ISSN: 1809-6220

REVISTA IDEAU REVISTA DE EDUCAÇÃO

IDEAU

BRINCAR NA DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA, CULTURA E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING IN DIVERSITY: REFLECTIONS ON CHILDHOOD, CULTURE AND DIFFERENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JUGANDO EN LA DIVERSIDAD: REFLEXIONES SOBRE LA INFANCIA, LA CULTURA Y LA DIFERENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Sidnéia Aparecida Ferreira de Araújo
Mestranda em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: sidneiapris@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-8593-4546

Marlize Lagos
Mestranda em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: marlizelagos@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7641-2699

Sandra Feitosa de Souza
Mestranda em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia (UNIR)Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: danisfeitosa@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-3145-799x

Juracy Machado Pacífico
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf - UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil.
E-mail: juracypacifico@unir.br Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0486-874X

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a infância, a cultura e a diversidade no contexto da Educação Infantil, a partir de uma abordagem teórico-prática. A investigação originou-se da experiência vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no âmbito da disciplina “Educação, Identidade, Diferença e Interculturalidade”. O estudo buscou compreender de que maneira as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar reconhecem e valorizam a diversidade

DOI:10.55905/reiv5n2-011
Submitted on: 8.13.2025 | Accepted on: 8.19.2025 | Published on: 9.11.2025

cultural das infâncias. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, contemplando autores que discutem infância, direito ao brincar, multiculturalismo e práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados evidenciam que o brincar, enquanto linguagem central da infância, é influenciado por fatores culturais, sociais e históricos, podendo reforçar desigualdades quando não considera a pluralidade de modos de ser criança. Conclui-se que promover o brincar na diversidade é um ato pedagógico e político que exige sensibilidade, escuta ativa e planejamento intencional, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Diversidade Cultural. Multiculturalismo. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to reflect on childhood, culture, and diversity in the context of Early Childhood Education, from a theoretical and practical approach. The research originated from the experience lived in the Graduate Program in School Education at the Federal University of Rondônia (UNIR), within the discipline "Education, Identity, Difference, and Interculturality". The study sought to understand how pedagogical practices related to play recognize and value the cultural diversity of childhoods. Methodologically, a qualitative approach was adopted, based on a literature review, contemplating authors who discuss childhood, the right to play, multiculturalism, and inclusive pedagogical practices. The results show that play, as the central language of childhood, is influenced by cultural, social, and historical factors and can reinforce inequalities when it does not consider the plurality of ways of being a child. It is concluded that promoting play in diversity is a pedagogical and political act that requires sensitivity, active listening, and intentional planning, contributing to more inclusive and democratic education.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Cultural diversity. Multiculturalism. Pedagogical Practices.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la infancia, la cultura y la diversidad en el contexto de la Educación Infantil, a partir de un enfoque teórico-práctico. La investigación se originó a partir de la experiencia vivida en el Programa de Posgrado en Educación Escolar de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR), en el marco de la asignatura “Educación, Identidad, Diferencia e Interculturalidad”. El estudio buscó comprender de qué manera las prácticas pedagógicas relacionadas con el juego reconocen y valoran la diversidad cultural de las infancias. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica, contemplando autores que abordan la infancia, el derecho al juego, el multiculturalismo y las prácticas pedagógicas inclusivas. Los resultados muestran que el juego, como lenguaje central de la infancia, está influenciado por factores culturales, sociales e históricos, y puede reforzar desigualdades cuando no se considera la pluralidad de formas de ser niño. Se

ISSN: 1809-6220

concluye que promover el juego en la diversidad es un acto pedagógico y político que exige sensibilidad, escucha activa y planificación intencional, contribuyendo a una educación más inclusiva y democrática.

Palabras clave: Educación Infantil. Juego. Diversidad Cultural. Multiculturalismo. Prácticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se a partir de uma experiência acadêmica e de um processo de aprendizado documental organizado por leituras epistemológicas sobre o brincar e sua diversidade, propondo uma reflexão acerca da infância, da cultura e da diferença na Educação Infantil.

O *Programa Stricto Sensu de Mestrado*, no qual a pesquisa se insere, é desenvolvido em parceria institucional com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED), integrando mestrandos e doutorandos que atuam como professores na Educação Básica e técnicos em educação, comprometidos com a melhoria contínua das práticas pedagógicas e com a construção de um ensino efetivo e contextualizado às demandas sociais contemporâneas.

A partir das leituras e discussões realizadas na disciplina “Educação, Identidade, Diferença e Interculturalidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), promoveu-se um espaço de debate acerca da temática e de suas implicações na Educação Infantil.

O docente responsável contribuiu com reflexões fundamentadas em experiências profissionais e acadêmicas, destacando desafios concretos e estratégias pedagógicas relevantes para o contexto educacional local e regional, ressaltando continuamente a importância da formação continuada como processo essencial ao aprimoramento da atuação docente.

Nesse processo formativo, foram realizadas leituras, rodas de conversa, diálogos críticos e análises documentais, possibilitando aprofundamento sobre a diversidade cultural no ambiente escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas. A escolha pela temática decorre da experiência vivida no

PPGEEProf, em que refletir sobre as infâncias e suas culturas do brincar constitui-se como passo fundamental para uma educação mais justa, plural e inclusiva.

A questão norteadora estabelecida foi: *De que maneira as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm reconhecido e valorizado a diversidade cultural das infâncias por meio do brincar?* A partir dela, definiu-se como objetivo analisar como as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar na Educação Infantil consideram a diversidade cultural, buscando refletir criticamente sobre as formas de acolhimento das diferenças nas experiências infantis no espaço escolar.

Ademais, a infância é, por excelência, o tempo do brincar. Brinca-se para explorar o mundo, compreender as relações, viver experiências simbólicas e, sobretudo, construir sentidos sobre si e sobre o outro. No entanto, equivoca-se quem supõe que as crianças compartilham uma única e uniforme maneira de brincar. A brincadeira, assim como a infância, é plural: carrega as marcas da cultura, da história, das crenças e dos contextos sociais nos quais as crianças vivem e se desenvolvem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar da Educação Infantil, reafirma o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, reconhecendo-o como direito de aprendizagem. Contudo, é necessário ir além do discurso normativo e refletir: quais brincadeiras são promovidas nas instituições? Quais culturas do brincar são reconhecidas e quais permanecem invisibilizadas? Estaremos, de fato, permitindo que as crianças brinquem de acordo com suas referências culturais e sociais?

No cenário da Educação Infantil brasileira, essa diversidade assume contornos ainda mais complexos. As salas de aula configuram-se como espaços de encontro entre diferentes modos de ser criança. Cada uma traz consigo um repertório cultural próprio, formado por valores, costumes, linguagens e brincadeiras diversas. Em um país marcado pela riqueza cultural e pela multiplicidade étnica e social, pensar o brincar sem considerar a diversidade significa correr o risco de reduzir a prática educativa a um modelo homogêneo, muitas vezes excludente.

ISSN: 1809-6220

Este artigo propõe-se a discutir essas questões, partindo da necessidade de conceituar e problematizar as relações entre brincar, infância e diversidade na Educação Infantil, buscando provocar reflexões críticas acerca das práticas pedagógicas contemporâneas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, serão aprofundados os principais conceitos que fundamentam a articulação entre Educação Infantil, brincadeira, diversidade cultural, multiculturalismo e práticas pedagógicas. A análise busca estabelecer relações conceituais e teóricas que permitam compreender como esses elementos se interconectam no contexto escolar, fornecendo subsídios para a reflexão crítica e a proposição de práticas educativas inclusivas e culturalmente sensíveis.

2.1 A INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR

Falar de infância é, antes de tudo, reconhecer que ela não constitui um fenômeno meramente biológico, tampouco uma etapa da vida vivenciada de forma uniforme por todos os indivíduos. A infância configura-se como uma construção social e histórica, permeada por relações culturais, econômicas e políticas específicas de cada época e de cada contexto. Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p. 68) conceituam a expressão infância:

> A expressão infância assume significados diversos, com base nas concepções de criança, do que ela é capaz de realizar, de quais seus interesses e necessidades e, também, sobre qual prática pedagógica organizamos e decidimos a ela.

O brincar é um direito assegurado pelas legislações que orientam a Educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reconhece o brincar como elemento essencial para a aprendizagem e para a construção da subjetividade infantil. O documento estabelece seis direitos de aprendizagem

ISSN: 1809-6220

que devem ser garantidos na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, evidenciando a relevância do brincar nessa etapa do desenvolvimento das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, dispõe que a Educação Infantil deve ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

> 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 (Brasil,1996).

As legislações que normatizam a Educação Infantil evidenciam a complexidade dessa etapa de ensino, considerando que, nesse período, as crianças estão em pleno processo de desenvolvimento e que a escola desempenha a função de contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) apontam que o cenário das políticas públicas voltadas à infância no Brasil pode ser questionado, uma vez que nos deparamos com uma realidade marcada por desigualdades, em um país constituído por diversas sociedades em um mesmo território.

Nesse contexto, Pasqualini e Martins (2020) ressaltam que as 21 páginas da BNCC destinadas à Educação Infantil são insuficientes para explicitar a amplitude e a especificidade dessa etapa de escolarização, fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças.

Arce e Martins (2020, p. 18) enfatizam que “é principalmente por meio das brincadeiras que elas internalizam conhecimento”. Por meio das brincadeiras, as crianças reelaboram experiências cotidianas, socializam saberes, negociam regras e vivenciam sentimentos. No jogo simbólico, por exemplo, podem fazer de conta que são cozinheiras, mães, motoristas, médicos, vendedores de feira ou personagens de histórias tradicionais, ressignificando o real a partir do imaginário.

ISSN: 1809-6220

Brigatto (2018, p.77) contribui dizendo que:

> As crianças escolhem diferentes objetos para representar outros distintos como, por exemplo, um lápis pode perfeitamente representar um avião para uma criança em idade pré-escolar. Por meio da manipulação dos objetos, a princípio pela sua função social, a criança transita, paulatinamente, a atribuir novos significados a eles.

O brincar está intrinsecamente presente na cultura, refletindo modos de vida, relações sociais e até mesmo as contradições da sociedade. Nesse sentido, discutir o direito de brincar implica também refletir sobre o direito de brincar de formas diversas, respeitando as culturas e os modos de vida distintos presentes no cotidiano das crianças. Ademais, durante as brincadeiras, as crianças expressam não apenas sua criatividade, mas também a necessidade de atuar socialmente, interagindo e posicionando-se diante do mundo que as cerca.

Negar ou ignorar essa diversidade significa, muitas vezes, impor às crianças um modelo único de brincar, alinhado a padrões hegemônicos de classe, etnia ou território. Nesses casos, a brincadeira deixa de configurar-se como um espaço de liberdade e passa a constituir-se em prática de reprodução cultural limitada, que reforça desigualdades e apaga diferenças.

Dessa forma, é dever da Educação Infantil não apenas assegurar tempo e espaço para o brincar, mas também promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas formas de brincar presentes nas comunidades, famílias e grupos sociais. Brincar, sim – mas brincar de tudo, brincar com todos e brincar respeitando as identidades e culturas que compõem o mosaico da infância brasileira.

No Brasil, país diverso por natureza, a infância se manifesta em diferentes cenários: a da criança indígena, a da criança quilombola, a da criança urbana das grandes metrópoles, a da criança ribeirinha da Amazônia, entre tantas outras experiências de ser criança. A diversidade deve ser reconhecida e respeitada nas práticas educativas, sobretudo quando se trata do brincar, linguagem central da infância.

ISSN: 1809-6220

2.2 DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Candau (2008) destaca que a problemática da educação escolar ocupa posição central no debate contemporâneo, abrangendo múltiplas dimensões, tais como a universalização do acesso, a qualidade do ensino, os projetos político-pedagógicos, a dinâmica interna das instituições, as concepções curriculares, as relações com a comunidade, a função social da escola e a formação de professores. Continuamente, Candau 2008 frisa,

> Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno[...], mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças.

Nesse contexto, a diversidade não constitui uma exceção, mas sim a regra. As crianças chegam à escola trazendo consigo um amplo repertório de saberes, valores, tradições e formas de expressão que refletem a pluralidade cultural de suas famílias e comunidades. Tal diversidade manifesta-se na linguagem, na religião, nas brincadeiras, nos modos de se vestir, de se alimentar, de interagir e até de sonhar. Ignorá-la significa adotar uma pedagogia limitada, incapaz de considerar o contexto social e cultural dos sujeitos a quem se destina o processo educativo.

Sendo assim, é pertinente destacar o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, especialmente evidente tanto na cultura escolar quanto na cultura da escola, conforme apontado por Candau (2008). Tal perspectiva reforça a necessidade de enfrentar os desafios relacionados à diversidade cultural no ambiente escolar, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as singularidades e os universos simbólicos dos estudantes. Ignorar as questões culturais significa distanciar a escola dos interesses, mentalidades e inquietações de crianças e jovens, fragilizando sua função social e seu papel transformador.

ISSN: 1809-6220

Nesse contexto, as discussões sobre currículo e formação de professores abordam questões contemporâneas relevantes. O currículo, muitas vezes concebido de forma homogênea, tende a não contemplar a diversidade presente em nosso país. Outro ponto fundamental refere-se à formação docente, que deve considerar essa diversidade, preparando o profissional para atender às demandas atuais do ambiente escolar.

As discussões sobre currículo são atravessadas por debates culturais e linguísticos. Segundo Meyer (2002), diferentes culturas e linguagens, professores e professoras, estudantes e gestores frequentemente divergem sobre quais aprendizagens e práticas devem ser priorizadas e valorizadas. Esse debate é central para compreender o currículo como espaço de produção e negociação cultural, no qual a diversidade está sempre presente e deve ser reconhecida como elemento estruturante.

Nesse sentido, Meyer (2002) enfatiza que os cursos de formação de professores constituem instâncias fundamentais para a formação de sujeitos que participam ativamente da produção, reprodução e transformação de representações e identidades culturais. Esse processo formativo está diretamente implicado em operações de poder, como ressalta Meyer (2002, p. 100-101): “os professores e as professoras são produtores culturais profundamente implicados em operações de poder, poder esse inscrito em todas as facetas do processo”.

Nesse sentido, Gelocha, Antunes e Nunes (2020, p. 8) destaca que a finalidade da formação de professores é “contribuir para que a carreira docente permaneça em constante movimento de ação e reflexão incorporando uma visão mais abrangente da cultura, da informação e do conhecimento produzido no contexto da educação”.

Para Imbernón (2011, p. 41), o “processo de formação deve assegurar aos professores os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Nesse aspecto, a formação pode ser o início de um processo que precisa ser contínuo em frente às demandas da profissão.

ISSN: 1809-6220

A vivência do multiculturalismo no cotidiano escolar configura-se como um processo complexo, que exige um conjunto de ações articuladas. Não se trata apenas de reconhecer a diversidade cultural, mas de desenvolver práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a convivência democrática.

Para tanto, é imprescindível que os professores sejam preparados de forma integral, desde a formação inicial até a formação continuada, contando com subsídios teóricos e metodológicos adequados para responder às demandas e desafios da escola contemporânea.

Corroborando Imbernón (2011) expande essa discussão ao enfatizar que a formação continuada enfrenta diversos desafios em função de algumas situações específicas, tais como:

> [...] o predomínio da improvisação; a definição de objetivos contraditórios que ora visam à prática ora à teoria; a falta de autonomia das instituições para realizarem a formação continuada em seu espaço escolar; sobrecarga de trabalho dos professores e demais profissionais da educação; a falta de formadores bem capacitados; a formação desenvolvida em contextos personalistas e individualistas; e o fato de se ver a formação exclusivamente como meio de incentivo salarial e de promoção (Imbernón, 2011).

Contudo, o processo de formação docente não se encerra com a conclusão da graduação. A formação continuada configura-se como elemento essencial para a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos, capacitando os professores a enfrentarem os desafios dinâmicos e específicos de suas realidades escolares.

Por meio de cursos, oficinas e outros espaços formativos, os docentes têm a oportunidade de refinar suas práticas pedagógicas, elaborar estratégias inclusivas e desenvolver projetos que dialoguem de maneira efetiva com a diversidade cultural de seus alunos.

A formação de professores, em sua essência, é um processo dinâmico e contínuo, indispensável para assegurar uma educação capaz de responder aos desafios impostos pela diversidade cultural. Sob a ótica do multiculturalismo, essa formação assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas

ISSN: 1809-6220

inclusivas e na valorização das múltiplas identidades culturais presentes no contexto escolar.

Ao tratar da diversidade no âmbito da Educação Infantil, abrange-se um conjunto de diferenças étnicas, raciais, religiosas, linguísticas, de gênero, territoriais e sociais. No Brasil, essa complexidade é ainda mais acentuada pela herança colonial, pelo racismo estrutural e pelas desigualdades históricas que impactam o acesso aos direitos, inclusive ao direito fundamental à educação de qualidade.

O conceito de multiculturalismo surge, nesse cenário, como uma chave de leitura relevante para compreender as dinâmicas culturais no contexto educacional. No entanto, é necessário cautela, uma vez que existem diferentes formas de conceber e aplicar o multiculturalismo. Candau (2008) destaca que a realidade multicultural da América Latina, em especial a do Brasil, acentua essa problemática.

O continente possui uma base multicultural potente, historicamente marcada por relações interétnicas constantes, que frequentemente resultaram em experiências dolorosas e trágicas para povos indígenas e afrodescendentes.

A complexidade do multiculturalismo é ampliada pela polissemia do termo, conforme aponta Candau (2008), o que torna necessária a utilização de adjetivações como *multiculturalismo conservador*, *liberal*, *celebratório*, *crítico*, *emancipador* e *revolucionário*. Essas vertentes revelam a multiplicidade de concepções que, simultaneamente, enriquecem e desafiam o debate sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece princípios fundamentais a serem observados no processo educativo:

> Art. 3°O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial
> XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

ISSN: 1809-6220

Na Educação Infantil, isso implica criar ambientes educativos nos quais todas as crianças possam sentir-se representadas e valorizadas. Para tanto, é necessário atentar-se à escolha dos livros, dos brinquedos, das músicas e das histórias contadas. Representar diferentes culturas não constitui um favor ou uma concessão, mas sim um direito das crianças e uma obrigação ética da educação.

Além disso, a escuta atenta do educador é elemento fundamental. As crianças expressam suas culturas de múltiplas formas: nas brincadeiras, nos relatos, nas expressões corporais e linguísticas. O educador sensível à diversidade reconhece essas manifestações como saberes legítimos, capazes de enriquecer e ampliar a prática pedagógica.

Promover o multiculturalismo na Educação Infantil significa, portanto, adotar a prática da alteridade, entendida como o reconhecimento e o respeito ao outro em sua singularidade. Trata-se de ensinar, desde cedo, que viver em sociedade é conviver com a diferença, e que essa diferença não deve ser apenas tolerada de forma passiva, mas celebrada como fonte de aprendizado e de crescimento coletivo.

2.3 A BRINCADEIRA E A DIVERSIDADE

Se a brincadeira é uma linguagem própria da infância, como já afirmado, ela não é uma linguagem neutra ou indiferente. Brincar envolve símbolos, representações e formas de se relacionar com o mundo.

Cada brincadeira carrega marcas culturais, históricas e sociais; por isso, o ato de brincar não se constitui como prática isolada da realidade, mas como experiência permeada de significados. Nesse cenário, emergem tanto os conflitos quanto as possibilidades inerentes ao brincar em um contexto de diversidade.

Meyer (2002, p. 51-52) relata uma situação ocorrida no ambiente escolar que suscita reflexões importantes sobre a prática docente:

ISSN: 1809-6220

> Uma menina negra, de três anos, passou a frequentar a pré-escola. Após algumas semanas de “aula”, começou a chorar e a recusa-se a ir para a instituição sem, no entanto, verbalizar motivos que pudesse justificar tal atitude. A mãe foi procurar a professora, que também não conseguiu explicar o fato, e ambas procuraram conversar e observar mais detidamente a criança para poder entender o que vinha acontecendo. Depois de repetidas e variadas abordagens, a menina explicou à mãe que não queria mais ir para a escola porque, ali, ela tinha descoberto que “não podia ser anjo”!

A partir desse relato, percebe-se que nem sempre as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar consideram a pluralidade cultural e social das crianças. Muitas escolas, mesmo sem intenção, acabam impondo um repertório de brincadeiras alinhado a um padrão único, desconsiderando as experiências e vivências de outras infâncias.

Quando a cultura lúdica de determinadas crianças não encontra espaço na rotina escolar, isso pode gerar sentimentos de não pertencimento. É como se se dissesse, sem palavras, que apenas certas formas de brincar são legítimas, enquanto outras não o são.

Nesse sentido, Pasqualini destaca que:

> [...] Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela objetos da cultura; mais que isso, é preciso organizar sua atividade. Conforme Davidov (1988), a educação e o ensino somente alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança estiver “sabiamente orientada”. Logo, fica evidente a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança nessa perspectiva teórica. (Pasqualini, 2006, p.126).

Além disso, quando as culturas são representadas de forma distorcida ou caricatural, um gesto que deveria expressar valorização da diversidade pode, na realidade, reproduzir preconceitos. Brincadeiras que envolvem personagens, por exemplo, precisam ser cuidadosamente analisadas para evitar a reprodução de papéis de gênero estereotipados, padrões racistas ou estigmas sociais. Afinal, o *faz de conta* também educa.

Neste sentido, Mello (2009, p.98) afirma que:

> À medida que vamos apresentando o mundo para as crianças, elas precisam de tempo para experimentar, descobrir, explorar, expressar

ISSN: 1809-6220

> o que vão descobrindo e aprendendo. Por isso as crianças pequenas na escola de educação infantil precisam de um espaço rico de materiais diversos – que contemplem a cultura inclusive em suas formas mais elaboradas - e de tempo para explorar esses objetos da cultura [...]

Outro ponto de atenção refere-se à homogeneização do brincar. A globalização e a indústria cultural infantil, muitas vezes, impõem um pacote pré-determinado de brinquedos e brincadeiras padronizadas, o que leva à redução do espaço para brincadeiras tradicionais, regionais ou de origem comunitária. Tal processo empobrece o repertório lúdico e afasta as crianças de suas raízes culturais.

Apesar dos conflitos, existem caminhos possíveis e necessários para promover uma prática do brincar que valorize a diversidade. A escuta sensível das crianças permite que elas tragam para o espaço educativo as brincadeiras que vivenciam em casa, em suas comunidades e em seus grupos sociais. Nesse contexto, o professor atua como mediador atento, disposto a aprender com as crianças e a ampliar o repertório lúdico disponível no ambiente escolar.

Outra possibilidade reside na ressignificação dos materiais e dos espaços destinados ao brincar. Disponibilizar brinquedos e objetos que representem diferentes culturas, tonalidades de pele, formas corporais, modos de vestir e estilos de vida contribui para que as crianças se reconheçam e reconheçam o outro com respeito e empatia. Bonecas negras, personagens indígenas, brinquedos artesanais e jogos tradicionais de diferentes regiões são exemplos de recursos que favorecem a construção de um brincar mais plural e inclusivo.

As rodas de conversa também se configuram como estratégias potentes. Dialogar sobre as brincadeiras de cada criança, sobre o que gostam de fazer em casa e sobre como pais, avós e irmãos brincam constitui uma forma de abrir espaço para o compartilhamento de culturas e vivências. Essa escuta ativa fortalece o sentimento de pertencimento e promove aprendizagens interculturais.

Além disso, o educador pode, de forma intencional, diversificar as propostas lúdicas, planejando atividades que incluam brincadeiras de diferentes regiões, povos e períodos históricos, sempre com o cuidado de evitar a folclorização ou a reprodução de estereótipos. O brincar precisa ser vivenciado

de maneira crítica, criativa e aberta ao novo.

Refletir sobre a relação entre brincadeira e diversidade é, portanto, uma necessidade ética e pedagógica. Quando o brincar respeita as diferenças, transforma-se em um ato político, um gesto de afirmação das múltiplas infâncias e um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 METODOLOGIA

Metodologicamente adotou-se uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório e analítico. Foram selecionadas produções científicas e documentos normativos que abordam as temáticas da infância, do brincar, da diversidade cultural e do multiculturalismo na Educação Infantil. Entre os referenciais teóricos estudados para a elaboração deste artigo, destacam-se as contribuições de Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), Arce e Martins (2020), Pasqualini e Martins (2006,2020), Candau (2008), Meyer (2002), Mello (2019) Brigatto(2006) Gelocha, Antunes e Nunes (2020) e Imbernón (2011) cujas obras fundamentam a análise crítica acerca do papel das práticas pedagógicas na valorização da diversidade cultural.

A seleção das fontes considerou critérios de relevância temática, atualidade e alinhamento aos objetivos da pesquisa, contemplando tanto estudos nacionais quanto internacionais. O processo de revisão bibliográfica seguiu etapas de busca, leitura, fichamento e análise interpretativa do conteúdo, com foco na identificação de conceitos-chave, relações teóricas e implicações práticas para o contexto da Educação Infantil. Essa sistematização permitiu construir um panorama crítico sobre as relações entre brincar e diversidade, subsidiando a discussão e as conclusões apresentadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica evidenciou que o brincar, enquanto linguagem central da infância, é um espaço privilegiado para a expressão cultural e a construção de identidades. Estudos como os de Lima, Ribeiro e Valiengo (2012),

Arce e Martins (2020) e Brigatto (2018) apontam que a brincadeira não é neutra: ela carrega valores, crenças e significados específicos de cada contexto social e histórico. Assim, reconhecer a diversidade cultural no ato de brincar constitui um imperativo ético e pedagógico na Educação Infantil.

Apesar da BNCC (Brasil, 2017) e da LDB (Brasil, 1996) garantirem o brincar como direito, muitas práticas escolares ainda privilegiam repertórios lúdicos padronizados e homogêneos, desconectados das vivências culturais das crianças. Meyer (2002) e Candau (2008) destacam que essa homogeneização invisibiliza saberes não hegemônicos, produzindo sentimentos de não pertencimento e limitando aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante é a influência da globalização e da indústria cultural na padronização das brincadeiras. Mello (2019) observa que o predomínio de brinquedos industrializados reduz o espaço para jogos e brincadeiras tradicionais, enfraquecendo vínculos culturais. Sem mediação crítica, essa tendência empobrece o repertório lúdico e afasta as crianças de suas raízes.

Por outro lado, Pasqualini (2006, 2020) e Imbernón (2011) defendem práticas pedagógicas intencionais e culturalmente sensíveis, como a incorporação de brincadeiras trazidas pelas próprias crianças, o uso de brinquedos que representem diferentes identidades e o planejamento de atividades que contemplem diversas culturas, evitando estereótipos.

Gelocha, Antunes e Nunes (2020) enfatizam que a formação docente inicial e continuada deve preparar o professor para compreender o brincar como fenômeno cultural complexo, ampliando seu repertório pedagógico. Escuta ativa, mediação crítica e planejamento intencional são competências-chave para que o brincar se torne instrumento de inclusão e valorização das identidades infantis.

Os resultados indicam que promover o brincar na diversidade exige desconstruir práticas homogêneas e construir ambientes lúdicos representativos, nos quais as crianças sejam protagonistas culturais. Assim, o brincar se torna ato político e pedagógico, contribuindo para uma educação infantil plural, democrática e socialmente comprometida.

ISSN: 1809-6220

5 CONCLUSÃO

Discutir o brincar na Educação Infantil sob a perspectiva da diversidade constitui um desafio necessário e urgente. Não se trata apenas de assegurar tempo e espaço para a brincadeira nas instituições educativas, mas de promover práticas lúdicas que reconheçam e respeitem as múltiplas formas de ser e estar no mundo que as crianças carregam consigo.

As brincadeiras não são imparciais nem universais: cada cultura constrói seus próprios modos de brincar e transmite saberes por meio de jogos, cantigas, danças e rituais lúdicos. Quando a escola ignora essa riqueza, corre o risco de impor às crianças um modelo único de brincar, alinhado a referências culturais hegemônicas, muitas vezes distantes da realidade vivida por parte dos alunos.

Ao propor uma reflexão crítica sobre a relação entre brincar, infância e diversidade, este artigo buscou problematizar as práticas pedagógicas contemporâneas, evidenciando a importância de um olhar sensível, inclusivo e plural no cotidiano da Educação Infantil.

ISSN: 1809-6220

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRIGATTO,Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2018. Disponível em:https://repositorio.unesp.br/items/c2953fd2-c124-43fc-a473-1faa71c4b491. Acesso em: 18 jul. 2025

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-35.

GELOCHA, E. A. N.; ANTUNES, H. S.; NUNES, A. L. R. Processos formativos de ações e reflexões na formação continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em um município da região Nordeste do Rio Grande do Sul. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13249. Acesso em: 23 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 67-77, 7 set. 2012.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 93-108

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de ser como anjo. *In:* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, 2020. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312. Acesso em: 25 jul. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.