

Infâncias diversas: o papel da brincadeira no desenvolvimento e inclusão na Educação Infantil

Diverse childhoods: the role of play in development and inclusion in Early Childhood Education

 Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda *

Recebido em: 10 abr. 2023
Aprovado em: 22 maio 2023

Resumo: O presente texto objetiva discutir a diversidade presente nas instituições coletivas não domésticas como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – que ofertam Educação Infantil. Quando pensamos em diversidade, não nos restringimos a deficiências, síndromes ou ao espectro do autismo, mas também a aspectos étnico-raciais, religiosos, regionais, de gênero, de classe, de corpos não hegemônicos, de hábitos e costumes, enfim, de todos os aspectos que estão para além de uma padronização que só existe na imaginação. A pergunta a se fazer é se a percebemos ou a invisibilizamos. Identificamos a pluralidade de infâncias e crianças junto às quais exercemos atividades laborais ou ainda temos a expectativa de que todas sejam iguais? Inicia-se a discussão a partir do conceito de desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, para a qual todas as crianças são capazes de aprender e de se desenvolver, embora sigam caminhos diversos; aborda-se a brincadeira como atividade guia do desenvolvimento infantil de todas as crianças, independente de sua condição de desenvolvimento, por conseguinte, na visibilização da diversidade presente nas instituições de Educação Infantil. Conclui-se que a diversidade é característica da sociedade e, portanto, figura na escola das infâncias; que todas as crianças, com ou sem necessidades específicas, aprendem e se desenvolvem enquanto brincam, observam, narram, questionam, experimentam. E que necessitam de experiências diversas para aprenderem e se desenvolverem, portanto, é fundamental que vivenciem brincadeiras e jogos de culturas diversas.

Palavras-chave: Brincadeira. Diversidade. Educação Infantil. Inclusão.

Abstract: This text aims to discuss the diversity present in institutions of Early Childhood Education. This diversity is characteristic of society and, therefore, figures in childhood school. When we think of diversity, we are not restricted to disabilities, syndromes or the autism, but also to ethnic-racial, religious, regional, gender, economic, non-hegemonic bodies, habits and customs, of all the aspects that are beyond a standardization that only exists in the imagination. The question to ask is whether we perceive it or make it invisible. Have we identified the plurality of childhoods and children or do we still have the expectation that they are all same? I start the discussion from the concept of child development in the light of the Historical-Cultural Theory, for which all children are capable of learning and developing, although they follow different paths, to address the role of play in the child development of all children, regardless of their development condition, therefore, in making visible the diversity present in Early Childhood Education institutions. It is concluded that diversity is a characteristic of society and, therefore, figures in childhood school; that all children, with or without specific needs, learn and develop while playing, observing, narrating, questioning, experimenting. And that they need different experiences to learn and develop, therefore, it is essential that they experience games from different cultures.

Keywords: Play. Diversity. Child education. Inclusion.

* Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda é doutora e mestra em Educação (UnB). Especialista em Educação Infantil (Instituto Saber). Especialista em Psicopedagogia, em Psicomotricidade e Pedagoga (UECE). Formadora na EAPE (SEEDF). Pesquisadora no GEPAL (FE/UnB), no Observatório de Currículos da Educação Básica do Distrito Federal (EAPE/SEEDF), e no Círculo Vigotskiano. Contato: maria.auristelamaria@se.df.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0067081777770735>.

Para iniciar a conversa

A diversidade é um tema inerente à educação da primeira infância em razão de que seus sujeitos costumam ser invisibilizados. Ainda se pergunta pouco o que os bebês e as crianças desejam aprender e fazer na escola das infâncias; nem sempre esses sujeitos participam do planejamento e da avaliação, permanecendo apenas como receptores de propostas vindas dos adultos. Embora haja mais de 30 anos em que estamos construindo uma identidade de educação coletiva em espaços não domésticos (BRASIL, 2009, art. 5º) que privilegie os direitos e interesses dos bebês e crianças, ainda é comum que no cotidiano se vejam atendidos os interesses e necessidades dos adultos que as atendem. Organiza-se, obviamente não em todas as instituições mas em muitas delas, os tempos das refeições, da higiene, do repouso e mesmo das brincadeiras de modo a atender às necessidades dos profissionais que atuam na etapa. Por isso, urge uma retomada nos documentos que norteiam os fazeres e saberes da primeira etapa da educação no Brasil, assim como aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, e então tomar a decisão de ofertar uma educação que coloque no centro do planejamento as crianças, compreendendo-as como agentes, protagonistas, participantes do planejamento, para a oferta de uma educação que faça sentido para cada bebê e cada criança.

Quando pensamos em diversidade, não raro nos vem à mente o público apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como o público da Educação Especial: pessoas com deficiência sensorial (auditiva, visual), física, intelectual; no espectro do autismo ou com altas habilidades. Para além destas, conseguimos ver a diversidade de gênero, de raça, de classe social, de credo? Crianças oriundas das mais diversas regiões do país ou de fora dele, de comunidades remanescentes quilombolas, indígenas, dos povos ciganos, que residem no campo, assentadas ou acampadas da reforma agrária, com doenças raras, com alergias ou intolerâncias alimentares, com vitiligo, com nanismo, que se encontram acima ou abaixo do peso? E o que fazemos se percebemos essa diversidade, a valorizamos ou tentamos neutralizá-la e agir como se todas as crianças fossem iguais?

Zaporozhets (1987) chama-nos a atenção para o fato de que não existe uma infância universal. Embora seja uma categoria geracional – assim como a adultez e a velhice –, cuja legislação brasileira demarca o período que se estende de zero a 12 anos incompletos (BRASIL, 1990), esta depende das determinações históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais. Essa etapa é vivida pelas crianças, sujeitos históricos e de

direitos que, em toda e qualquer condição de vida, inventa meios de vivê-la. Por esse motivo, defendemos que as infâncias são múltiplas.

A diversidade está presente nas escolas das infâncias, e necessita ser vista, respeitada, valorizada e compartilhada. Uma vez que essa discussão se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, inicia-se esta conversa refletindo sobre o desenvolvimento infantil nesta perspectiva, a fim de entender o que há de semelhante entre todas as crianças. Em seguida, lança-se a luz sobre o papel da brincadeira nesse processo de desenvolvimento, refletindo sobre sua importância para o desenvolvimento de todas as crianças, bem como sobre as formas diversas de brincar das infâncias diversas.

O desenvolvimento infantil

Conforme anunciado, esta discussão toma como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual defende a existência de duas linhas do desenvolvimento, que ocorrem não paralela ou concorrentemente, mas como uma unidade dialética: a natural (biológica) e a cultural (social e história). Não se nega os marcos do desenvolvimento biológico porque somos membros de uma espécie (*homo sapiens sapiens*) e isso significa que os marcadores biológicos são importantes, não podemos caminhar aos 3 meses de idade, por exemplo. No entanto, o desenvolvimento não é escravo da passagem cronológica do tempo, mas estreitamente vinculado à situação de vida e de educação. O papel da educação, fundamentalmente, consiste em promover o desenvolvimento multilateral: emocional, cognitivo, motor, atencional, ético, estético, volitivo. Textualmente, o desenvolvimento é apresentado por Vigotski (2012, p. 141) como

um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento de diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades.

Esse autor apresenta aquilo que ele chama de regularidades do desenvolvimento: 1) organização complexa no tempo; 2) desproporcionalidade ou irregularidade no desenvolvimento das funções psíquicas; 3) as funções mais importantes amadurecem primeiro; 4) fazem parte do desenvolvimento processos reversos (involução); 5) ocorrem metamorfoses (VIGOTSKI, 2018).

Uma vez que se tratam de regularidades, ou, como Vigotski chamava, de leis gerais, significa que todas as crianças – com ou sem necessidades específicas – passam pelo mesmo processo, o que vai diferir é o ritmo e

o caminho que cada uma percorre nesse processo. Mas vejamos o que significam essas regularidades. Dizer que o desenvolvimento se caracteriza por uma organização complexa no tempo significa que é um processo histórico dependente da situação social de vida e educação, não diretamente coincidente com a passagem cronológica do tempo. A importância ou peso “de cada mês, de cada ano é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p.18-19), ou seja, o ritmo do desenvolvimento não coincide com o ritmo do tempo. Nos primeiros meses de vida, o bebê se desenvolve de modo muito intenso, ao ponto que dias fazem diferença no seu tamanho, peso e habilidades; durante a idade pré-escolar, é necessária uma quantidade maior de dias para que se perceba uma mudança grande na vida da criança; durante a vida adulta, a percepção da mudança carece de anos.

A segunda regularidade diz respeito à desproporcionalidade ou irregularidade no desenvolvimento das funções ou sistemas. Vigotski (2018) lembra que no crescimento isso é perceptível, há momentos em que o tamanho do cérebro parece desproporcional, outros em que os braços são imensos. Da mesma forma, no desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento da percepção, da memória, da atenção, do pensamento não ocorre de maneira regular e por igual. Embora funcionem como um sistema, em que ambos colaboram para o desenvolvimento de cada função, a cada idade (ou ciclo) “ocorre não apenas um maior ou menor crescimento de aspectos isolados, mas também a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo” (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Isso significa também que as funções psíquicas passam por três períodos: 1) preparação; profundo desenvolvimento; 3) aperfeiçoamento. A cada idade, uma função ocupa o centro e as outras encontram-se na periferia, em período de preparação e colaborando para o amplo desenvolvimento daquela que está no centro. Na idade seguinte, uma dessas que estava em preparação ocupa o lugar do centro e a que estava nessa posição vai para o lugar de aperfeiçoamento. Segundo Vigotski (2018, p. 25), “tanto a preparação quanto o aperfeiçoamento são bem mais vagarosos e empobrecidos do que o cerne do desenvolvimento”.

De acordo com a terceira regularidade, as funções mais importantes, que darão base para as outras, se desenvolvem primeiro. Assim, na infância inicial se destaca como função central a percepção; na idade pré-escolar, a memória ocupa a centralidade; e a partir da idade escolar, o pensamento, que vai se desenvolvendo até a capacidade de se tornar teórico. Essas funções já estavam no sistema interpsíquico, e, ao se destacarem, modificam todo esse funcionamento. Convém ainda lembrar que essas idades são demarcadas não apenas

pela passagem do tempo, mas pelas experiências, pela situação de vida e educação dos sujeitos. E são cíclicas, a idade do recém-nascido se estende por cerca de um mês; a do bebê, entre nove e dez meses; a infância inicial por volta de dois anos; a idade pré-escolar perdura por mais ou menos quatro anos.

A quarta regularidade afirma que não observamos apenas processos progressivos, mas também desenvolvimento reverso ou involução. Isso significa que quando surge o novo algo que existia deixa de existir tal como era. Vigotski (2018, p. 27) apresenta como exemplo a fala, “a criança que aprende a falar para de balbuciar”. A criança que aprende a andar deixa para trás o engatinhar. E essas mudanças ajudam a recolocar as crianças diante de seus grupos sociais, portanto, não se trata de algo simples, não à toa Vigotski usa a palavra “complexo” diversas vezes ao definir o que entende por desenvolvimento. Esse é, de fato, um processo complexo.

Por fim, a quinta regularidade é denominada metamorfose, transformações qualitativas de uma forma em outra. O algo que surgiu (neoformação) não se resume a um aumento quantitativo, que algo mais apareceu no desenvolvimento. A partir desse surgimento, todo o sistema interpsíquico se reorganiza. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 28), quando a criança “passa do engatinhar para o andar, do balbucio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato [...], não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa”, que conduz à reestruturação de toda a sua personalidade.

Além dessas leis ou regularidades, algo que também é igual para todas as crianças que compartilham essa categoria geracional chamada infância são as atividades características de cada período. Em alusão ao trabalho – que é a atividade responsável pela transformação da natureza para a resolução das necessidades dos adultos e que, a partir dela, o próprio ser humano se transforma e gera novas necessidades, que por sua vez serão satisfeitas pelo trabalho ontológico – a cada idade tem uma atividade principal no sentido de promover o desenvolvimento multilateral dos bebês e crianças e atividades auxiliares, que, assim como vimos anteriormente sobre o funcionamento interpsíquico, ora uma função está na centralidade ora na periferia do desenvolvimento, há essa “dança” com relação às atividades. Uma atividade nasce da anterior e, ao sair do protagonismo não desaparece, muda de lugar, mas continua auxiliando no processo do desenvolvimento.

No primeiro ano, a atividade principal – também chamada de dominante ou guia – é a comunicação emocional direta com o adulto. Miranda (2021a) explica que é direta porque essa relação ainda não é mediada pela linguagem, uma vez que os bebês ainda não falam, nem entendem os significados das palavras pronunciadas

pelas pessoas de sua convivência; sua consciência se apresenta como um todo indiferenciado, posto que as funções psíquicas ainda não estão organizadas como sistema. Na relação com os outros seres humanos, os bebês sentem o mundo do qual fazem parte, são afetados e movidos à ação. Capturam o mundo inicialmente pelas experiências sensoriais – visuais, auditivas, táteis, olfativas, gustativas – nesse enlace com as emoções e ações. Essas experiências ganham sentido na relação com os outros humanos, que falam, tocam e apresentam o mundo ao bebê.

Nessa relação/comunicação emocional direta, os bebês começam a perceber os objetos importantes para a sociedade na qual estão inseridos e, aos poucos, estes vão tomando a centralidade do interesse e a comunicação vai se transformando de direta em mediada pela fala e pelos objetos. Assim, na infância inicial, que se estende mais ou menos de um a três anos, converte-se em principal a atividade objetal manipulatória. As crianças têm a necessidade de aprender o nome e o uso social desses objetos. Elas devem dominar a ação com o objeto até que surja a necessidade da imaginação e as crianças substituam um objeto por outro e, ao fazê-lo, satisfaçam sua necessidade de se comportar como os adultos por meio da brincadeira de faz de conta, também chamada de brincadeira de papéis ou protagonizada.

Quando a brincadeira de papéis sociais se torna a principal no processo de desenvolvimento da criança, ela entra na idade pré-escolar. Essas atividades não surgem naturalmente na vida dos bebês e crianças, é necessário que se lhes sejam ofertadas experiências, que os seres humanos com quem convivem se comuniquem com elas, e as ensinem as formas de ser e estar nessa sociedade, nesse tempo em que se encontram, e a se apropriarem da cultura.

Também as DCNEI (BRASIL, 2009) indicam que as crianças aprendem enquanto brincam, observam, questionam, narram, interagem, experimentam. O documento não fala que são as crianças com desenvolvimento típico, então ele entende que são todas elas. Brincar é, portanto, fundamental para que as crianças se apropriem da cultura humana. E, uma vez que esta é plural e diversa, as brincadeiras precisam também ser plurais e diversas.

Relações entre a diversidade humana e as brincadeiras

Para a Teoria Histórico-Cultural (ELKONIN, 2009), a brincadeira não é uma atividade natural, mas social, aprendida nas relações com outros seres humanos. Surge da necessidade de realizar as ações dos adultos. É por meio dessa atividade que a criança aprende a dominar sua conduta e compreende as relações entre os

seres humanos. É importante, pois, que os profissionais da Educação Infantil compreendam a importância dessa atividade como central no desenvolvimento infantil para que organizem tempos, espaços, materiais e relações humanas que privilegiem a brincadeira.

Convém pensar o lugar que a brincadeira ocupa nas instituições de educação coletiva não domésticas para crianças. Durante minha pesquisa de doutorado (MIRANDA, 2021b), observei que as crianças só brincavam no horário do parque, quando podiam usar também os espaços da casa de brinquedos e do pátio descoberto, nos arredores do parquinho. No decorrer da pesquisa, após diversas conversas sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e a leitura do currículo de Educação Infantil, a professora da turma observada começou a organizar a sala de referência de um modo diferente e a possibilitar que as crianças brincassem ou jogassem também nesse espaço, disponibilizando a elas brinquedos diversos, jogos de encaixe, quebra-cabeça, dominó, massa de modelar; possibilitando que elas escolhessem a atividade na qual desejavam se engajar. A forma de brincar em um espaço fechado é diversa e possibilita movimentos e ações diferentes do que é possível realizar em um espaço aberto, ambas as experiências são importantes e necessárias para as crianças.

Convido você, profissional de Educação Infantil, a pensar: as brincadeiras e as demais atividades lúdicas que você oferta para sua turma de crianças são sempre livres ou sempre dirigidas? (MIRANDA, 2018). Seu planejamento compreende atividades livres, em que as crianças escolhem o tema da brincadeira, os parceiros, cenários, utensílios e o tempo em que se manterão nessa atividade? Comporta também atividades codirigidas, em que a professora ou professor, respeitando a liberdade das crianças, as ajuda a pensar sobre o tema, o enredo e o cenário, as aprendizagens necessárias para ampliar o repertório lúdico e a apropriação da cultura humana?

Ainda é comum a discussão acerca da liberdade ou diretividade na brincadeira no contexto escolar (MIRANDA, 2018). No entanto, a Teoria Histórico-Cultural defende que é papel dos professores ou professoras de Educação Infantil colaborar para o desenvolvimento da atividade de brincadeira. Uma vez que esta não é entendida como natural, mas socialmente aprendida. Brigatto (2018) narra uma sequência didática realizada na sua pesquisa de mestrado com crianças de quatro e cinco anos de idade, segundo a qual, por meio de rodas de conversa, apreciação de vídeos, desenhos, entrevistas e visita a um restaurante, as crianças ampliaram seu modo de entender esse equipamento social e, consequentemente, de brincar nessa temática.

Na minha experiência, em 2017, eu atuava como professora de referência de uma turma de Segundo Período da Educação Infantil (crianças de cinco anos)

e as crianças da minha turma brincavam sempre de transporte escolar. Certo dia, mediados pela leitura do livro *Ônibus* (DUBUC, 2015), conversamos sobre como é andar em transporte público, quem se deslocava para a escola e para casa no transporte escolar narrou sua experiência, então perguntei quem já havia se deslocado de ônibus para outro lugar, para visitar alguém, ir ao cinema ou ao médico e pedi que contassem suas experiências e impressões. As crianças compararam as diferenças entre o transporte escolar e o transporte público urbano e, a partir de então, incrementaram a brincadeira, acrescentaram o papel do cobrador e diminuíram o número de cadeiras, ao tomarem consciência de que no segundo, infelizmente, pessoas viajam de pé, por ter mais passageiros que cadeiras.

Surgiu também a necessidade de pensar sobre o dinheiro, para pagar a passagem e receber o troco. Então, precisamos nos dedicar ao estudo do conceito de número e sua forma de registro. As crianças gostaram de brincar usando o dinheiro de brinquedo, produzido por elas mesmas, então incorporaram ao seu cotidiano outras brincadeiras que também “exigiam” o uso de moeda, como o mercadinho, o salão de beleza, o posto de gasolina. Perceberam também que outras realidades do seu cotidiano poderiam virar tema de brincadeira, como por exemplo, a participação de sua família em cultos religiosos.

Isso nos leva a pensar sobre a visibilidade ou invisibilidade da diversidade que está presente nas instituições de Educação Infantil, elas aparecem nos momentos de brincadeira? Quando em nossas unidades de educação temos crianças do campo, indígenas, negras, ciganas, estrangeiras, vindas de outras regiões do Brasil, ouvimos a elas e a suas famílias sobre sua cultura, seus costumes, suas brincadeiras e jogos? As convidamos a compartilhar suas histórias e modos de vida com as demais, para que ampliem seu repertório cultural, social e lúdico?

Para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a imaginação e os processos criativos dependem das experiências que o sujeito acessa. Portanto, é fundamental uma diversidade de vivências para além do que o cotidiano apresenta, assim, mesmo que em nossas instituições não haja a presença de crianças oriundas dessa diversidade cultural mencionada, é conveniente promover o conhecimento de outras culturas acessadas pelas crianças por meio de vídeos, livros e canções de outros lugares.

Além da brincadeira de faz de conta, também são fundamentais no processo de desenvolvimento integral das crianças as outras atividades lúdicas, como jogos de movimento, de tabuleiro, de linguagem, culturais, musicais e muitos outros. Santos (2016) narra uma pesquisa sobre as experiências lúdicas de uma comunidade quilombola em que figuram brincadeiras de pega-pega,

esconde-esconde, pique-bandeira, cabra-cega, casinha, brincadeiras de roda, algumas delas com nomes diferentes dos que conhecemos. Por vezes, proporcionamos às crianças experiências lúdicas de outras culturas e nos “esquecemos” de comunicá-las de onde veem. Como exemplo, a brincadeira “Terra-mar”, é muito comum nas nossas escolas, mas nem sempre chega ao conhecimento das crianças de que sua origem é Moçambique. Quando brincamos de “peteca” ou “cabo de guerra”, informamos às crianças que são brincadeiras de origem indígena? Conversamos com as crianças e perguntamos a elas sobre outros nomes que têm as mesmas brincadeiras em lugares diferentes do Brasil, como “amarelinha”, “pipa”, “bola de gude”?

Temos pensado sobre a forma de brincar das crianças com necessidades específicas? Nosso sistema de educação é inclusivo, então bebês e crianças com deficiência sensorial, física, intelectual, no espectro do autismo, que tenham alguma síndrome ou doença rara têm o direito de aprender e se desenvolver compartilhando dos mesmos espaços, tempos, materiais, relações e experiências que as demais. De acordo com Vigotski (2012), a criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança. Portanto, considerando as regularidades do desenvolvimento, assim como aquelas que não têm necessidades específicas, também essas aprendem e se desenvolvem por meio da brincadeira e das demais atividades lúdicas, artísticas e práticas. E não devem ser brincadeiras exclusivas para as que têm peculiaridades físicas, sensoriais, intelectuais, de comunicação e interação; ao contrário, segundo o desenho universal, que o trabalho pedagógico considere as especificidades, necessidades e possibilidades de todas as crianças, de modo que aprendam e se desenvolvam coletiva e colaborativamente, constituindo suas identidades pessoais e sociais.

Por fim, mas não menos importante, convido você a pensar sobre a questão de gênero. Será que os brinquedos e as brincadeiras precisam ser diferentes para meninas e meninos? Azevedo (2016), lembrando que os brinquedos e as brincadeiras desempenham um importante papel na formação da identidade das crianças, denuncia que, não raro, oferta-se às meninas brinquedos e brincadeiras que estimulem o engajamento no universo social, afetivo e interpessoal, enquanto que os meninos têm experiências mais livres e que estimulam o pensamento lógico e a resolução de problemas.

Que tal, na escola das infâncias, possibilitar que meninas e meninos escolham se querem brincar de casinha, de salão de beleza, de subir em árvore, de jogar futebol, independente do gênero? Afinal, essas experiências servem não como antecipação ou treino para a vida futura, mas como meios de desenvolver o pensamento, a resolução de problemas, a linguagem, a memória, a atenção, a autorregulação das emoções e, sobretudo, a

imaginação, principal neoformação da idade pré-escolar. Ou, para dizer de outro modo, o objetivo da pré-escola é desenvolver a imaginação.

Por fim, pensemos na importância da representatividade. Nas nossas instituições, temos bonecas e bonecos que representam a diversidade humana no que diz respeito à cor da pele; estatura, peso; cabelos lisos e crespos, longos e curtos, de cores diversas; em cadeira de rodas, com muletas, aparelho auditivo, óculos, aparelho ortodôntico?

Concluindo esta conversa...

Para concluir esta conversa, desejando que o assunto seja ainda discutido nas salas de coordenação e momentos de planejamento, convido ainda pensar sobre a diversidade que já está presente na sociedade, portanto comparece também nas nossas instituições de Educação Infantil, e tirá-la da invisibilidade, colocando-a sob a luz, reconhecendo-a, valorizando-a.

As infâncias, por serem determinadas por questões sociais, culturais, políticas, econômicas, são diversas, no entanto, a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, de acordo a Teoria Histórico-Cultural, aqui indicada como lente para ampliar nossa temática, segundo certas regularidades. De modo que, sinteticamente, todas aprendem e se desenvolvem enquanto brincam, vivenciam atividades lúdicas, artísticas e

práticas. A brincadeira é, para esta teoria, a atividade principal das crianças em idade pré-escolar, porque elas precisam desenvolver a imaginação, a capacidade de criar na mente antes de agir, de tomar consciência das formas de vida na sociedade da qual fazem parte.

Para além da brincadeira de faz de conta, a principal no processo de desenvolvimento da imaginação e de todo o psiquismo infantil, também são imprescindíveis as demais atividades lúdicas, artísticas e práticas. E, para desenvolverem suas múltiplas possibilidades, as crianças necessitam de experiências diversificadas. Que tal experimentarem brincadeiras e jogos de outras culturas, como a indígena e a africana, sabendo sua origem?

Não podemos perder de vista a intencionalidade do planejamento pedagógico e que as experiências proporcionadas a bebês e crianças devem ocorrer de modo intercâmbios, ao mesmo tempo elas vivenciam “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2017). Essas propostas, portanto, não são “apenas” de brincadeiras, mas experiências com o potencial de ampliar saberes e promover desenvolvimento multilateral, de apropriação da cultura humana e, por meio desta, desenvolver a identidade pessoal e coletiva, conhecendo, respeitando e valorizando a diversidade humana. ■

Referências

- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. Brinquedos e gênero na Educação Infantil: estudo etnográfico. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (org.). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016, p. 173-192.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Parecer nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1990.
- BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.
- DUBUC, Marianne. **Ônibus**. São Paulo: Jujuba, 2015.
- ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2009.
- MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Bebês e crianças bem pequenas brincam? *In*: SEEDF/SUBEB/DIINF. **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Brasília: SEEDF/SUBEB/DIINF, 2021a, p. 63-70.
- MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: entre o falar, o viver e o brincar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021b.
- MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Diretividade e liberdade na brincadeira na Educação Infantil: um debate tão antigo e sempre novo. **Revista Com Censo**, volume 5, número 2, p. 119-125, maio 2018.

SANTOS, Maria Walburga dos. Felicidade guerreira: brincar no quilombo. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Mochida; SANTOS, Maria Walburga dos (org.). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-76.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L.S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da Pedagogia. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Antonio Machado, 2012.

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 228-249.