relatos infantis após as crianças levarem o boneco(a) nos finais de semana para casa, desenvolvendo brincadeiras e a construção de uma estória na escola baseada na educação inclusiva por meio de um(a) boneco(a). A coleta de dados foi realizada por meio de registros sobre as situações infantis, relatadas quanto à participação ou não do brinquedo nas atividades familiares das crianças.

**Palavras-chave:** Infância. Brinquedo. Inclusão.

*THE INCLUDING BODY IN CHILDHOOD: TIME AND SPACE OF DIFFERENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

## Abstract

Alpha: The study was conducted in a public school kindergarten in Brasilia with children five years of age, for which we used doll inclusive. The aim was to record the children's accounts after the children take the doll weekend home, developing games and building a story in the school based on inclusive education through a doll. Data collection was conducted through records on the children's situations, reported the participation or not toy in family activities of children.

**Keywords:** Alpha Childhood. Toy. Inclusion.

*EL CUERPO, INCLUYENDO EN LA INFANCIA: TIEMPO Y ESPACIO DE DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL*

## Resumen

El estudio se realizó en un jardín de infantes de la escuela pública en Brasilia con niños de cinco años de edad, para lo cual se utilizó uno(a) muñeco(a), ambos inclusive. El objetivo era registrar las cuentas de los niños después de que los niños se lleven el fin de semana muñeco(a), el desarrollo de juegos y la construcción de uno(a) historia en la escuela basada en la educación inclusiva a través de uno(a) muñeco(a). La recolección de datos se llevó a cabo a través de los registros en las situaciones de los niños, informaron el juguete participación o no en las actividades de los niños de la familia.

**Palabras clave:** Infancia; Juguete; Inclusión.

<sup>1</sup> Universidade de Brasília – UnB

## 1 Introdução

O desenvolvimento educacional, científico e tecnológico permite a comprovação de que desde a concepção cada indivíduo é envolvido por processos contínuos ao longo da vida. Essas dinâmicas são criadas e recriadas baseadas nos contextos e códigos relacionais de cada sujeito (VYGOTSKY, 1998). A criança evolui a partir de sua relação com o entorno, orientada por seus referenciais culturais e contextuais. Para Vygotsky (1998), a criança nasce em um meio cultural dotado de significações sociais e historicamente produzido, envolvendo dinâmicas em constante ressignificação, constituindo-se como propulsoras para o desenvolvimento.

A criação de estruturas que permitam a participação e o desenvolvimento das crianças de maneira ampla e significativa envolve as escolas como instituições reconhecidas como espaços para aprendizagens, seus ambientes, visando ao desenvolvimento e à apropriação de políticas públicas engajadas à mentalidade de inovação na promoção de um sujeito atuante, participativo e crítico. A Educação Infantil passou a ser um direito de toda a criança no Brasil, a partir da Lei n. 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (L.D. B) – (BRASIL, 1986), com a garantia de acesso para crianças de zero a seis anos nessa primeira fase da educação básica.

Atualmente é reconhecido que a vida acontece em um mundo de diferenças sociais, econômicas, interpessoais e culturais diante dos diferentes grupos e identidades. Em relação aos aspectos e às diferenças raciais, estudos desenvolvidos por Rosenberg (1987) e Hasenbalg e Silva (1987) apresentam resultados e informações sobre as taxas de evasão dos alunos negros, assim como as dificuldades enfrentadas por estes para se manterem nas escolas em relação aos alunos definidos como brancos. No contexto das diferenças raciais, perpassam desde a violência física até a emocional, o que acaba gerando discussões sobre a questão das relações raciais na sociedade atual especificamente do negro, convergindo para um menor índice de sucesso da criança negra. (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG; SILVA, 1987).

Em relação à educação infantil Rosenberg (2002, p. 2) assevera que “[...] o acesso de crianças brancas é maior que o acesso de crianças não brancas (consideradas as crianças pretas, pardas e indígenas), se as crianças estiverem na idade correta de frequentar a educação infantil”.

A presente pesquisa apresentou como proposição relacionar e discutir sobre as relações possíveis entre o brincar e os processos de inclusão, baseadas em atividades junto às crianças de cinco anos da Educação Infantil, norteadas pela concepção de educação inclusiva social e afetiva por meio do boneco de pano.

Para isso, apropriou-se de ambientes escolares e familiares da criança, favorecendo a ressignificação de pensamentos e ações sobre como efetivamente se pode incluir a diversidade de maneira natural no fluxo das relações com a vida.

Partindo dos pressupostos legais referentes à educação na infância, os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 1998), apontam que por meio de processos de socialização, com interações sociais e ampliação dos laços afetivos, é que ocorrerá o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Dentre outros aspectos, além de reflexões e avaliações inerentes ao contexto escolar, este trabalho favoreceu possíveis dinâmicas reflexivas no contexto familiar pela proposição de que o(a) boneco(a) fosse levado(a) para casa pela criança aos finais de semana, possibilitando diálogos e ações familiares.

A inserção de um(a) boneco(a) no contexto escolar e familiar propiciou debates sobre como se processam as crenças e valores nutridos nesses ambientes, favorecendo discussões acerca dos conceitos e preconceitos existentes nos diversos tipos e campos relacionais, muitas vezes manifestados de maneira inconsciente.

A presente pesquisa utilizou o(a) – “amigo(a) Redi”, orientando-se por processos de intervenção estética e relacional com inserções cotidianas da criança no ambiente escolar e familiar, registrando os comportamentos e as falas infantis em seus relatos sobre situações ocorridas na escola e na família, em função da inserção do brinquedo.

Sobre a importância em se estudar o universo infantil Chateau (1987, p.14), aponta que:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua.

O objetivo do estudo foi pesquisar e registrar os relatos infantis e familiares após as crianças levarem o(a) boneco(a) nos finais de semana para casa, desenvolvendo brincadeiras e a construção de estória durante a semana, baseada na educação inclusiva por meio desse(a) boneco(a) de pano.

## **2 O corpo da criança no corpo social**

Ao considerar a existência como algo corporal, Le Breton (2007) em seu livro “Sociologia do Corpo”, se apropria da dimensão de complexidade que envolve a

relação entre o corpo e a vida. O autor compreende a corporeidade humana, como um fenômeno social e cultural, sendo também um objeto de representações. Segundo o Le Breton (2007, p. 7):

Moldado pelo contexto social e cultural em que o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas de corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.

Segundo Medina (2009), na infância é “primordial atender às necessidades psicossociais” da criança, criar condições adequadas para o seu desenvolvimento global, estimulando à criatividade, a autonomia, e a cooperação, considerando para isso, a história de vida de cada criança. Se os elementos da vida infantil são constitutivos do indivíduo, conforme relato da autora, as relações e as experiências também o serão ao integrarem o processo de construção pessoal. Dessa forma, torna-se significativa à promoção de atividades no contexto da infância que permitam reflexões desde a infância, principalmente em relação às questões que tratam da educação inclusiva.

O corpo e a infância devem ser entendidos de forma dialógica, visto que cada criança é dotada de saberes e cultura.

Em relação ao corpo no contexto escolar, Soares (2014) trata sobre o processo de educação e “civilização” do corpo. A autora, afirma que institucionalmente a escola é um espaço de orientação e construção de corpo, o qual se deseja desenvolvido de maneira integral cognitiva, emocional e fisicamente.

De acordo com Freire (1999), a escola orienta e espera que o corpo da criança permaneça controlado e silenciado. De certa forma, entende-se que, para que a criança aprenda é necessário um corpo “mudo”, mudo de emoção, de percepção e de cultura. Ao emudecer, a criança não se apropria do discurso de si, e isso já começa na infância.

Sarmento e Pinto (1997) asseveram que as crianças integram uma categoria social forjada na cultura da infância. Em relação à dimensão cultural e social, a criança é sujeito de um grupo que lhe transmite crenças e valores sobre os mais variados contextos e situações da vida. Portanto, é legítimo o reconhecimento e o respeito aos saberes das crianças, assim como uma escuta atenta de suas falas.

Estudos relacionados à Sociologia da Infância apontam que tanto a *infância* quanto o *corpo* foram, ao longo do tempo, silenciados e reduzidos ao biológico, cognitiva e culturalmente. Em relação ao aspecto corporal Gaitán (2006, p. 86) assevera que:

*Los cuerpos de los niños aparecen en una variedad de roles: en la construcción de relaciones sociales, significados y experiencias entre los niños mismos y con los adultos, como productos y recursos para protagonismo, acción e interacción, y como lugares de socialización a través del cuerpo.*

Para propiciar um diálogo entre o corpo na infância e o corpo social, Platão aponta a educação como um elemento principal na formação social, reverberando que aquilo que a criança aprende a infância será inscrito na sua memória e a acompanhará durante a vida. A educação, no contexto de Platão, considerada primordial, utilizava à música, a ginástica, as histórias e as fábulas, dedicando uma atenção especial às questões educacionais, que estavam intimamente relacionadas à organização política.

Dado o exposto, pode-se verificar uma inter-relação entre o corpo físico, cognitivo, emocional e o corpo sócio-político. E esse fato reverbera-se na contemporaneidade, ao se considerar a educação inclusiva como um tema a ser abordado e desenvolvido pela educação infantil.

O corpo inclusivo deve ser discutido e apropriado no contexto da infância, já que é legitimado pela relação entre seres humanos. De acordo com Le Breton (2007, p. 72) “[...] o processo de discriminação repousa no exercício preguiçoso da classificação: só dá atenção aos traços facilmente identificáveis (ao menos a seu ver) e impõe uma versão reificada do corpo”. Dessa forma, ao se promover a inclusão desde a infância é possível que a noção de “correção” de um corpo “defeituoso”, passe por uma ressignificação perceptiva e relacional de que um corpo, antes de tudo, é humano.

Em relação à ação social do corpo infantil, Sarmiento e Pinto (1997, p.20) trazem contribuições significativas ao apontar a criança como transmissora e produtora de cultura na sociedade.

*A consideração das crianças como actores [sic] sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura.*

Considerando o que foi apresentado pelos autores anteriormente citados, pode-se reconhecer o valor de estudos e pesquisas que efetivamente possam “permitir a voz” das crianças, corroborando, dessa maneira, para o desenvolvimento de um conhecimento científico que valorize os saberes e fazeres infantis.

### 3 Bonecos (as): breves considerações históricas

De acordo com Souza (2009), como artefatos culturais os bonecos e as bonecas estão relacionados a um conjunto de práticas sociais e culturais, representando os grupos e as sociedades na legitimação de seus sentidos e significados.

A partir dos estudos históricos e antropológicos de Ariès (2006), sobre as concepções da infância e do brinquedo como um objeto relacionado à infância é possível a compreensão dos processos desencadeados ao longo do tempo com base nas lógicas sociais, familiares e mercadológicas. Segundo o referido autor, na Idade Média não havia a noção de passagem das idades relacionada ao tempo de vida, embora existissem representações de bonecos. Portanto, naquela época, crianças e adultos misturavam-se em uma vida coletiva, pois *não havia privacidade e intimidade* e a sobrevivência da criança não dependia da ajuda da mãe.

De acordo com Ariès (2006) até o século XVI, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, não existindo cuidado ou tratamento diferenciado dos adultos, visto que elas participavam de festas, lutas e divertimentos juntamente com os adultos. O mesmo autor relata que não havia antes do século XVI, nenhum indício sobre o reconhecimento de “ser criança”.

Sendo utilizadas tanto por crianças como por adultos, os(as) bonecos(as) faziam parte do contexto tanto dos meninos como das meninas, já que não havia culturalmente uma distinção de gênero em relação aos objetos e também às vestimentas.

Segundo Sarmiento (2007), nos séculos XVII e XVIII, a partir de Comênio e Rousseau, mudanças históricas ocorreram com a modernização da ideia de infância. Segundo Rizzo (1986), Comênio – educador da época – acreditava que, pelo contato com os brinquedos a criança aprenderia e que a experiência afetiva, a saúde, a alimentação e a vida ao ar livre seriam fundamentais para um crescimento sadio das crianças.

Com a Revolução Industrial a concepção e a organização familiar, como a escolar mudaram em função do processo de transformação social do feudalismo para o capitalismo, concebendo-se dessa forma a organização familiar em casas e cômodos, o que favoreceu a privacidade das famílias. Dentro desse contexto, a relação com as crianças se transformou, pois havia um recinto familiar e a possibilidade de frequentarem a escola, contribuindo para uma maior atenção, proteção e cuidado infantil, até então não entendida e reconhecida. Surgiram, nesse contexto, estudos sobre a infância. Ademais, com a Revolução Industrial no século XVIII na Europa, inicia-se a produção de bonecos e bonecas.

Convém mencionar que vários tipos e formas de bonecos e bonecas foram fabricados ao longo do tempo, construindo-se entre eles, bonecas bebê e figuras de ação ou super-heróis. Entre os tipos de bonecas, a boneca bebê, segundo Brougère (2001), foi criada no século XIX como forma de representar a criança e a relação materna, permitindo a representação da dimensão do afeto e do cuidado.

Com o passar do tempo vários tipos de bonecas no século XX surgiram, desde as bonecas manequins até os bonecos “exterminadores”, no que pese considerar as intenções explícitas e subliminares, por exemplo, o padrão estético apresentado como modelo de beleza, o perfil físico e a condição social relacionada ao sucesso, representados em brinquedos encontrados facilmente no mercado.

Corsini (2000) reverbera que a educação infantil tem como objetivo primordial atender às necessidades psicossociais da criança, criar condições adequadas para o seu desenvolvimento global, estimular a criatividade e os aspectos físicos e emocionais. A partir do nascimento e até por volta dos seis anos, há um intenso processo de desenvolvimento do ser humano que influenciará seu perfil individual no futuro.

Segundo Saltini (1997) é necessário estimular as crianças para que possam descobrir e inventar, evitando apresentar conceitos prontos. Além disso, manter-se atento às descobertas, sempre as encorajando a conhecerem por meio do processo de descoberta.

#### **4 A brincadeira e a dimensão afetiva na infância inclusiva**

A brincadeira é inerente ao universo infantil no qual toda criança tem o direito de brincar, independentemente de suas condições sociais e físicas. Por meio da brincadeira as crianças são motivadas a participarem da vida de maneira mais feliz. (SIAULYS, 2005).

É na infância que os brinquedos se tornam significativos para as crianças. Por meio deles, elas exploram seus sentidos, descobrindo texturas, cores, diversidades de formas, tamanho, espessura, cheiros e outras especificidades explorando os objetos para a compreensão e relação com o mundo, segundo Kishimoto (2011).

O brinquedo deve ser considerado e entendido como um objeto do contexto infantil para além do simples ato de brincar, ou seja, como um dispositivo capaz de interferir e interagir na relação do sujeito com o mundo. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” afirma Vygotsky (1998, p. 137). Segundo o autor, essas relações perpassam

pela ação lúdica, contribuindo para a forma como a criança se relaciona com o mundo.

De acordo com Nista-Piccolo (1999), os direitos da criança devem ser considerados, e entre esses direitos está a brincadeira. Segundo a pesquisadora, os procedimentos pedagógicos devem ser adequados à realidade das experiências motoras das crianças. Oliveira e Bossa (2007) apontam que a criança que brinca espontaneamente retrata de forma simbólica situações do dia a dia. Observações, ajustes e adequações poderão ser realizados pelo educador observador, pois a criança tem uma natureza espontânea, principalmente quando brinca.

Em relação ao direito infantil à brincadeira, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27) orienta que:

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

As infâncias são forjadas em diferentes contextos históricos e socioculturais, que como referenciais, constituem o registro de identidade por meio dos saberes e fazeres relacionados aos diferentes tempos e espaços infantis. Em relação a essa questão, Dornelles e Bujes (2012, p. 14) asseveram que:

Pensar a infância como uma invenção nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças [...]. Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade.

Para Wallon (1968), a dimensão afetiva é algo fundamental durante todo o processo de desenvolvimento humano, surgindo como uma forma de comunicação nos meses iniciais da criança em função dos impulsos emocionais da criança com o mundo. Além disso, por meio da afetividade, o indivíduo acessa o mundo simbólico com seus sentidos e significados, e que o conhecimento do mundo objetivo é realizado de maneira sensível e reflexiva no pensar, no sentir, no sonhar e imaginar. (WALLON, 1978).

A sensibilidade do professor ao relacionar-se com a criança é fundamental para a construção da relação afetiva, uma vez que um olhar de acolhimento aliado a uma escuta sensível são elementos balizadores para essa dimensão. Sobre a escuta sensível Cerqueira e Souza (2011, p. 17), destacam que escutar é

“[...] a sensibilidade de estar atento ao que é dito e expresso por meio de gestos, palavras, ações e emoções”.

Um estudo desenvolvido por Carneiro (2011) sobre a educação inclusiva na educação infantil aponta a necessidade de se repensar a prática pedagógica inclusiva, de buscar novas formas de fazer, e de construir novas possibilidades e caminhos, considerando a diversidade e as características individuais das crianças.

## **5 Brinquedos: igualdades e diversidades**

De acordo com Medina (2005), há a necessidade de uma educação que privilegie todos os aspectos da competência humana, que torne a criança apta a se relacionar com o mundo e com as pessoas, favorecendo um equilíbrio emocional e dinâmico para as atividades mentais.

Um cuidado de maneira específica deve ser considerado pelas instituições de educação infantil, no que se refere aos tipos de imagens vinculadas institucionalmente referentes ao uso de fotos e registros de imagens. Viver o reconhecimento das diferenças perpassa por vincular ações pautadas em observações sobre as emergências cotidianas e seus respectivos discursos pela busca de uma educação ampliada e inclusiva sob todos os aspectos, baseadas em responsabilidades compartilhadas.

Segundo Medina (2009, p. 91):

A Educação Infantil tem como objetivo primordial atender às necessidades psicossociais da criança, criar condições adequadas para o seu desenvolvimento global, estimulando à criatividade, a autonomia, a cooperação e a criticidade, considerando, para isto, a história de vida de cada indivíduo.

Para que o processo de educação inclusiva seja realmente efetivo, é necessário um contato ou uma relação que valorize o acolhimento do outro, sem julgá-lo antecipadamente. Antes de submeter o outro, a qualquer tipo de classificação quanto ao gênero, classe social ou outra forma de enquadramento social, cada um deve se reconhecer como parte de um todo compartilhando, cuja interseção reside como espécie humana.

Foram inseridos, ao presente estudo, desenhos produzidos pelas crianças por integrarem o contexto da brincadeira e do brinquedo. Todas as crianças participantes da pesquisa elaboraram desenhos a partir da estória construída do(a) boneco(a) Redi. Um estudo foi realizado por Gobbi (2014, p.164) demonstrando a importância dos desenhos infantis entre as crianças pequenas

no ambiente da educação infantil afirmando que:

Por tempos deixamos de lado tudo o que fora criado por meninas e meninos, sobretudo quando ainda não tinham seis, sete anos de idade. Seus desenhos, então pouco notados, mas muito presentes entre nós, passavam por filtros que engessavam mais do que promoviam formas de ver em que os criadores apareciam em suas inteirezas. Ver, por vezes, implicava mensurá-los, colocando criatura e criador em lugares pre-determinados impedindo-nos de observar e pensar sobre eles a partir do que nos apresentavam de diferentes pontos de vista.

## 6 Metodologia da Pesquisa

O estudo realizado foi do tipo qualitativo, pois considerou as relações, as representações e principalmente o discurso infantil como fatores fundamentais. Segundo Minayo (2010), o objetivo da pesquisa qualitativa se legitima nas produções humanas baseadas nas relações.

De acordo com Wragg (1999), as abordagens qualitativas permitem uma transposição para além do simples registro de observação, autorizando o exercício de interpretação para compreender dos fenômenos e/ou situações observadas.

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola pública de *educação infantil em Brasília – DF*, com crianças de cinco anos de idade, utilizando um brinquedo inclusivo. O delineamento metodológico foi fundamentado no termo “pesquisa com criança”, ou seja, a partir da percepção e do discurso infantil com base na relação da criança com o brinquedo. A pesquisa considerou a fase de desenvolvimento e as características encontradas no universo infantil, realizando previamente observações e registros sobre as crianças antes de iniciar as atividades. O estudo reconhece as crianças, como uma categoria social e ativa em suas experiências e relações com o mundo. Então, como indivíduos de cultura e história, elas são capazes de relatar sobre suas percepções e vivências conforme preconiza Montandon (2005).

O(A) boneco(a) de pano foi utilizado(a) por ser um tipo de brinquedo utilizado por todas as crianças independentemente do gênero. A definição sobre a utilização de bonecos(as) com deficiências visuais, motoras, físicas, auditivas e orais, ocorreu em função do objetivo e tipo de estudo relacionado à temática do brinquedo inclusivo.

As atividades pautaram-se na observação e registro em relação à dimensão de subjetividade das crianças e suas possibilidades no campo das relações. O primeiro momento ou situação relacional aconteceu durante o processo de intervenção identitária da criança na composição estética do *vestuário e de acessórios do(a) boneco(a) Redi*. O(A) boneco(a) inicialmente era desprovido(a)

de gênero, portanto, o nome Redi poderia referir-se a uma boneca ou a um boneco. Cada criança definiu o gênero do seu brinquedo.

O processo de aquisição do(a) boneco(a) deu-se da seguinte forma: cada criança dirigiu-se até uma sacola sem transparência e pegou um(a) boneco(a) de pano com alguma diferença na estrutura física ou na cor do pano/tecido utilizado na confecção. Ao receber o(a) boneco, caracterizado com ou sem alguns órgãos dos sentidos e de membros superiores e inferiores, a criança de maneira interventiva definiu alguns aspectos que foram incorporados ao(a) Redi, por exemplo, o gênero do brinquedo, além de ser motivada a compor o vestiário do(a) boneco(a) com o auxílio de seus familiares. O estudo buscou favorecer a percepção física e emocional por meio do brinquedo, para além do que a presença ou a ausência de um elemento ou segmento físico pudesse determinar, ou seja, trilhar caminhos de possibilidades favorecendo ressignificações baseadas em uma relação de intervenção, identificação e vínculo.

Posteriormente, observações e registros foram realizados sobre as situações relatadas pelas crianças, durante o fluxo de desenvolvimento das atividades propostas e sobre os pulsos contextuais.

### *6.1 Descrição dos procedimentos adotados durante a execução da pesquisa*

Participantes: Grupo – Educação Infantil

Em uma turma com 17 (cinco meninos e 12 meninas), os 17 responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas devido à greve de professores, somente sete crianças participaram efetivamente. As atividades aconteceram no horário vespertino da Educação Infantil (Jardim II), com crianças de cinco anos idade.

Local: Escola de Educação Infantil – localizada no Plano Piloto – Brasília – DF- Brasil

Período do projeto de pesquisa: – fevereiro (contatos: escola, crianças e familiares) a março de 2012 (distribuição dos(as) bonecos(as) e execução da pesquisa).

Procedimentos e atividades: inicialmente foi realizada uma pesquisa para busca de artesanato a fim de confeccionar o boneco. Após, foram confeccionados bonecos sendo oferecido um(a) boneco(a) para cada criança.

Caracterização do(a) boneco(a) “Redi”: Os(As) bonecos(as) foram confeccionados(as) de pano com enchimento de acrílico, e tiveram as seguintes características físicas:

Descrição do(a) boneco(a):

- Quanto à cor: negros(as) e brancos(as);
- Quanto ao comprometimento físico: sem uma perna; sem um braço; sem

olhos; sem boca; sem ouvidos; sem um dos pés ou com deficiências físicas conjugadas. A professora da turma informou aos familiares sobre o estudo, e obteve autorização dos pais ou responsáveis para a participação das crianças por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cronograma das atividades: fevereiro/março – Início do período escolar letivo com a duração de quatro semanas, duas vezes por semana.

Dias das atividades e horário:

- a) Segunda-feira: 13h30 min às 14h30 min (horário vespertino)
  - Registro dos relatos infantis sobre o que aconteceu no final de semana com a inserção do brinquedo no contexto familiar;
- b) Quarta-feira: 13h30 min às 14h30 min (horário vespertino)
  - Contação da estória “Redi: o(a) amigo(a) dos abraços” para as crianças com as representações por meio de desenhos e palavras e o que cada criança desejasse registrar sobre a respectiva cena da semana.

*1ª Etapa – Início do projeto de pesquisa:*

- Reunião das crianças em roda para apresentação da professora pesquisadora e coordenadora do projeto;
- Cantigas de músicas infantis e brinquedos cantados com as crianças;
- Contação de estória: Livro – “Menina bonita do laço de fita” da autora Ana Maria Machado (MACHADO, 2005).
- Conversa: as diferenças físicas observadas e conhecidas pelas crianças;
- Distribuição do(a) boneco(a) entre as crianças:
- A professora da turma chamava o nome da criança que se dirigia até uma sacola de tecido com os olhos fechados. A criança retirava um(a) boneco(a) da sacola, ocasião em que o nome da criança era registrado no(a) boneco(a) sorteado(a) para identificação.

As crianças, ao saírem da escola na sexta-feira, levavam o(a) seu(sua) amigo(a) Redi para casa com a proposta de cuidar, brincar e intervir esteticamente, retornando com o brinquedo à escola na segunda-feira.

*2ª Etapa:*

A escuta e o registro sobre se ocorreu no final de semana em relação à criança e ao boneco foram realizados durante os encontros às segundas-feiras. Uma das perguntas, por exemplo, foi o que cada criança fez com a presença ou não do(a) boneco(a), assim como, de que modo ocorreu a participação dos familiares nesses momentos. Às quartas-feiras, foram realizadas a contação e a produção dos desenhos pelas crianças simultaneamente a escrita da estória: “Redi: o(a) boneco(a) dos abraços”, realizada pela autora da pesquisa.

Individualmente, cada criança foi convidada a relatar como foram os finais de semana com o brinquedo, relatos os quais foram registrados à medida que cada criança contava algo sobre o boneco. Foram realizados registros fotográficos dos bonecos com as intervenções estéticas realizadas pelas crianças e seus familiares. Durante a semana, os(as) bonecos(as) ficavam na escola, e aos finais de semana, foram levados para as residências das crianças.

### *3ª Etapa:*

O(a) boneco(a) escolhido(a) não tinha braços.

- Contação da estória produzida pela pesquisadora: “Redi: o(a) boneco(a) dos abraços”.
- Ilustração das crianças na composição das cenas e cenários da história.
- Após a contação da estória, cada criança foi motivada a desenhar e colorir uma cena para a composição da estória em uma folha de papel A4.

O texto contou com quatro episódios principais, e, a cada quarta-feira as crianças desenharam cenas do livro. A estória foi recontada durante quatro semanas com os desenhos que ilustraram o livro, sendo produzida de acordo com os seguintes episódios:

1ª) Desenho do(a) boneco(a).

2ª) Desenho do(a) boneco(a) no fundo de um baú de brinquedos.

3ª) Desenho do(a) boneco(a) sentado(a) debaixo da árvore e desenho do(a) boneco(a) junto com outros brinquedos.

4ª) Desenho do(a) boneco(a) ; cheio(a) de abraços das crianças.

Durante quatro sextas-feiras, a professora da turma entregou o boneco(a) para que cada criança o(a) levasse para casa, trazendo-o(a) de volta na segunda-feira. Na segunda-feira foi realizado o registro sobre o que aconteceu com o brinquedo durante o final de semana, com base no relato de cada criança.

Encerramento das atividades:

Na última quarta-feira de atividades do mês de março, após as crianças desenharem foi contada a estória do livro “Uma joaninha diferente”, da autora Regina Célia de Melo (MELO, 2008).

## **7 Resultados contextuais**

Algumas crianças relataram que conheciam alguma pessoa sem o braço, sem a perna, cega ou surda.

*Registro – 1ª semana e 2ª semana- Relatos das crianças sobre o final de semana com o boneco:*

a) Criança A.L. – Nome do boneco: Alexandre.

Durante o final de semana com o brinquedo brincou, viu televisão e levou-o para passear na casa da avó. A avó fez roupas para o boneco. O boneco não tinha um dos braços.

b) Criança S. G. – Nome do boneco: Bruno.

Durante o final de semana com o brinquedo cuidou e dormiu com ele. A mãe perguntou por que o boneco era preto e a criança respondeu que era a cor dele. A mãe fez uma roupa com o auxílio da criança.

c) Criança M. E. – Nome do boneco: Não foi dado nome.

Relato da mãe: A criança não tirou o boneco da mochila durante todo o fim de semana. Contou para mãe que estava com nojo do cabelo dele.

Informação específica sobre esse boneco: negro, cabelo preto e ondulado sem os dois braços.

d) Criança M. K. – Nome do boneco: Vinícius.

Durante o final de semana com o brinquedo, maquiou o boneco devido à proximidade do carnaval. A avó perguntou por que o boneco não tinha olhos, e a criança respondeu: “Nasceu assim”. A avó colocou olhos de lã no boneco.

e) Criança A.B. – Nome do boneco: Não tem.

Durante o final de semana com o brinquedo, disse que dormiu com ele.

O boneco estava sem roupa e com um dos braços soltando. O boneco não tem olhos.

f) Criança F. G. – Nome da boneca: Luiza

Durante o final de semana com o brinquedo, a boneca ficou sentada no quarto durante todo o fim de semana. Não brincou e não fez roupa para ela. Boneca negra.

g) Criança A. C. M. – Nome do boneco: Caio

Durante o final de semana com o brinquedo, não brincou. A criança disse que a mãe não deixou fazer roupa para o boneco. Boneco sem a boca e orelhas.

Observação: essa criança disse anteriormente, durante a distribuição do brinquedo que não havia gostado do boneco.

Relatos durante a roda de conversa:

De um modo geral, no início houve um estranhamento dos os pais e familiares pelos bonecos não terem braços, pés, pernas, sem olhos, ouvidos e/ou boca.

Em relação às respostas, de uma parte das crianças em função das condições físicas do boneco foram: “Nasceu assim”.

Um pai explicou ao filho da seguinte forma:

“- É a vida! Pode ter acontecido um acidente”.

Um menino explicou: “- Eu e meu pai somos diferentes. Eu tenho cabelo com cachinhos, e ele tem o cabelo igual ao do boneco”.

Uma menina: “- A babá da minha amiga usa óculos”.

Na finalização do encontro, um menino perguntou:

“- Ele não vai ser consertado?”

Durante a pesquisa alguns professores da rede pública de ensino do D.F. entraram em greve. Apesar de a professora da turma não ter aderido à greve, poucas crianças compareceram. Apenas quatro participaram da aula.

*Registros – 3ª semana e 4ª semana*

Nas duas semanas finais, o boneco já se encontrava totalmente inserido no contexto familiar e escolar. Foi interessante observar, como algumas respostas e desdobramentos entendidos também como resultados, surgiram antes da implementação propriamente dita do trabalho de estudo e pesquisa. Antes de iniciar-se o estudo, ainda na fase de apresentação do projeto de pesquisa para informações e possíveis esclarecimentos, em uma conversa informal, a professora da turma participante, relatou, que ao ler o projeto e conhecê-lo iniciou um processo de reflexão sobre questões relacionadas à inclusão em seu próprio ambiente familiar e social. Embora o projeto ainda estivesse na fase de apresentação e discussão, suscitou demandas reflexivas sobre aspectos invisibilizados e inconscientes.

A utilização de um boneco ou uma boneca com algum(alguns) tipo(s) de deficiência(s) permitiu constatar, pelos resultados apresentados, que as crianças da turma estudada que participaram da pesquisa de modo geral não tiveram dificuldades em relacionar-se com o(a) boneco(a) pela deficiência apresentada. Como se observou nos resultados apresentados, a maior parte das crianças definiu o gênero dos(as) bonecos(as) a partir da escolha de seus nomes e vestuário.

Sem dúvida, o corpo assim como as imagens, é carregado de valores simbólicos culturalmente construídos e difundidos por fluxos sociais, alimentado por cotidianidades multifacetadas e por questões que estruturam as diferentes realidades vividas e perpetuadas ao longo do tempo. Logo, é preciso discutir, conhecer e saber as realidades para que se possa efetivamente criar novas formas de pensar, entender e relacionar o mundo.

## **8 Diálogos: entre os discursos infantis e familiares...**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998),

preconiza que por meio da brincadeira, a criança é capaz de estabelecer diferentes vínculos e desenvolver competências pelas relações e experiências vividas. Por isso, como instituição educacional, é fundamental que a escola saiba dialogar com temas que emergem das questões e demandas sociais. Entre essas questões, a inclusão na educação infantil ainda é considerada como um assunto pouco discutido.

Ao observar os resultados do estudo durante as duas primeiras semanas, notam-se os diferentes contextos infantis pelas diversidades e relatos das crianças. Os registros apontam que inicialmente em relação à aceitação, houve desde crianças que aceitaram o(a) boneco(a) como também crianças que apresentaram algum tipo de resistência em aceitá-lo(a) em suas diferenças.

Uma parte significativa dessa resistência e rejeição, em um primeiro momento, está relacionada ao desconhecimento em relação ao que é diferente, pois enseja em um processo de se relacionar com algo que é novo, portanto, ainda desconhecido.

Ao apresentar a proposição da não escolha dos(as) bonecos(as), que foram colocados(as) em uma sacola não transparente, as crianças assumiram, pelo meio de um combinado, uma relação de responsabilidade com o(a) boneco(a). Algumas, inicialmente se mantiveram nesse patamar, enquanto outras apresentam atitudes de aceitação e acolhimento desde o início.

Pelos relatos obtidos, verifica-se que o processo de aceitação também passa pela família, ou seja, como lida com o diferente. Sobre essas questões, os resultados apresentaram desde a participação por meio da confecção de roupas para o(a) boneco(a) até a inconformidade e colocação de olhos no brinquedo.

Também se pôde constatar que uma criança ignorou, outra que relatou à mãe ter nojo e aquela que rejeitou inicialmente o(a) boneco(a).

Medina (2009) discute sobre a construção da história de vida da criança desde a infância. Segundo a autora, esse processo é desenvolvido e construído a partir das relações estabelecidas entre cada criança e as instituições que estão em seu entorno, como as familiares e as escolares. Portanto, a escola e a família são espaços que devem favorecer ambientes que fomentem discussões e reflexões sobre as questões sociais e culturais desde a infância.

Em um dos relatos, ao perguntar por que o boneco não tinha olhos e ouvir da criança: “-Nasceu assim”, a avó decidiu colocar dois olhos no boneco. Pode-se verificar, nessa situação em especial, a dificuldade da avó aceitar a criança brincando com um boneco cego.

O pré-conceito geralmente acontece pela dificuldade em se lidar com o diferente ou desconhecido. Geralmente, famílias que possuem pessoas especiais relacionam-se com essas pessoas de maneira mais acolhedora, pois conhecem essa realidade.

A pesquisa permitiu, concomitantemente com sua execução, obter alguns relatos interessantes apresentados informalmente. Algumas mães, durante as reuniões iniciais para apresentação da pesquisa relataram que, ao verem algum(a) boneco(a) sem algum membro ou caracterizado(a) como “danificado(a)”, jogavam-no(na) fora, mesmo quando a criança pedia que não o fizesse, por vezes até chorando. Relataram a dificuldade de verem algo “faltando” no boneco.

Ao responder: “-Nasceu assim” para a avó, a criança apresenta características de aceitação sobre a condição física do seu boneco. Da mesma forma que o pai, ao explicar ao filho: “-É a vida! Pode ter acontecido um acidente”. Essas respostas permitem observar a apropriação de um discurso inclusivo.

Outra questão bastante relevante é o relato de uma criança sobre a possibilidade de “conserto” do boneco. Le Breton (2007), sobre o processo de discriminação e de classificação, quando se deseja uma versão reificada do corpo. Essa noção está incorporada em muitos contextos sociais, principalmente em função do modelo de “corpo perfeito”, disseminado pelos discursos midiáticos e reverberado muitas vezes pelas famílias e até pela escola.

Kishimoto (2011) relata que o brinquedo deve ser considerado para além do simples ato de brincar. Se por meio do brinquedo a criança é capaz de se relacionar com ela mesma e com o mundo, certamente mais atividades relacionadas às questões inclusivas precisam ser implementadas na escola.

Como apresentado anteriormente, é possível que ao se promover uma educação inclusiva desde a infância, a noção de “correção” corporal diante de um corpo “defeituoso” passe por uma ressignificação perceptiva e relacional das crianças, das famílias e das escolas, visto que reconhecerá que cada criança “se tornará” aquilo que os processos relacionais lhe permitirem e autorizarem durante sua infância havendo reflexos na vida adulta.

## **9 Considerações finais**

O estudo, ao utilizar esse tipo de brinquedo, buscou uma atenção especial ao apresentar às crianças o mínimo de informações sobre o(a) boneco(a), objetivando que cada criança pudesse efetivamente criar, agir e relacionar-se com ele (a) de uma maneira própria. Ao intervir e criar o(a) seu(sua) boneco(a), cada criança apropriou-se do seu potencial subjetivo e expressivo, assim como dos aspectos sociais e culturais, autorizada pela criatividade e pelo imaginário, encontrados no contexto infantil. A criação e o convite às novas formas e visibilidades no cenário da sala de aula, com base em uma escuta sensível, como apontam Cerqueira e Silva (2011), são caminhos para ampliação de novos

repertórios e singularidades.

Enquanto interferiram e relacionaram-se com o brinquedo por meio da inserção de roupas, colagens, acessórios e etc., as crianças, assim como os familiares que as auxiliaram, tiveram a oportunidade de refletir sobre questões envolvidas para além do brinquedo, o que possibilitou, aos familiares em especial, estabelecer diálogos sobre comportamentos, valores e crenças de maneira consciente ou inconsciente.

Ao mesmo tempo em que a criança foi solicitada a compor o(a) boneco(a), baseando-se no seu repertório criativo e imaginativo, teve de administrar alguns limites de intervenção no brinquedo, já que este foi sorteado, trazendo algumas diferenciações físicas e características próprias. Essas definições quanto ao tipo e à forma do brinquedo são extremamente importantes, à medida que favorecem a percepção e aceitação de algo que se apresenta de um modo diferenciado propondo, a partir disso, limites de intervenção pelo respeito às diferenças. E, concomitantemente ao processo relacional com o brinquedo e de elaboração da estória, cada criança foi capaz de intervir e criar respeitando as características e diferenças.

Nesse contexto, também o professor é interrogado diante das narrativas que apresenta e sustenta, ao se referir e tratar sobre seus conceitos e referenciais para uma inclusão escolar efetiva.

Um aspecto a ser destacado e refletido é a relação de construção entre o indivíduo e a sociedade no qual está inserido. Ambos são criadores e criaturas, desenhados e interferidos de maneira recíproca, havendo uma relação de concomitância ao longo do tempo nos diferentes espaços. A dimensão cultural, entretanto, não deve ser esquecida, imprimindo traços e contornos ao corpo individual e social. Em relação às crianças James, Jenks e Prout (2000, p. 208) apontam que “[...] um redirecionamento do foco para os corpos materiais das crianças poderia permitir-nos explorar a infância como construção do discurso e como um aspecto das vidas das crianças que molda relações sociais tanto quanto é moldado por elas”.

Diante do exposto, reafirmar-se o valor de se desenvolver atividades que abordem o tema da inclusão desde a educação infantil, pois a ação interventiva na sociedade ocorre também por meio das crianças.

Segundo Duarte e Santos (2003), não seria preciso extrema atenção e cuidados relacionados a esse tema se alguns preceitos básicos de convívio humano fossem respeitados, são eles: o respeito ao outro considerando sua origem social, seus hábitos, suas opções e suas características enquanto ser humano diferente, juntamente com o diálogo.

Ao utilizar o brinquedo como meio para que as representações e as narrativas pudessem ser contempladas no fluxo do ambiente escolar e familiar,

buscou-se principalmente um incentivo à escuta das questões emergenciais desses locais, onde cada criança representou o marco de intercessão relacional sobre os discursos e as práticas cotidianas relacionadas à inclusão nesses espaços. Partiu-se, primeiramente, de estranhamentos, para que posteriormente fossem suscitados processos de inquietações acerca daquilo que se pensa e sobre o que efetivamente se faz, em relação à inclusão na educação infantil.

A inclusão é uma realidade no século XXI em muitas escolas e lidar com essa questão na educação infantil, envolve o reconhecimento de que o contexto da infância é diferenciado em função da cultura e do grupo social na qual a criança está inserida, conforme Dornelles e Bujes (2012).

Baseando-se na pesquisa realizada, pode-se fazer uma transposição no sentido de como a inserção de diferentes corpos físicos, bonecos e outros elementos poderão efetivamente contribuir para transformar e construir *relações sociais mais acolhedoras e humanizadas*.

O presente estudo objetivou fomentar o pensamento científico para outras pesquisas e trabalhos que considerem a educação infantil inclusiva, já que o tema é carente de referenciais teóricos e *práticos* que possam fundamentar e legitimar o que como um direito, ainda não acontece de fato nas escolas.

Por fim, é por meio desse processo, ao perceber e conhecer o corpo do outro, que se constitui o humano para além da dimensão física, ou seja, um corpo emocional, cultural, social e cognitivo. A criança terá a oportunidade de ressignificar, utilizando todos os seus sentidos, permitindo informações que ultrapassam a classificação e a ação judicativa do sentido da visão, fazendo-se a si mesma por meio do conhecimento e da relação com o outro.

Desconstruir ideias e práticas binárias sobre o humano possivelmente é o caminho para reconstituir ou unir características comuns como espécie, em um aprender e reaprender a humanidade, afinal, em relação à educação infantil na intercessão de toda infância, entre o “normal” e o “especial” existirá sempre uma criança.

## Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

CARNEIRO, Relma U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. *Dossiê Temático – Infância e Escolarização*, p.81-93, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

CERQUEIRA, Teresa Cristina S.; SOUSA, Elane M. *Escuta Sensível: o que é?* (Escuta Sensível em diferentes contextos laborais). In:(Org.). *(Con) Texto em escuta sensível*. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Tradução Guido de Almeida. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

CORSINI, Cristina F. *“Pré-Escola... Por quê???... Para quê???”*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DORNELLES, Leni V.; BUJES, Maria I. *Alguns modos de significar a infância*. In: (Orgs.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. 160f.

DUARTE, Edson; SANTOS, Tereza P. dos. Adaptação e inclusão. In: LIMA, S. M. T. (Ed). *Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia: análisis e intervención social*. Madrid: Síntesis, 2006.

GOBBI, Maria A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. *Linhas Críticas*, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.73. p. 5-12, 1987.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, p. 207-238, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

MEDINA, Alice Maria C. *A dança e a ludicidade como fatores motivacionais para o desenvolvimento das inteligências múltiplas em crianças até oito anos de idade*. 2005. Monografia (Especialização em Dança), Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Atividades físicas e lúdicas como fator motivacional para desenvolver as inteligências múltiplas em crianças até oito anos. *EDUCERE – Revista da Educação*, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2009.

MELO, Regina C. *Uma joaninha diferente*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

NISTA – PICCOLO, Vilma L. (Org.). *Pedagogia dos esportes*. São Paulo: Papyrus, 9, 1999.

OLIVEIRA, Vera B.; BOSSA, Nádia (Orgs.). *Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.

PLATÃO. *La République*. Paris: Garnier- Flammarion, 1966.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p. 19-23, 1987.

\_\_\_\_\_. *Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea*. Palestra apresentada no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 10 a 13 de julho – Campo Grande: 2002. p. 1-10.

RIZZO, Gilda. *Educação pré-escolar*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

SALTINI, Cláudio. *Afetividade & inteligência*. Rio de Janeiro: DPA. 1997.

SARMENTO, Manuel J. *Infância (In) visível*. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_\_; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 1997 p. 9-30, (Coleção Infans).

SIAULYS, Mara O. de C. *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de educação física*. 3. Ijuí: Unijuí, 2014.p. 219-225.

SOUZA, Fernanda M. de. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. 2009. f. Dissertação de Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Ed. Moraes Editores, 1978.

WRAGG, Edward C. *An Introduction to classroom observation*. 2 ed., London: Routledge, 1999.

**Submissão em:** 05-01-2016

**Aprovação em:** 23-08-2016