

**Uma etnografia sobre o brincar na educação infantil: as possibilidades para o reconhecimento da diversidade**

An ethnography about playing in early childhood education: the possibilities for recognizing diversity

Claudia Teresinha Pagno Puerari<sup>1</sup>

Jaime Farias Dresch<sup>2</sup>

Mareli Eliane Graupe<sup>3</sup>

**Resumo:**

O texto discute a questão do brincar na educação infantil. O objetivo é compreender de que modo as professoras percebem o brincar e sua relação com o reconhecimento da diversidade. São apresentados resultados de uma pesquisa etnográfica que teve como norte os estudos sociais da infância com contributos da Sociologia da Infância. Os procedimentos de coleta de dados foram a observação participante, a revisão da literatura e a entrevista semiestruturada realizada com as docentes que atuam junto à turma pesquisada e com a equipe de direção. A permanência da pesquisadora em campo durou aproximadamente seis meses junto a uma turma de crianças na faixa etária dos cinco aos seis anos de idade, que frequentavam uma instituição pública municipal de educação infantil. Percebeu-se que o brincar na educação infantil é importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento e que ele contribui efetivamente para a formação humana,

<sup>1</sup>Professora da Rede Municipal de Ensino de Lages/SC e Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense.

<sup>2</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIPLAC) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

<sup>3</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIPLAC) e Doutora em Educação pela Universität Osnabrück, Alemanha

possibilitando às crianças conviverem em meio a conflitos e situações de reconhecimento do outro, assim como produzindo situações nas quais as docentes são desafiadas a assegurar os direitos das novas gerações.

**Palavras-chave:** Etnografia. Brincar. Aprendizagem. Diversidade. Educação Infantil.

**Abstract:**

The text discusses the issue of play in early childhood education. The aim is to understand how teachers perceive play and its relationship with the recognition of diversity. Results are presented from an ethnographic research which had, as a north, the social studies of childhood with contributions from the Sociology of Childhood. The data collection procedures were the participant observation, the literature review and the semi-structured interview conducted with the teachers who work with the researched class and with the management team. The researcher stayed in the field lasted approximately six months with a class of children aged 5 to 6 years, who have inscriptions on a municipal public institution of early childhood education. It was noticed that playing in early childhood education is important in the learning and development process and that it effectively contributes to human formation, enabling children to live in the midst of conflicts and situations of recognition of the other, as well as producing situations in which teachers are challenged to ensure the rights of new generations.

**Keywords:** Ethnography. Play. Learning. Diversity. Early childhood education.

**Introdução**

A concepção de criança adotada nesta pesquisa implica em compreendê-la como ator social e sujeito de direitos, que participa

ativamente no meio em que está inserido. A criança, portanto, é vista como constituinte e construtora da cultura e das relações sociais no presente, sendo que suas experiências e vivências são importantes desde o início de sua história. Não se trata, então, de percebê-la como uma promessa, um vir a ser, mas sim como alguém que é. Tendo isso em vista, considera-se que as interações durante o brincar podem fazer das diferenças possibilidades para o reconhecimento do outro, interferindo em processos de exclusão e desnaturalizando situações de discriminação. Note-se que a expressão reconhecimento é utilizada no sentido de “conhecer algo por aquilo que é”, segundo aponta Abbagnano (2007, p. 836). Portanto, ao trazer a expressão diversidade para essa pesquisa, faz-se com o objetivo de abarcar todos os sujeitos, em suas diferenças, enfatizando os grupos alvo de processos de exclusão. Não nos limitamos, pois, a tratar questões específicas de determinados grupos que, em certas circunstâncias, são chamados de minorias. Pensamos aqui na diversidade em sentido amplo, incluindo todo tipo de diferença, como uma manifestação de reconhecimento e valorização das subjetividades constituintes do ser humano.

Ao escrever sobre o brincar, mais que inaugurar uma temática, buscamos avançar continuamente nas descobertas que permitam provocar, instigar, gerar movimentos de transformação nas práticas pedagógicas em ambiente escolar numa perspectiva das práticas docentes voltadas para a defesa de uma Pedagogia da Infância, que priorize as experiências das crianças, que considere como indissociáveis as ações relacionadas ao cuidar, educar e brincar. Embasa-se, pois, em práticas educativas que abandonem as certezas e a transmissão de conteúdos prontos, cuja intenção é preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental.

O brincar é importante para o desenvolvimento do processo<sup>1</sup> de aprendizagem das crianças na educação infantil, pois brincando a criança pode desenvolver as suas capacidades motoras, sociais e intelectuais. O

---

<sup>1</sup> Neste texto optamos pela expressão processo de aprendizagem ao invés de ensino e aprendizagem para demarcar as especificidades desta etapa da educação básica e, se distanciar da perspectiva da educação escolarizada.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.32, p. 299 - 325, 2020*

brincar proporciona prazer e faz com que a criança construa seus conhecimentos, ou melhor, se aproprie dos campos de experiência<sup>2</sup>.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma etnografia, realizada durante o ano de 2018. A coleta de dados contou com a observação participante, a revisão da literatura, especialmente sobre as questões do brincar e da diversidade, além de entrevistas semiestruturadas junto às docentes e respectiva equipe de direção de uma turma da pré-escola, formada por quinze crianças com idades entre 5 e 6 anos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o registro CAAE 80261117.7.0000.5368. Todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As Crianças por meio do Termo de Assentimento do Menor, cujo texto continha figuras de fácil compreensão, puderam decidir se desejavam ou não participar da pesquisa.

### **A infância, a criança e o processo de aprendizagem numa reflexão contemporânea**

A concepção subjacente a este estudo considera a infância como categoria social, compreendendo as crianças como atores sociais, sujeito de direitos, que participam ativamente na sociedade. Consonante a isso, utilizamos a concepção defendida por Rivero (2015, p. 61), segundo a qual, as crianças são entendidas:

[...] como atores inseridos numa realidade social que as influencia, mas que também é influenciada por elas; sujeitos reprodutores de culturas, mas que igualmente produzem cultura e, por isso, estudados pelo que são no presente e não pelo que virão a ser; enfim, concebidas como sujeitos de direitos, não somente na perspectiva da provisão e da proteção, mas também de participação.

Nesta perspectiva, o período da infância é visto como uma parte importante da vida humana, repleta de vivências que são relevantes para a própria criança e para todos os envolvidos no momento mesmo em que

---

<sup>2</sup> Não utilizamos a palavra conteúdo e, sim campos de experiências, considerando a especificidade da educação infantil, para se referir às temáticas previstas para a educação infantil.

ocorrem. Não há sentido em perceber a infância como um período de preparação para uma vida que virá a ser. Kohan aproxima a Filosofia da Infância ou, dito de outro modo, coloca a infância como uma questão da Filosofia. Segundo o autor, o sentido etimológico de infância incluía as crianças no segmento dos sem capacidade, pertencentes ao grupo daqueles que também eram considerados incapazes. De acordo com Kohan (2009, p, 41): “Por razões de uma falta, a infância ficou de fora, como igual aos deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos”. A noção de “falta” a que Kohan se refere, convida seus leitores a perceber que a infância nem sempre foi problematizada como é hoje, tendo sido considerada como uma etapa da vida constituída de incompletudes.

Para Abramowicz , Levcovitz e Rodrigues (2009), as noções de infância e criança são plurais. Segundo ela, ao procurar uma definição para criança é importante considerar que não existe uma única forma de ser. Assim, a infância pode ser entendida como:

[...] uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a idéia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES 2009, p. 180).

O pesquisador Corsaro (2011, p. 15) compreende as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis.”. Ele aborda a infância como uma categoria que integra a sociedade, construída socialmente, muito além de um período linear pelo qual se passa para chegar à vida adulta. Assim, criança e infância fazem parte da sociedade. Para as crianças, a infância é passageira, todavia, para a sociedade ela é permanente, mudam os sujeitos e a concepção histórica e cultural que se tem de infância, mas permanece a categoria.

Para Sarmiento, autor que é referência nos estudos da Sociologia da Infância, as crianças sempre estiveram presentes no pensamento sociológico.

Porém, a infância como categoria social e geracional é recente neste campo de estudo, compreendido como a “nova Sociologia da Infância”. O autor defende que a infância é uma construção social constituída por crianças concretas com pertenças étnicas, de classe, de culturas múltiplas. No caso das crianças, elas são os atores sociais que pertencem à geração da infância e vão dando singularidades e multiplicidades à geração (SARMENTO, 2005). Para ele, a interdisciplinaridade, a articulação das ciências que compreendem o conhecimento das crianças é um dos alicerces da Sociologia da Infância, bem como a metodologia usada para fazer pesquisas com crianças, com a sua participação, ouvindo as suas vozes, considerando-as como atores sociais.

Portanto, podemos afirmar a necessidade de uma legislação que priorize a criança em seus direitos fundamentais, para o desenvolvimento integral, levando em conta sua efetiva participação na construção da sociedade.

Buscando nos documentos que orientam as práticas na educação infantil, a compreensão de criança como sujeito de direitos, que constrói conhecimentos, que brinca, produz e recria cultura está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010. Segundo esse documento, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Percebe-se que o texto das Diretrizes contempla a visão da criança como sujeito produtor de cultura. É importante, todavia, verificar até que ponto se efetivam as condições para que as crianças possam vivenciar plenamente a construção de suas identidades. Daí a importância de compreender uma parte desse processo, focalizando a dimensão do brincar na educação infantil.

Nas DCNEI (2010) assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 é utilizada a expressão campos de experiência para se referir ao arranjo curricular que abrange as situações e as experiências concretas das crianças e seus saberes. Os campos de experiências “[...] são saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.” (BRASIL, 2017, p. 40).

O processo de aprendizagem é organizado por meio dos eixos estruturantes chamados de interações e brincadeiras tanto nas DCNEI (2010) como na BNCC (2017). As aprendizagens “essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.” (BRASIL, 2017, p. 44).

A instituição de educação infantil no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem possui como função proporcionar experiências que permitam às crianças a “imersão cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos que significam o estar junto no mundo.” (BARBOSA, 2010, p. 8).

O brincar é uma parte fundamental do processo de aprendizagem no desenvolvimento da criança, pois ao brincar a criança exercita os seus direitos de aprendizagem e vivencia os campos de experiência como protagonista.

### **O brincar e a diversidade na educação infantil**

Os termos brincar, brinquedo, brincadeira, jogo e lúdico são, muitas vezes, compreendidos como sinônimos. Durante a pesquisa, o objetivo não foi trazer respostas definitivas sobre a significação de tais termos, mas permitir que o leitor faça suas considerações. Utilizamos o termo “brincar”, geralmente, como substantivo, pois, acompanhado de artigo. Ao mencionarmos “o brincar”, estamos nos referindo ao ato de brincar realizado

pelas crianças no espaço educacional. Tal circunstância demanda considerar que o brincar assume a função de categoria teórica. Nesse sentido, cabem ao menos duas ponderações. Primeiro, considerar que o brincar é polissêmico, podendo ser definido a partir das diversas acepções apresentadas anteriormente, inclusive dos termos utilizados como sinônimos. Segundo, compreender que além do uso corrente do termo, o brincar é um enunciado dentro do discurso educacional. Nesse sentido, a pesquisa lida também com outros sentidos do brincar, relacionados com os investimentos que este termo adquire no âmbito discursivo. Em outras palavras, o brincar, ao ser parte constitutiva dos textos, documentos e práticas pesquisadas é investido de um poder capaz de atuar sobre os corpos, na medida em que é legitimado – compõe o discurso – e pode exercer certos efeitos no espaço escolar.

Ao refletir com referenciais teóricos considerados relevantes a esta discussão, tomamos como referência a obra de Huizinga (1872–1945), autor de *Homo Ludens* (1938; 2017). Consideremos a palavra jogo, por exemplo. Cada cultura pode ter mais de uma explicação para o sentido do jogo. A definição genérica que a palavra apresenta pode assemelhar-se de uma cultura para outra, entretanto, o significado do jogo pode ser diferente. Segundo Huizinga (2017) uma noção aceitável para o jogo é pensá-lo como sendo uma atividade voluntária, com algumas regras determinadas e consentidas. O jogo vem acompanhado de sentimentos, às vezes podendo ser uma forma de escapar de certas vivências do cotidiano, fazendo parte da constituição humana.

Ao trazer o conceito de *Homo ludens*, Huizinga (2017) eleva a condição de ludicidade presente na constituição do homem, não apenas como um traço cultural, mas como algo que está efetivamente na própria gênese do ser humano, tal como ele é. Não se trata, portanto, de um elemento acessório, nem de uma ferramenta disponível para ser ou não usada no processo de desenvolvimento de uma pessoa. Isso significa pensar, por exemplo, que o caráter da ludicidade não está presente no objeto, mas no ser



humano. É possível brincar com e sem movimentos, com e sem brinquedos, com e sem parceiros.

O jogo está presente na vida do ser humano, seja como diversão, como preparo físico, seja para desenvolver o raciocínio lógico ou como rituais para perpetuar a cultura e a crença. Além disso, possibilita ao ser humano extravasar as emoções, sejam elas de alegrias ou frustrações, saindo do cenário real sem deixar a realidade. Enfim, está relacionado a toda a ação do ser humano. Pode-se dizer que o jogo é inerente ao ser humano, faz parte da sua história. O jogo, segundo Huizinga (2017, p. 147) é um acontecimento cultural e histórico, é “[...] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material.”.

Dialoga-se, nesse trabalho, com as ideias de Vygotsky (1896-1934), pioneiro no sentido de compreender o desenvolvimento intelectual das crianças pelas interações sociais. Em seus estudos o autor defende a cultura como parte constituinte do ser humano, compreende que os processos de mudança e movimento devem ser considerados. Em relação ao brinquedo e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2003) enfatiza não somente o objeto, mas o brincar, as brincadeiras. Para ele, por meio do brinquedo, a criança consegue dar significado às ações. O próprio objeto passa a ter outras funções além daquelas que, comumente, se espera/imagina para ele. O brinquedo se configura como uma possibilidade para suprir as necessidades da criança ao mesmo tempo em que a coloca em ação, realizando atividades, despertando a curiosidade, promovendo a interação entre os pares. O autor defende que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, de forma que ela pode se comportar na brincadeira para além do esperado para sua idade, para além de suas experiências. Segundo Vygotsky (2003), a partir dos três anos de idade, a imaginação da criança se manifesta e ela é uma atividade consciente. A brincadeira se apresenta, muitas vezes, com base na imitação dos papéis

que a criança costuma vivenciar com os adultos ou a partir do que ela vê na mídia. Ao imitar algumas ações dos adultos ou de personagens de desenhos, a criança transcende a simples reprodução de gestos e falas, age incorporando elementos e ampliando suas ações, propiciando seu desenvolvimento e aprendizado (VYGOTSKY, 2003).

Outro autor que tem se dedicado aos estudos sobre o brinquedo e sobre como a sociedade percebe essa relação entre brincadeira, criança e educação é Brougère (2000). O autor buscou, em seus estudos, compreender o funcionamento social e simbólico do brinquedo. Quando se refere ao brinquedo, pode-se referir também à brincadeira e à relação com a criança. Para Brougère (2000), o brinquedo é parte e produto de uma cultura, num sentido de significações que a humanidade produz, com valor cultural e função social.

Na educação infantil, ao observar crianças brincando com os mesmos brinquedos, é possível verificar contextos e interpretações diferentes no ato do brincar. Pode-se dizer que as ações da criança se transformam no brincar, permitindo-lhe ser criativa, indo além de determinações impostas por adultos ou por supostas regras relacionadas aos diferentes brinquedos. Esses objetos, definidos como brinquedos, podem incentivar o brincar, contudo, a brincadeira pode acontecer sem a presença deles.

A partir da compreensão do brincar enquanto contribuição para a formação integral do ser humano, com possibilidades para a desconstrução de preconceitos, é importante que sejam proporcionados momentos de brincadeiras e espaços diversos numa troca e partilha de saberes entre as crianças e adultos, na convivência com o outro e nos momentos a sós. Possibilitar que as crianças tenham suas interpretações, sem imposição por parte dos adultos, respeitando a sua curiosidade e a imaginação, contribui para as aprendizagens e desenvolvimento integral.

Pode-se dizer então que a professora tem importante papel na relação da criança com o brincar, pois, quando ela compreende que esta ação pode ser uma ferramenta à construção do conhecimento, no sentido de

oportunizar relações de respeito entre as crianças, para instigar a criatividade, ela terá um olhar mais atento às ações que acontecem durante as brincadeiras e não somente àquelas ações pensadas a partir de determinados objetivos. As aprendizagens que acontecem durante o brincar, como as interações e liberdade de expressão, são importantes para desenvolver a autoestima e para a iniciativa em resolver conflitos.

Considerando o brincar como instrumento que fortalece as relações humanas, que dá liberdade às crianças e contribui para reconhecimento da diversidade, encontramos nas ideias de Kishimoto (2011), considerações importantes para o estudo dos jogos, brincadeiras, brinquedos e educação. Para a autora, o brinquedo é o material que dá suporte à brincadeira; e esta, por sua vez, é o lúdico em ação. O brinquedo não está vinculado a regras para acontecer. A criança, ao fazer uso desse material, pode reproduzir ações de sua realidade ou extrapolar essas ações, não existe um objetivo único para o brinquedo. Ao relacionar-se com o brinquedo, a criança pode criar com sua imaginação outras possibilidades para a realidade. Segundo Kishimoto (2011), não se nasce sabendo brincar, o brincar é aprendido. Então, ao se oportunizar momentos do brincar para a criança, permite-se a ela ser criativa.

Sobre o brincar, Kishimoto (2011) defende que a criança “tem que brincar”, sendo este um direito da criança. Na educação infantil, é importante o planejamento para os momentos do brincar, assim como a disponibilização de ambientes adequados, para que se possibilite à criança o exercício de sua autonomia na escolha dos brinquedos e brincadeiras, de modo a conhecer, sentir, viver novas experiências e superar seus limites. Dessa forma, há uma articulação entre o brincar e o aprender. Acima de tudo, as docentes precisam considerar que os momentos do brincar são importantes para se observar as experiências infantis, sendo possível identificar os interesses e as escolhas das crianças, perceber os diálogos que acontecem com seus pares. Os sentimentos por elas vivenciados são

indicadores importantes para realizar o planejamento e fazer os registros diários das suas ações.

Ao se referir ao brincar, Kishimoto (2015) também defende que o mesmo constitui a essência do ser humano:

[...] o ser humano é um ser simbólico, quando ele brinca, ele vai construindo significados, que é a essência do ser humano: dar significação ao que ele faz. Pelo brincar, ele consegue fazer aquilo que é a essência do ser humano. Expressar significados, discutir entre pares, ser crítico, ser criativo, se expressar, que é tudo que a gente acredita ser bom. (KISHIMOTO, 2015, p. 230).

Ao aprofundar as questões sobre o brincar, podemos dizer que as crianças, durante as brincadeiras, produzem e ressignificam suas culturas. Constroem saberes, são criativas, ultrapassam aquilo que os adultos esperam, são capazes de surpreender com questionamentos que, por vezes, desestabilizam os saberes dos adultos, os quais não encontram facilmente respostas para as crianças. Compreende-se, então, a necessidade do brincar, de tal modo que este não seja percebido apenas como elemento de recreação, sem intencionalidade ou ainda, como instrumento para ensinar determinados conteúdos, mas como um aspecto fundamental no sentido de contemplar as especificidades da formação da criança.

Entendemos que o brincar, as experiências e as linguagens das crianças possam ser possibilidades para que os espaços e tempos da educação infantil representem a materialização de uma Pedagogia da Infância, encontramos fundamentação em Rocha (2001). Segundo a autora, a pedagogia da educação infantil ou Pedagogia da Infância “[...] terá como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.” (ROCHA, 2001, p. 31).

Assumimos o brincar na educação infantil como sendo uma prática necessária para a formação da criança, voltada para a autonomia do sujeito, contribuindo para o reconhecimento do outro e a convivência social. Pontos

de partida importantes para refletir sobre a contribuição do brincar, inclusive, para a desconstrução de preconceitos. Infere-se das leituras a necessidade de oportunizar situações nas quais seja possível compreender as diferenças, reconhecendo-as sem juízo de valor.

Alicerçada em uma Pedagogia para a Infância, coloca-se o brincar como essencial para o reconhecimento do outro. Para tanto, fazemos uma interlocução com a pedagogia para a equidade. Objetiva-se, sobretudo, uma educação que se afaste de um modelo único e idealizado de criança e de infância, em que ações docentes estejam pautadas na desconstrução de binarismos. No que diz respeito à relação adulto e criança, espera-se que esta não seja pautada por situações de dominação, mas, que seja propiciado à criança oportunidades para participação e reconhecimento como sujeito, que tem ação na escola e no meio social. Outrossim, que seja respeitada a autonomia dos profissionais da educação para que possam discutir e problematizar questões que contribuam para a exclusão de atitudes discriminatórias. O brincar, nessa perspectiva, é compreendido como necessário para a formação humana, sendo ligado à cultura, à constituição histórica, com significação e compromisso sociais.

Graupe (2014) argumenta que as instituições educativas são cruciais para a formação dos sujeitos, cabendo a elas responsabilizar-se por ações que busquem fomentar o respeito ao outro, reconhecendo as diferenças e não fazendo destas, motivos para agressão. Se enfatize a necessidade de as instituições trabalharem em sentido contrário à atitude de omissão e manutenção de invisibilidade de certos temas, que acabam por reproduzir tais situações de desrespeito ao outro. Nesse sentido a Pedagogia da Equidade contempla temas transversais e interdependentes, gênero, classe social, raça/etnia, crenças espirituais e religiosas, nível de aprendizagem, sexualidade. Graupe (2014) defende que as práticas educacionais sejam pensadas para a desconstrução de comportamentos discriminatórios, em prol de uma educação democrática e sem distinção dos direitos. A pedagogia da Equidade, segundo a referida autora busca extinguir com atitudes de “[...]”

discriminação, estereótipos e preconceitos que limitam o pleno desenvolvimento dos indivíduos, buscando promover a igualdade de participação das mulheres e homens em todos os seguimentos da sociedade.” (GRAUPE, 2014, p. 400).

Quando se pensa numa educação para a equidade, o espaço de educação formal e as práticas educativas tornam-se lugares para a reflexão e a discussão. Na educação para a equidade não há lugar para a exclusão, pelas escolhas de orientação sexual, por defesa de suas crenças, por pertencer a grupos compreendidos como minoritários. A pedagogia da equidade se fundamenta na redução de atitudes de discriminação, propiciando um ambiente onde todos e todas possam ter o direito à educação sem distinção e objetivando uma educação democrática, na qual o individual e o coletivo têm o mesmo objetivo.

Nos aproximamos das ideias de Skliar (2003), para pensar as imagens do outro que constituem os espaços educativos. Embora o autor enfatize a questão do outro com necessidades educativas especiais, utilizamos suas ideias para pensar no reconhecimento do outro de forma ampliada. Skliar (2003, p. 46) defende que seja construída e vivenciada uma pedagogia do acontecimento. Alicerçado na “[...] pluralidade de todo o outro. Que desminta um passado unicamente nostálgico, somente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduza a um futuro incerto.”. Poderíamos pensar em um caminho que não está definido, sendo feito de incertezas, em que o saber seja de possibilidades, as ações educativas sejam inovadoras e a mesmice abandonada. Que a descontinuidade esteja presente nas práticas docentes e o desconhecido seja o lugar do possível. O autor afirma que é necessário superar a pedagogia da negação, da invisibilidade, da classificação do outro que “nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. Sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade.” (SKLIAR, 2003, p. 46).

A diversidade acaba por fazer parte mais de discursos que de ações efetivas. Por isso, Gomes (2007, p. 19) entende a diversidade como “[...] um

fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades.”. Assim sendo, é indispensável que as discussões sobre a diversidade estejam presentes nas práticas educativas, nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos. Gomes (2007) reforça que, ao analisarmos propostas e documentos que tratam sobre a diversidade, provavelmente perceberemos que a diversidade está contemplada como tema a ser abordado, não como eixo norteador do currículo.

Ao depreender a necessidade de se adotar a diversidade no currículo, assumimos uma prática educativa que prioriza a formação humana, levando em conta os aspectos sociais, históricos e culturais. Significa assumir uma posição política que vê na educação um importante caminho para se alcançar o respeito e a emancipação do sujeito e o reconhecimento do outro, num efetivo espaço de práticas democráticas. Segundo a autora, as diferenças são construções realizadas pelos sujeitos, inclusive quando se trata de diferenças “observáveis a olho nu”, pois as diferenças só passam a ser percebidas quando são culturalmente nomeadas e identificadas (GOMES, 2007, p. 17).

É válido destacar que os aprendizados e conhecimentos ocorridos nos espaços da educação infantil são vivências importantes na formação dos sujeitos. Ao permitir que se façam conexões entre o brincar, a educação e o reconhecimento do outro, o aprendizado de relações democráticas em meio às diferenças se torna significativo e prazeroso. Dessa forma, os/as profissionais da educação têm o compromisso de partilhar e ensinar atitudes de cuidado e respeito com a vida do outro, abrangendo mais do que ver e aceitar o outro com tolerância, é importante que se construa situações propícias para o reconhecimento do outro, como no caso das situações do brincar.

No que concerne à legislação, o respeito à diversidade tem respaldo como direito garantido. A proposta pedagógica trazida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) considera

que práticas de respeito à diversidade devem estar no cotidiano da educação infantil. Destaque-se que não se discute essa questão apenas no que diz respeito às questões étnicas, tão amplamente exploradas pela mídia, mas também às diversas questões que podem destruir silenciosamente e vagarosamente a autoestima da criança. Há diversidade na aparência, no modo de ser e no modo de sentir de cada ser humano. Portanto, não é fácil classificar as diferenças, ainda que seja absolutamente necessário perceber e combater todas as formas de discriminação e preconceito, especialmente nos espaços educacionais.

Uma das formas de aprender a conviver com o outro é por meio de uma educação da sensibilidade, algo que pode ocorrer espontaneamente nos momentos do brincar. Situações em que são oferecidos brinquedos variados e de outras culturas ajudam a criança a perceber que há diferentes realidades e diversas formas de brincadeiras. O que se pretende ao problematizar a diversidade na educação infantil é pensar em práticas docentes que propiciem a desconstrução de comportamentos excludentes e discriminatórios, que tirem do “pedestal” um modelo único de criança, compreendido como ideal, que geralmente exclui a criança negra, pobre, deficiente, inquieta, com alguma dificuldade no processo de construção das aprendizagens.

### **Com a palavra, as docentes**

Durante a pesquisa foram realizadas entrevistas com as docentes e a equipe de direção da escola, em local e hora definidos pelas próprias entrevistadas. Seguimos as orientações de Sarmiento (2011) durante a realização das mesmas, para que se possibilitasse às entrevistadas:

[...] a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive. (SARMENTO, 2011, p. 26).



As docentes que atuam junto à turma pesquisada são caracterizadas no Quadro 1. Para manter seu anonimato, suas falas foram trazidas para o texto e identificadas pelos nomes fictícios escolhidos por elas.

Quadro 1– Caracterização das docentes quanto ao tempo de docência, atuação na educação infantil, idade, disciplina com que trabalha ou função e área de formação

<b>Nome escolhido</b>	<b>Tempo de Docência</b>	<b>Atuação na Ed. Infantil</b>	<b>Idade</b>	<b>Disciplina/função</b>	<b>Formação</b>
Professora Franzoca	10 anos	3 anos	36 anos	Regente	Pedagogia
Professora Letícia	6 anos	2 anos	45 anos	Literatura	Letras
Professora Gi Rosa	8 anos	4 anos	37anos	Artes	Artes
Professora Fernanda	15 anos	1 ano	55 anos	Sustentabilidade	Ciências
Professora Violeta	8 anos	8 anos	43 anos	Ed. Física	Ed. Física
Professora GJ	21 anos	21 anos	53 anos	Diretora	Pedagogia
Professora Margarida	24 anos	12 anos	55 anos	Aux. Direção	Pedagogia

Fonte: Entrevistas com as docentes. Quadro elaborado pela pesquisadora (2018).

Em consonância com Rocha (2001, p. 31), compreendemos que as aprendizagens e os conhecimentos que devem ser assumidos na educação infantil são intrínsecos “[...] aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o

movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens.”. Assim, uma das questões feita às docentes foi se o brincar na escola poderia ser relacionado com o reconhecimento da diversidade.

O que se verificou em todas as repostas foi que, para as docentes, o brincar pode ser relacionado com o reconhecimento da diversidade, o que significa que, por meio das brincadeiras, é possível trabalhar questões relativas à percepção da diversidade, compreendida como o reconhecimento do outro, das diferenças entre as crianças.

As professoras Gi Rosa e Franzoca consideram que as interações durante as brincadeiras propiciam o respeito ao outro. Para Gi Rosa, na brincadeira há envolvimento entre as crianças e, assim, elas vão “[...] respeitando as diferenças”. A professora percebe que por meio da brincadeira acontece “a aceitação do diferente”. Pela sua fala, a aceitação do diferente implica entender que na escola existem pessoas com características e personalidades diferentes. Podemos afirmar que essa ideia de respeito às diferenças está em articulação com a Pedagogia da Infância, no sentido em que as crianças são percebidas como sujeitos de direitos, que exercem sua individualidade desde sempre e não como sujeitos que virão a ser cidadãos no futuro. Esta posição, assumida por Gi Rosa, foi registrada durante a etnografia, quando contou para as crianças a história dos gatinhos, por meio de dedoches com diferentes personalidades e características físicas: alto, gordo, paciente, frágil etc. O reconhecimento da diversidade, para a professora, envolvia o respeito às características do outro, sejam quais fossem.

Segundo Sarmiento (2015), a Pedagogia da Infância é a pedagogia da reciprocidade, da solidariedade. “[...] é assim, de algum modo, uma pedagogia ativa na construção da igualdade, desde que, repito, seja essa pedagogia do favorecimento das oportunidades, do reconhecimento da diferença e, portanto, da anulação das desigualdades.” (SARMENTO, 2015, p. 27).

Na fala da professora Fernanda e da professora da Franzoca há contradições, uma vez que Franzoca afirma que, apesar de as crianças possuírem personalidades diferentes, durante o brincar elas não têm preconceito formado. Não há exclusão pelas condições sociais ou de etnia. Segundo ela, as crianças “[...] brincam com todos [...] independentemente de qualquer outra coisa.”.

Fernanda, por sua vez, percebe que são nas brincadeiras que surgem os preconceitos, de um não querer estar perto do outro, de chamar de gordo, por exemplo. Nesses momentos, é primordial que as docentes trabalhem as questões relacionadas à diversidade. Segundo ela, “através da brincadeira você já vai colocando essa parte de respeitar as diversidades.”.

As instituições educativas têm importante papel no combate ao preconceito, ao contribuir na formação de cidadãos e cidadãs. Pode tanto colaborar para a construção de práticas preconceituosas como pode ajudar a desconstruir comportamentos que humilham. Ao reconhecermos as diferenças que constituem o ser humano, podemos ter ricas oportunidades de aprendizagem. Em meio às interações e brincadeiras, a fantasia do real, expressão utilizada por Sarmiento (2004), a criança tem oportunidade de dar significado e sentido àquilo que faz parte do seu mundo. Por exemplo, quando um dos meninos, durante uma brincadeira que reproduzia os papéis de pai e mãe, expressou a insatisfação ao ser solicitado pela “mãe” (a menina) a comprar um vestido novo para a “filha” (a boneca). Diante dessa situação, a “mãe” argumenta: “Mas marido é para essas coisas!”. Todavia, durante a brincadeira, ambos assumem igualmente a função de cuidar da “filha”. Percebe-se que, durante a brincadeira, ocorrem processos de aprendizagem, em que as experiências vividas serão a matéria-prima para as crianças interpretarem o mundo.

Kishimoto (2015) reforça que é imprescindível haver o investimento na formação inicial das docentes, bem como na formação continuada. Para abordar temas que, ocasionalmente, se tornam parte dos conteúdos, a professora precisa ter conhecimento desses temas, para saber de que forma

pode abordá-los e até mesmo para poder conversar e esclarecer as famílias sobre porque esses temas precisam fazer parte das ações educativas.

Para a professora Violeta, o ato de estar brincando já se caracteriza como uma inclusão. Talvez, por isso, ela defenda a participação de todas as crianças nas atividades: o estar junto significa incluir. Segundo ela, “desde uma vez que você está brincando você está incluindo todos.”.

As falas de Margarida e Franzoca têm semelhanças. Para elas, “as crianças não têm maldade”. Segundo a fala da professora Margarida, quando as crianças estão brincando “não fazem distinção”, porque seriam mais inocentes, não teriam maldade e nem preconceitos. Podemos refletir, então, que o brincar pode evitar as distinções; mas, para além do brincar, a distinção acontece? Ou será que a distinção não acontece porque as crianças seriam inocentes? Durante as observações percebemos situações em que as crianças também agem no sentido de discriminar, de não reconhecer o outro como igual. Houve casos em que se observou uma **das criança** vítima das outras, sendo excluída de brincadeiras, de grupinhos de meninas, do momento de passar batom. Esta criança era discriminada em função de ser diferente, por ter um corpo diferente, por se vestir de modo diferente. E as crianças, como não estão apartadas da sociedade, reproduziam, em determinados momentos, a atitude de excluir o diferente, legitimada por discursos que fundamentam os modos culturalmente instituídos de ser e estar no mundo. O grupo de crianças pesquisado, embora fosse socialmente homogêneo, produziu certas distinções em relação a uma das meninas, efetivadas por meio de sussurros, olhares e gestos, suficientes para produzir situações de não reconhecimento do outro, que afetaram diretamente a autoestima dessa criança.

Portanto, é equivocada a compreensão da professora de que, naturalmente, a criança seja pura e inocente. Isso porque a infância responde ao mundo e às situações historicamente situadas, nas quais está inserida. Sendo reconhecidas como sujeitos plenos e de direitos, as crianças são percebidas em todas as dimensões do que seja humano. A dificuldade

que se percebe, muitas vezes, em reconhecer as crianças como sujeitos plenos e atuantes na sociedade demonstra como a infância está sujeita a certos processos de subjetivação que dificultam o exercício de sua cidadania. Portanto, cabe à escola, por meio da atuação das profissionais da educação, potencializar processos de aprendizagem e desenvolvimento que contribuam para o reconhecimento das crianças como sujeitos capazes e plenos, que participam da construção da realidade.

Não é fácil, todavia, problematizar concepções historicamente constituídas – e, constantemente, reproduzidas – na educação. Visões da infância como época de inocência ou de incompletude ainda estão presentes no discurso das professoras. Nesse sentido, destacamos o modo como Franzoca percebe certos aspectos indesejáveis no comportamento das crianças. Para ela, quando a criança não reconhece o outro, isto ocorre por culpa do adulto que “às vezes coloca maldade na criança.”. Trata-se de uma visão que reduz todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança a certas influências negativas do adulto, responsável pela corrupção da infância. A dimensão cultural, constituinte dos processos de subjetivação, é menosprezada, bem como a capacidade da criança de interpretar o mundo.

Para GJ, é no brincar que a criança desenvolve seu processo de aprendizagem e se apropria do mundo e o adulto é responsável por apresentar o mundo para a criança. Para ela, as professoras precisam estar comprometidas com o brincar, pois “é dessa forma, brincando, que você está aprendendo, você está conhecendo o mundo.”. Neste sentido, vale recuperar o pensamento de Hannah Arendt (2007), quando se atribui aos adultos a responsabilidade pela formação da criança. O ato inaugural do nascimento é muito importante para Arendt, pois, a cada vida que nasce, o mundo se renova, se abre para as possibilidades. A omissão e o abandono do adulto na educação das crianças podem ocorrer, por exemplo, quando se deixa as crianças decidirem tudo por si só. Com isso, pode-se contribuir para que aconteçam situações de discriminação entre as pessoas, nas quais as diferenças sejam critérios para a exclusão e o desrespeito.

Propõe-se uma interação em que os adultos assumam o compromisso com a criança, para orientá-la, instigá-la a conhecer o mundo no qual ela está inserida, consciente de que não se vive isolado, mas nas interações com os outros. Perceber o mundo é, portanto, reconhecer a diversidade, compreender que há diferenças entre as pessoas. Para as crianças, o brincar constitui-se como oportunidade privilegiada nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que é por meio dele que a criança interage com o outro e, assim, interpreta o mundo, com a participação de seus pares e dos adultos.

### **Considerações com um final em movimento**

Esta pesquisa objetivou dar visibilidade ao brincar como uma possibilidade para o reconhecimento da diversidade, no processo de aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, como uma maneira de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade que respeite as diferenças. Percebemos, desta forma, que somente a aceitação não é suficiente, sendo necessário o efetivo reconhecimento do outro, em suas singularidades. Isto significa o respeito às diferenças, sejam elas físicas, sociais, culturais ou de personalidade. Além disso, é preciso compreender que as diferenças também se constituem a partir das condições socioculturais, não sendo apenas derivadas de características individuais. Reconhecer a diversidade, então, é perceber o outro historicamente situado. E a defesa dessa percepção sobre as diferenças resulta em uma posição política, que implica numa atuação socialmente comprometida com a defesa dos direitos das crianças.

A pesquisa mostrou que a diversidade está presente no brincar e que este ocorre de diferentes maneiras. Há situações em que o brinquedo dirige a ação da criança e, em outras, a criança extrapola o que seria esperado ao se utilizar o objeto brinquedo. Pode-se dizer, com base nas observações, que por meio do brincar, há organização e tomada de decisões entre as crianças. Elas organizam as brincadeiras segundo suas vivências, fantasiam a partir

do real, aprendem e modificam as regras das brincadeiras, são capazes de decidir se outras crianças serão aceitas ou não, se irão reproduzir ou problematizar os papéis sociais, como os de mãe e pai. Sendo assim, o brincar possibilita às crianças desenvolver interpretações sobre o mundo, interagindo com o outro, reconhecendo as diferenças enquanto atua como sujeito pleno de direitos.

O brincar de faz de conta mostrou-se como uma atividade de aprendizagem, baseada na interação social e na criatividade. As brincadeiras registradas durante a etnografia mostraram que as crianças se apropriam das culturas dos adultos, principalmente as interações familiares, reproduzindo-as durante as brincadeiras, atribuindo novos sentidos, sendo capazes de construir diálogos problematizando os papéis sociais – pai e mãe. Por meio das entrevistas com as professoras e equipe de direção, verificamos que o brincar é considerado um instrumento de grande potencial para o desenvolvimento infantil, no sentido em que durante as brincadeiras as professoras são capazes de perceber conflitos e trabalhar a favor do reconhecimento dos direitos das crianças.

Consideramos que os tempos e espaços da educação infantil oportunizaram momentos propícios ao aprendizado e uma constante necessidade de refletir sobre as experiências infantis coletivas e individuais que ali acontecem. No entanto, muitas vezes, o controle dos corpos infantis também pode produzir interdições e silenciamentos, como é o caso de certas enunciações do tipo: “Aqui não é hora e nem lugar!”.

As crianças, juntamente com seus pares e adultos, vivem situações de conflitos, de empatias, de questionamentos, de desejos, de descontentamento e também de enfrentamento. O ponto de vista adotado foi o de reconhecer a criança como sujeito de direitos, que pensa, que atua no mundo presente, não é um vir a ser – um adulto em formação. As experiências vividas nos contextos da educação infantil são, portanto, essenciais no processo de constituição do ser humano integral.

Percebemos, também, durante a etnografia, a ocorrência de situações em que as crianças manifestaram ações de discriminação e exclusão, como menosprezar as roupas do outro, falar palavras que inferiorizavam o corpo do outro. Em alguns momentos, as intervenções das professoras, por meio de conversas, com a utilização de histórias contadas e dos momentos do brincar, motivaram as crianças a pedir desculpas, o que não significa, necessariamente, reconhecer o outro em suas diferenças. O desejo de brincar com os pares possibilitou algumas situações em que os preconceitos foram colocados em suspensão. Entretanto, é importante compreender que a sociedade é uma constante construção e, por isso, o reconhecimento da diversidade estará sempre no horizonte das ações educacionais. Além disso, é prerrogativa docente a garantia dos direitos das novas gerações, por meio de uma prática profissional comprometida e intencional.

### **Referências**

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 220-247.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, UFMG, 2010. p. 1-8. Disponível em:



[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936). Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. E-book.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNK, Susana Bornéo (org.). *Políticas e fronteiras*. Desafios Feministas. Tubarão: Copiart, 2014. v. 2, p. 389-410.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.32, p. 299 - 325, 2020*

\_\_\_\_\_. [Entrevista cedida a] Anete Abramowicz. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: EdUFSCar, 2015. CD anexo.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

RIVERO, Andréa Simões. *O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157345>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 08 jun. de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691>. Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed. Rio

de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179. Disponível em:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36757>. Acesso em: 26  
ago. 2018.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>.

Acesso em: 02 dez. 2018.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.