UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MATHEUS WESLEY PEREIRA DOS SANTOS

NAS TRILHAS DA IMAGINAÇÃO: O BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA - PB

2024

MATHEUS WESLEY PEREIRA DOS SANTOS

NAS TRILHAS DA IMAGINAÇÃO: O BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA - PB

2024

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237t Santos, Matheus Wesley Pereira dos.
Nas trilhas da imaginação: o brincar de faz-de-conta na educação infantil / Matheus Wesley Pereira dos Santos. - João Pessoa, 2024.
66 f. : il.

Orientação: Ana Luisa Nogueira de Amorim.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Faz-de-conta. 3. Práticas educativas. I. Amorim, Ana Luisa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

MATHEUS WESLEY PEREIRA DOS SANTOS

NAS TRILHAS DA IMAGINAÇÃO: O BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 29/10/2024.

gov.br
Documento assinado digitalmente
ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 06/11/2024 11:22:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim

(Orientadora)

gov.br
Documento assinado digitalmente
EMILIA CRISTINA FERREIRA DE BARROS
Data: 07/11/2024 12:29:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Emília Cristina Ferreira de Barros

(Examinadora)

gov.br
Documento assinado digitalmente
VIVIA DE MELO SILVA
Data: 07/11/2024 16:11:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Vivia de Melo Silva

(Examinadora)

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos, por serem meus exemplos de vida, fé e amor.
E aos meus professores, porque além de vida são meus exemplos de profissão.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, resultado de um sonho idealizado desde criança, não teria sido realizado sem o apoio dos esforços de muitas pessoas.

A Deus, pelo Seu infinito amor, bondade e misericórdia!

A minha família, em especial aos meus pais e irmã, que sempre se mantiveram esperançosos sobre o meu sucesso e felicidade.

Aos professores coordenadores dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão dos quais participei, representados aqui pelas(os) professoras(es), Izaura Maria de Andrade, Thais Oliveira de Souza, Fernando Cezar Bezerra de Andrade, Vivia de Melo Silva, Fabiana Sena Silva e Karen Guedes Oliveira, por estarem presentes comigo e por sempre manterem acesa em mim a chama da esperança na educação.

A minha orientadora, Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim, que contribui de maneira significativa para a minha formação, pelas suas orientações, conselhos e palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis. Serei eternamente grato!

As minhas amigas da graduação, Carla, Mª Eduarda Oliveira, Mª Eduarda Matias, Mª Luiza e Roberta, por todo apoio e horas incansáveis de estudo e diversão ao lado de vocês.

Aos professores examinadores, agradeço o aceite em participar da banca de defesa do trabalho de conclusão do curso e pelas ricas contribuições.

Ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, especialmente aos professores, pelas contribuições e acolhimentos recebidos durante o curso.

“Tudo o que não invento é falso”

(Manoel de Barros)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo compreender as práticas relacionadas ao brincar de faz-de-conta na educação infantil. Durante muito tempo as crianças sequer eram entendidas como sujeito, e por muito tempo foram entendidas como adultos em miniatura. Atualmente, temos uma compreensão da criança que não apenas interage e sofre a ação da cultura, mas também a produz. Além disso, entendemos que as definições de criança e infância são distintas e que a criança é um ser histórico, cultural e com direitos. Na perspectiva histórico-cultural formulada por Lev Semenovich Vigotski, o brincar de faz-de-conta é mencionado como uma atividade principal que promove o desenvolvimento, pois permite que as crianças explorem e reinterpretem as experiências que vivenciam no cotidiano a partir das interações que estabelecem e da cultura que fazem parte e produzem. O professor é apontado como responsável pela mediação, atuando na zona de desenvolvimento proximal da criança. Metodologicamente, esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa e com objetivos exploratórios. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado que foi respondido presencialmente pelos(as) professores(as). Participaram da pesquisa quatro professores(as) que atuavam na educação infantil nas turmas do infantil III, IV e V. Na fundamentação teórica, nos fundamentamos nos estudos de Beltrame (2021), Sousa (2022), Feldman e Souza (2011), Pacheco (2020), Souza, Sobrinho e Herran (2017), Salva e Beltrame (2021), Prestes (2011), dentre outros. Como resultados, a pesquisa apontou para a compreensão dos(as) professores(as) sobre o brincar de faz-de-conta como um momento em que as crianças podem vivenciar diversos papéis, interpretando e reinterpretando as diversas situações que presenciam em seu cotidiano. Ao realizarem o brincar de faz-de-conta, os(as) professores(as) utilizam espaços chamados de ‘cantinhos’, esses ‘cantinhos’ têm a presença de diferentes elementos que remetem a elementos como: casinha, médico, veterinário etc. Além disso, no planejamento, os(as) professores(as) reservam momentos específicos para esse brincar. Como considerações finais, compreendemos que quando professores(as) possuem uma compreensão mais ampla da infância e do brincar e são guiados por teorias que reconhecem as crianças como sujeitos ativos, históricos e de direitos, as práticas educativas tendem a valorizar o repertório cultural que está inserido e foi produzido por aquela criança, refletindo assim na apreciação dos aspectos culturais que envolvem o brincar de faz-de-conta e as potencialidades das experiências protagonizadas pelas crianças na vivência e suas reinterpretações.

Palavras-chave: Educação Infantil; Faz-de-conta; Práticas Educativas.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the practices related to make-believe play in early childhood education. For a long time, children were not even understood as subjects, and for a long time they were seen as miniature adults. Today, we have an understanding of the child who not only interacts with and suffers the action of culture, but also produces it. Furthermore, we understand that the definitions of child and childhood are distinct and that the child is a historical, cultural being with rights. In the cultural-historical perspective formulated by Lev Semenovich Vygotsky, make-believe play is mentioned as the main activity that promotes development, as it allows children to explore and reinterpret the experiences they have in everyday life based on the interactions they establish and the culture they are part of and produce. The teacher is seen as responsible for mediation, acting in the child's zone of proximal development. Methodologically, this work is characterized as field research, with a qualitative approach and exploratory objectives. A structured questionnaire was used to collect data, which was answered in person by the teachers. Four teachers who worked in early childhood education in classes III, IV and V took part in the study. The theoretical basis was based on studies by Beltrame (2021), Sousa (2022), Feldman and Souza (2011), Pacheco (2020), Souza, Sobrinho and Herran (2017), Salva and Beltrame (2021), Prestes (2011), among others. As a result, the research pointed to teachers' understanding of make-believe play as a time when children can experience different roles, interpreting and reinterpreting the various situations they witness in their daily lives. When they play make-believe, the teachers use spaces called 'corners'. These 'corners' have different elements that refer to elements such as: a house, a doctor, a veterinarian, etc. In addition, in their planning, teachers set aside specific moments for this kind of play. As final considerations, we understand that when teachers have a broader understanding of childhood and play and are guided by theories that recognize children as active, historical subjects with rights, educational practices tend to value the cultural repertoire that is inserted and was produced by that child, thus reflecting an appreciation of the cultural aspects that involve make-believe play and the potential of the experiences led by the children in the experience and their reinterpretations.

Keywords: Early Childhood Education; Make-believe; Educational Practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....9
2 TESSITURAS HISTÓRICAS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....16
2.1. Reflexões sobre as mudanças na concepção de criança e infâncias e as suas influências na educação.....16
2.2. Reflexões sobre as mudanças na concepção da Educação Infantil no Brasil..... 21
3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA27
3.1. O brincar de faz-de-conta como atividade guia no desenvolvimento infantil..... 32
3.2. O(A) professor(a) no faz-de-conta: vamos brincar juntos!.....34
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....37
4.1. Caracterização do lócus da pesquisa.....37
5 BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA: ENTRE OLHARES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 40
6.1 Sujeitos da pesquisa..... 40
6.2 Educação Infantil, crianças e o brincar de faz-de-conta: as respostas dos(as) professores(as)..... 41
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 54
REFERÊNCIAS.....57
APÊNDICES.....62
APÊNDICE I.....63
APÊNDICE II..... 66

1 INTRODUÇÃO

Lili vive no mundo do faz de conta...
Faz de conta que isto é um avião.
Zzzzzuuu...
Depois aterrizou em um piquê e virou um trem.
Tuc tuc tuc tuc...
Entrou pelo túnel, chispando.
Mas debaixo da mesa havia bandidos.
Pum! Pum! Pum!
O trem descarrilou.
E o mocinho?
Onde é que está o mocinho?
Meu Deus! onde é que está o mocinho?!
No auge da confusão, levaram Lili para cama, à força.
E o trem ficou tristemente derribado no chão,
Fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.
(Quintana, 2005, p.10)

Quando crianças costumávamos brincar de tudo que queríamos ser. As lembranças desses momentos nos fazem recordar as diferentes possibilidades que tivemos e as estratégias que utilizamos para alcançar nossos anseios imaginários. Guerras galácticas, chão de lava, viagens subaquáticas, ser um super-herói(ína) ou uma formiga, brincar de casinha, ser um(a) veterinário(a) e tantas outras faziam parte do nosso repertório de brincadeiras, pois não precisávamos de uma capa igual às que os super-heróis utilizam para voar, uma vez que um simples lençol resolveria toda questão. Certamente, essas brincadeiras acabavam por nos transformar em verdadeiros roteiristas destes filmes que lotam sessões de cinema mundo afora.

É por meio do brincar que as crianças interagem entre si, com os adultos e com a cultura na qual estão inseridas. Teixeira (2012) aponta que dentre as diversas brincadeiras que costumam estar presentes no cotidiano das crianças, o brincar de faz-de-conta se encontra como umas das possibilidades vivenciadas pelas crianças para experienciar, a partir da sua realidade social, a reprodução ou a ressignificação das regras, dos papéis estabelecidos socialmente e das modificações dos significados.

Além disso, encontramos em alguns documentos[1] que orientam a educação infantil no Brasil a presença da menção do termo brincar de faz-de-conta juntamente com sua definição. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ao definir o brincar de faz-de-conta, afirma que ele:

> [...] possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (Brasil, 1998, p. 171).

O RCNEI (1998) apresenta diversas contribuições a nível de desenvolvimento que o brincar de faz-de-conta proporciona, porque "nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas" (Brasil, 1998, p. 126).

Outro documento normativo que faz menção ao brincar de faz-de-conta são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovado em 2009, que apresenta orientações sobre a educação infantil. Na DCNEI temos o brincar como um eixo estruturante do currículo no artigo 9º, textualmente o artigo diz: "Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]." (Brasil, 2009, p. 21).

A presença do brincar nas diretrizes nacionais para educação infantil, demonstram a importância da presença dele durante a educação infantil e que foi defendido pelas ideias teóricas que fundamentam as diretrizes. Além disso, temos no artigo 4º a definição da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, produzindo assim a cultura através do brincar, do imaginar e do fantasiar.

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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,

[1] Os documentos que orientam a educação infantil no Brasil serão discutidos com mais aprofundamento no próximo capítulo intitulado 'TESSITURAS HISTÓRICAS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA/INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL', tal aprofundamento no referido capítulo justifica-se pelas mudanças históricas nas concepções de criança, infância e educação e como elas modificam e influenciam na formulação de tais documentos.

> aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 19).

Dentre as várias formas de brincar, as diretrizes fazem menção também ao brincar de faz-de-conta no parecer que propõe as DCNEI - Parecer CNE/CEB nº 20/2009, quando diz que:

> A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, **no faz de conta**, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.” (Brasil, 2009, p. 14 grifo nosso).

Na Base Nacional Comum Curricular (2017), etapa educação infantil, encontramos menções específicas a esse brincar em dois campos de experiência: “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”. Essas menções aparecem de forma mais ampla e apenas citam os termos sem uma explicação mais aprofundada. A Base Nacional Comum Curricular diz que é “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.” (Brasil, 2017, p.41)

Dito isto, vamos lançar agora nossos olhares para a produção bibliográfica sobre a temática. Para tanto, foi levantado um "Estado da Arte", com base em buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que teve por descritores de busca os termos: “Faz de conta” e “Brincar de faz de conta” entre os anos de 2020 a 2024 e com o assunto educação. Como resultado da busca foram encontrados seis trabalhos, constituídos por: Cinco dissertações e uma tese. Então, após feita uma leitura dos trabalhos encontrados, fizemos a delimitação de acordo com a temática proposta nesta pesquisa a partir dos títulos dos trabalhos e seus resumos. Desta forma, o número final de trabalhos selecionados foram cinco, conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Produções acadêmicas fruto da pesquisa na BDTD

Título	Autor(a)	Tipo de trabalho	Vínculo	Ano
A brincadeira de faz de conta na educação infantil: a perspectiva docente em questão.	Valéria Aparecida Costa Sousa	Dissertação	Universidade Federal de Lavras - Programa de Pós-Graduação em Educação	2022

O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos.	Lisaura Maria Beltrame	Tese	Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação	2021
Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na educação infantil.	Francisca Martins de Gois	Dissertação	Universidade Federal do Paraná - Programa de Pós-Graduação Educação: Teoria e Prática de Ensino	2020
Num tempo do era... Foi o principezinho (des)encantado: contação de histórias. Imaginação. Educação Infantil.	Francisco Egon da Conceição Pacheco	Dissertação	Universidade Federal do Oeste do Pará - Programa de Pós-Graduação em Educação	2020
Crianças, performances e arte contemporânea: instalações efêmeras de jogo na educação infantil.	Nathalia Scheuermann dos Santos	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação	2021

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da pesquisa, 2024.

Após o levantamento das produções acadêmicas, foi feita uma leitura completa dos trabalhos, relacionando as definições e compreensões dialogadas entre os autores sobre o brincar de faz-de-conta.

Em sua completude, os trabalhos partem da fundamentação histórico-cultural teorizada por Vigotski[2], que compreende o desenvolvimento das crianças a partir das relações sociais por meio das interações ocorridas no ambiente social, e por esta compreensão, o brincar de faz-de-conta acaba por proporcionar um momento de grande interação e formação das crianças no momento em que elas estão brincando (Beltrame, 2021).

> Ao brincar de faz de conta, a criança não somente dá sentido às suas ações

[2] Embora apareça em outros textos traduzidos variações do nome do teórico Lev Semionovitch Vigotski, optamos pela tradução com “i”, dado que, foi a variação mais presente nos trabalhos acadêmicos elencados como fundamentação teórica deste trabalho.

> físicas, como também (re)descobre o significado cultural da infância e do ser criança. Trata-se de uma atividade humana de construção social e conjunta de sentido que requer cumplicidade e cooperação, inclusive, para a existência da própria infância (Beltrame, 2021, p. 26).

Sousa (2022) ao discutir sobre o brincar de faz-de-conta a partir das autoras Feldman e Souza (2011), menciona que as crianças desenvolvem o brincar de faz-de-conta de acordo com a realidade na qual estão inseridas, buscando transformar a partir das suas necessidades, por meio da percepção da necessidade de interação para a criação e imaginação. Além disso, é a partir dessas experiências que as crianças tentam reproduzir situações que vivenciam durante sua interação com adultos e com outras crianças.

> [...] as crianças vivenciam situações do mundo adulto, escolhem brinquedos, determinam os papéis que cada criança vai assumir, ou seja, decidem em comum acordo, quais crianças vão interpretar o papel da mãe, do pai, dos filhos ou demais personagens da brincadeira. Elas vão incorporando os personagens conforme seu papel na brincadeira. As crianças imitam o adulto fazendo a "comida", "lavando a louça", "servindo a comida para seu filho", "varrendo o chão" entre outras situações que vão aparecendo no decorrer da brincadeira (Gois, 2020, p. 33).

Pacheco (2020) traz uma pergunta muito pertinente com os objetivos propostos nesta pesquisa. "O que caracteriza uma brincadeira de faz-de-conta?" De modo inicial, a presença da pergunta sugere que o brincar de faz-de-conta pode ser confundido com outras ações presentes na educação infantil, o autor traz como contraponto a contação de história e revela que habitualmente os conceitos entre contação de história e brincar de faz-de-conta são confundidos. Sendo assim, para o autor o brincar de faz-de-conta é:

> O ato da criança assumir papéis sociais que se encontram distantes da possibilidade de serem desempenhados na realidade. Portanto, ainda que a criança não saiba ler ela faz-de-conta que sabe; ainda que a criança não saiba narrar enredos ela faz-de-conta que sabe; ainda que a criança não seja uma contadora de histórias ela faz-de-conta que o é (Pacheco, 2020, p. 136).

A definição da brincadeira defendida e proposta pelo autor corrobora para a compreensão defendida por Beltrame (2021), dado que ao mencionar que mesmo a criança não sabendo ler, ela faz-de-conta que sabe, mesmo que não saiba narrar enredos, ela faz-de-conta que sabe, insere a criança nas interações sociais estabelecidas por estas ações, ela consegue reproduzir as relações interacionais que a leitura proporciona, brincando de

faz-de-conta.

Nesse mesmo sentido, Santos (2021, p. 308) ao falar sobre o brincar de faz-de-conta afirma que “é possível distinguir realidade cotidiana e performance. [...] Dessa maneira, as crianças ‘buscam’ [...] convencer o outro dentro dos contextos vivenciados”.

Além de mencionar a importância do brincar de faz-de-conta, Sousa (2022, p. 24) e os outros autores dos trabalhos acadêmicos elencados aqui, apontam para a atuação do(a) professor(a) como proporcionador do espaço lúdico, como o adulto mediador.

> Nesse tipo de brincar, a criança adapta o real às suas necessidades e aprende a partir das relações com o meio social. É preciso proporcionar à criança o espaço lúdico, raro nos dias atuais. Elas ainda afirmam que o papel do professor é fundamental para fomentar esses momentos.

Ou seja, ao proporcionar espaços lúdicos para as crianças o(a) professor(a) atua como mediador fornecendo um espaço lúdico para as crianças pensado a partir das relações que elas estabelecem com o meio social. Superando a percepção do(a) professor(a) como mero observador, agente passivo ou livre de mediação.

Ao finalizarmos o levantamento das produções mais recentes sobre a temática, elencamos algumas das interrogações que foram suscitadas a partir das leituras feitas, são elas: “O que os(as) professores(as) da educação infantil compreendem por brincar de faz-de-conta?”, “Como os(as) professores(as) planejam esse brincar?” e “Como acontece o brincar de faz-de-conta durante as vivências?” Desse modo, a partir do que foi apresentado e das interrogações, definimos como problema de pesquisa: Como o brincar de faz-de-conta é desenvolvido pelas professoras da educação infantil?

Com o propósito de responder a essa pergunta, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as práticas relacionadas ao brincar de faz-de-conta na educação infantil. Para tanto, foram traçados três objetivos específicos, caminho pelo qual buscaremos contemplar o objetivo geral. São eles: identificar os conhecimentos das professoras sobre o brincar de faz-de-conta; conhecer o planejamento do brincar de faz-de-conta na educação infantil; analisar como ocorre o brincar de faz-de-conta na educação infantil.

O interesse desta proposta investigativa, deu-se a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II realizado na Educação Infantil. A partir dessas experiências, as brincadeiras se tornaram o principal enfoque das observações realizadas, principalmente o brincar de faz-de-conta, que sempre esteve presente em todos os momentos que nos fizemos presente ali. Ao passo em que visitávamos essas memórias, acabamos por

perceber que as principais questões levantadas, por meio das produções acadêmicas, já estavam presentes nas reflexões realizadas durante o estágio nessa etapa da educação, pois em diversos momentos nos questionamos sobre o planejamento, a intencionalidade em oferecer alguns brinquedos e outros não etc.

O brincar de faz-de-conta possibilita que as crianças reproduzam elementos que fazem parte do mundo que as cercam, além disso, elas podem inclusive modificar significados. Visto que, "enquanto desenham ou criam objetos também brincam de 'faz-de-conta' e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas" (Brasil, 1998, p. 93).

Sendo assim, torna-se de fundamental importância a ampliação do debate a respeito do brincar de faz-de-conta e como os(as) professores(as) desenvolvem, pretendendo assim contribuir na formação dos(as) estudantes e professores(as) que pretendem ou atuam na educação infantil, como também, fomentar as discussões sobre a importância do brincar como meio principal pelo qual as crianças se desenvolvem, atuando e fortalecendo a resistência contra a visão da antecipação da escolarização ou a visão da educação infantil como preparação para o ensino fundamental.

A estrutura deste trabalho será apresentada da seguinte forma: no segundo capítulo, abordamos a evolução histórica das concepções sobre criança, infância e educação infantil. No terceiro capítulo, discutimos a perspectiva histórico-cultural proposta por Lev Semionovitch Vigotski, juntamente com o papel do brincar de faz-de-conta a partir dessa abordagem. O quarto capítulo destaca o envolvimento da(o) professora(or) no brincar de faz-de-conta. O quinto capítulo descreve detalhadamente a metodologia utilizada ao longo desta pesquisa. Já no sexto capítulo, apresentamos as análises decorrentes dos questionários e observações realizadas, seguidas das considerações finais, que proporcionam um espaço para reflexões e recapitulação dos objetivos deste estudo.

2 TESSITURAS HISTÓRICAS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

> Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser Esquecer.
>
> Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 34).

Este capítulo tem como finalidade apresentar brevemente a trajetória histórica das concepções de criança e infância, que, durante muito tempo, esteve invisível socialmente, transcorrendo até a compreensão da criança como sujeito histórico, cultural e social. Como também, analisaremos os avanços e as transformações que essa trajetória histórica produziu na educação infantil. Justificamos essa escolha por acreditarmos ser de fundamental importância que profissionais da educação que tem seu foco de atuação na educação infantil, compreendam que as concepções de crianças e infâncias podem colaborar com suas escolhas em relação às suas práticas e à interação com as crianças.

2.1. Reflexões sobre as mudanças na concepção de criança e infâncias e as suas influências na educação

Como já foi mencionado na apresentação do capítulo, as concepções de infância e criança estiveram por muito tempo invisíveis socialmente. Philippe Ariès[3] (1978) no livro "História Social da Criança e da Família" afirma que a criança teve a sua infância reduzida ao período mais frágil já que logo que tivessem o seu desenvolvimento, mesmo que fosse ínfimo, eram vistas como jovens adultos.

[3] Philippe Áries é um historiador francês nascido em Blois, França, em 21 de julho de 1914, e falecido em Toulouse em 1984. Além de ser historiador atuou como jornalista e ensaísta. Sua escrita resultou em obras de impacto social, como a História Social da Criança e da Família.

As crianças durante a maior parte da Idade Média eram consideradas como seres biológicos e não tinham representação social nem tampouco eram dotadas de autonomia social, ou seja, ainda que existisse criança, nem sempre havia infância (Sarmento, 1997). Para Ariès (1978) ainda por volta do fim do século XIII a ideia de criança não existe por uma expressão particular, e sim, pela ideia de que eram homens de tamanho reduzido: "De criancinhas pequenas, ela se transformava imediatamente em homem jovem" (Ariès, 1978, p. 10).

Dessa forma, embora a infância tivesse aparições durante esse século, eram representadas como adultos em miniaturas, uma vez que, de acordo com as percepções da época, logo que chegassem aos sete anos, adquiriram um certo grau de discernimento, por isso podiam trabalhar, comer e se divertir no meio dos adultos (Souza; Sobrinho; Herran, 2017).

Torna-se importante mencionar que no prefácio do seu livro, "História Social da Criança e da Família", Philippe Ariès (1978) já menciona que a sua primeira tese (a ausência do sentimento da infância na Idade Média) foi recebida com mais reserva pelos historiadores. Heywood (2004) ao questionar as afirmações de Ariès, a partir dos seus estudos de alguns discursos greco-romanos, defende que a infância era reconhecida na idade medieval. Souza, Sobrinho e Herran (2017, p. 115) dizem que "em relação às afirmações que a arte medieval indicava que não havia lugar para a criança nessa civilização, são questionadas por afirmar que a arte desconhecia a infância por não a representar, ignorando a complexidade da mediação da realidade pela arte".

Ariès (1978) acredita que com o passar do tempo surge um novo sentimento, provocado pelo primeiro reconhecimento e interesse na infância, o sentimento de 'paparicação' no século XVI, nesse sentimento as crianças eram tidas como 'coisinhas engraçadas' nos seus primeiros anos de vida e, serviam para divertir os adultos, e se morressem eram logos substituídas. Ariès afirma que nessa época a criança não chegava a sair de uma espécie de 'anonimato'. Enquanto o sentimento de 'moralização' (do século XVI ao século XVIII) foi a reação negativa à paparicação, as crianças não poderiam ser mais vistas como passatempo ou engraçadinhas, mas sim como um período da infância e de imaturidade no qual as crianças devem ser treinadas e disciplinadas.

Em virtude, do surgimento desses novos sentimentos, mudanças importantes aconteceram na atitude da família para com a criança, no sentimento de paparicação após a conservação da criança até a idade de sete ou nove anos, a família deveria enviar seus filhos para outras famílias e lá elas faziam os serviços pesados e desempenhavam as atividades

domésticas, sendo chamadas então de ‘aprendizes’ (Ariès, 1978). “Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação (Ariès, 1978, p. 228). Contudo, durante o sentimento de moralização, a educação passou a ser fornecida pela escola, que deixava de ser um espaço reservado aos clérigos para se tornar um espaço da transição da infância para a vida adulta. A necessidade dessa mudança se deu pela preocupação em isolar, dos adultos, os jovens. E ao mesmo passo que busca uma aproximação da família com as crianças, ao contrário do que era durante o sentimento passado (Ariès, 1978).

Souza, Sobrinho e Herran (2017) afirmam que durante os séculos XVIII e XIX, o enfoque no desenvolvimento infantil alçou caminhos de destaque nos campos médicos e psicológicos, e tinham por objetivo alcançar resultados científicos sobre o desenvolvimento infantil. Apesar disso, foi no início do século XX que os resultados apontados pela psicologia conseguiram alcançar uma maior projeção.

Para compreendermos a noção de infância, não podemos nos isolar da história e das diferentes definições de criança que essa mesma história produziu e que levaram ao conceito atual. Em outras palavras, a noção de infância foi construída durante um longo tempo e reflete as mudanças de valores e pensamentos de uma sociedade através do tempo (Souza; Sobrinho; Herran, 2017). Nesse mesmo sentido, a infância nos revela diretamente o conhecimento sobre uma determinada sociedade, inclusive, a sua própria construção. Neste contexto, a infância é um identificador essencial na compreensão de uma sociedade (Sarmento, 1997). Sendo assim, o lugar que a criança ocupa em uma determinada sociedade, mostra-nos o tipo e a visão que uma determinada sociedade tem da criança. Historicamente, durante os períodos mencionados até aqui, a criança saiu de um “não lugar” para ocupar um lugar uma posição “central”, pelo menos, quanto a sua relação com a família.

Ao olharmos para o Brasil, datamos as concepções de infância no início do século XVI e foram muito influenciadas pelo processo de exploração. Nesse período, a coroa portuguesa recrutava as pessoas pobres, incluindo as crianças órfãs, que em geral eram submetidas ao trabalho pesado e às péssimas condições de viagem. A ideia de infância no Brasil era ligada ao trabalho e marcada pelas adversidades de uma sociedade caracterizada pela divisão da classe social e cor. Ou seja, as crianças pertencentes às famílias “bem-nascidas” tinham o privilégio de não serem submetidas ao trabalho e eram preparadas para o ingresso no mundo adulto por meio do aprendizado de boa maneira em colégios religiosos, enquanto as pobres precisavam e estavam sujeitas a todo tipo de mazelas sociais (Souza; Sobrinho; Herran, 2017).

Durante os séculos seguintes, mais precisamente no início do século XX e em meados da década de 1930, a assistência social e o controle jurídico tiveram na infância o alvo das suas intervenções políticas pela preocupação com a criminalidade juvenil (Souza; Sobrinho; Herran, 2017). É importante mencionar que a sociedade brasileira, do século XX, herdava uma sociedade que ainda estava repleta pela divisão das classes sociais, ficando claro a existência de uma diferença entre as crianças das famílias mais abastadas e aquelas que eram oriundas das classes com menor poder aquisitivo.

Essa visão de diferentes "tipos" de crianças e a preocupação com a criminalidade, influenciaram na primeira codificação, o Código de Menores de 1927, pensado exclusivamente para as crianças e adolescentes, e é claro, que dentre esses diferentes "tipos" de criança, foi a criança pobre, órfã ou abandonada que começou a ser chamada de "menor".

Segundo Câmara (2010) o código dividiu as crianças em dois grandes setores, o setor das crianças da elite, branca, que representava a minoria das crianças brasileiras a época e o outro setor que representava a maioria das crianças brasileiras, que eram pobres, negros, abandonadas ou delinquentes e receberam o nome de forma pejorativa de "menor". Portanto, "esta codificação tornou-se um marco referencial, cumprindo papel histórico, diante de um cenário político e social bastante conturbado, uma vez que o Estado estava assumindo a responsabilidade legal pela tutela da criança órfã e abandonada" (Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 118).

Até meados dos anos de 1990, o sentido do termo ideológico "menor" se manteve nas práticas e representações, até a criança começar a ser reconhecida como cidadã, muito pela própria concepção de criança no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

> O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular (Nunes, 2011, p.32).

Percebemos que ao longo da história da sociedade global as crianças existiam, embora fossem tratadas como seres unicamente biológicos, ou seja, estavam somente se preparando para serem adultas e daí então é que "existiriam" na sociedade. Consequentemente, percebemos que durante muito tempo existiam crianças, mas não infância. A afirmação feita anteriormente se fundamenta a partir do sentido genérico da ideia de infância:

> O significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais, econômicas etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social
> [...]
> Pensar a infância fora de seu momento histórico é reduzir seus significados. Extraí-la do contexto social em que vive, seria estudá-la como ser biológico, onde se teceriam ponderações acerca de suas características físicas, sem considerar as influências do meio. (Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 123)

O uso da palavra 'genérica', quando atribuímos um sentido a ideia de infância, esteve presente porque a depender do contexto social e do momento histórico diferentes conceitos são produzidos, essas 'divergências' só demonstram a ideia de que não há uma única possibilidade de tecer um conceito que abarque a plenitude do sentido de infância (Souza; Sobrinho; Herran, 2017)

Em outras palavras, não existe um conceito para infância, mas sim a ideia de infâncias, pois quando pensamos na infância global, temos que dizer que existem várias infâncias dentro delas (Sarmento, 2005). Dito isto, torna-se possível afirmar que dificilmente as crianças pertencentes a países onde o nível de estratificação social está presente e que duas crianças pertencentes aos extremos dessa estratificação tenham a mesma infância, uma vez que "isso significa que se considera a infância nos factores sociais à posição de classe, ao género, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência" podem influenciar na ideia de infância (Sarmento, 2005, p. 371).

De acordo com Sarmento (2005, p.371), "[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional". Segundo o Dicionário Aurélio criança é ser humano de pouca idade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define "a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos".

> Algumas características são tidas como universais: Toda criança é dotada de fragilidade e necessita de atenção e cuidados especiais, como alimentação e cuidados físicos, requerendo esses cuidados durante muito tempo. Além disso, as crianças são vistas como seres diferentes dos adultos, que precisam ser preparadas para esta outra fase da vida. Quando observamos as características tidas como 'genéricas', percebemos logo que as expressões criança e infância são bem distintas (Stearns, 2006 apud Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 120)

Embora tenhamos atualmente uma compreensão de infância e criança, a perspectiva é sempre a partir do olhar do adulto, seja ele médico, professor(a), país etc. Sempre é um olhar do adulto transformando naquilo que a criança diz e, ao refletirmos, percebemos que o que sabemos da criança não é a partir do "olhar" da criança, mas sim do que os adultos pensam sobre ela (Sarmento, 1997).

Acerca do que foi exposto, podemos constatar que a relevância em percorrer o processo histórico da construção da infância nos garantiu a compreensão de como, a partir das relações estabelecidas nas diferentes sociedades, foram produzidas diferentes formas de assimilar e perceber a infância e como as crianças integravam os espaços sociais de acordo com cada sociedade e a sua situação histórica. "A infância, por consequência, está num processo contínuo de mudança" (Sarmento, 2005, p. 366).

Além disso, como já foi citado, a própria situação histórica e os fatores sociais vão nos fazer depararmos com as complexidades das palavras criança e infância pela sua conceituação estar situada no espaço e tempo. Segundo Pinto (1997, p. 65) "as crianças constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem". Ou seja, ao percebermos a criança e sua infância nos fatos históricos, podemos reconhecê-las como um ser histórico, cultural e produtor de cultura (Souza; Sobrinho; Herran, 2017).

2.2. Reflexões sobre as mudanças na concepção da Educação Infantil no Brasil

Ao finalizarmos o subtítulo anterior, promovemos uma discussão sobre a concepção de infância e educação ao longo do processo histórico nas construções das sociedades, consecutivamente, fizemos um recorte temporal que se findou no Brasil. Este subtópico se encarregará de focalizar como esse processo de concepção de criança e infância modificou no Brasil a compreensão sobre o que deveria ser ou o que é a educação infantil. Além disso, torna-se importante mencionar que as concepções de criança e infância não se deram a partir do fim de uma e início da outra, mas sim, que em alguns momentos elas coexistiram.

Durante muito tempo percebemos que a educação infantil, assim como coloca Ariès (1978), ora era delegada a outra família, com objetivo de formação para os afazeres domésticos, ora era ligado a uma escola ou uma instituição que se assemelhava a uma escola, mas que estava responsável por moralizar as crianças. Segundo Silveira e Sampaio (2010), até meados do século XIX, a população estava majoritariamente nas zonas rurais e as creches não existiam, por isso o cuidado das crianças ficava a cargo das mulheres enquanto os homens trabalhavam.

A partir de seus estudos, Duarte (2012) formula dois entendimentos importantíssimos para nossa compreensão de como se iniciou o processo do atendimento à infância no Brasil. No primeiro, ele afirma que o processo de educação das crianças deu-se por volta do final do século XIX e que elas começaram a ser discutidas no Brasil a partir das concepções elaboradas na Europa, sendo que essas instituições principiaram no Brasil o foco de atendimento às crianças da elite. Como sabemos, o final do século XIX foi marcado por diversas transformações no Brasil. Com a Proclamação da República (1889) e logo após com a Constituição de 1891, deu-se início ao processo de investimento na educação, com foco principal no ensino primário e secundário, de acordo com Vieira (2007).

Com o grande rearranjo da família tradicional, que começou no processo de urbanização e industrialização, demonstrou-se a necessidade do atendimento escolar às crianças das classes menos abastadas, uma vez que as mulheres precisaram sair das suas casas para aumentar a renda das famílias e isso ocasionou na procura dos parentes, amigos e vizinhos que cuidassem dos seus filhos (Souza; Sobrinho; Herran, 2017; Silveira e Sampaio, 2010). Essa mudança nas famílias tradicionais influenciou de forma significativa a compreensão da educação infantil como assistencialista, ou seja, precisava-se manter um lugar para que essa mulher conseguisse deixar seus filhos e que pudesse trabalhar sem se preocupar.

As reivindicações por esse "lugar" surgiram apoiadas no movimento operário das mulheres trabalhadoras. O movimento operário e as suas reivindicações por melhores condições de trabalho e salários estavam fortes devido ao grande número de deslocamento dos operários das zonas rurais para os centros urbanos. As mulheres trabalhadoras reivindicavam por

> instituições como creches e pré-escolas, ou seja, reivindicavam a abertura de locais onde pudessem deixar seus filhos pequenos, durante o período de trabalho. Essas reivindicações foram feitas, primeiramente, aos empresários e, posteriormente, ao governo. Foi nesse contexto que ocorreu o surgimento das primeiras creches oferecidas como benefício às mães pelos empresários (Silva; Sampaio, 2010 apud Souza; Garcia, 2015, p. 3-4).

Contudo, é historicamente conhecido que durante esse período as crianças já exerciam funções laborais para ajudar na complementação da renda familiar, "assim, o trabalho infantil somado aos valores de prevenção dos males sociais impostos pela sociedade e a instituição de responsabilidades ajudaram a disseminar a exploração do trabalho infantil" (Souza; Garcia, 2015, p. 4).

O atendimento às crianças pequenas, na perspectiva assistencialista, acontecia de duas formas: com os internatos para atender as crianças abandonadas, órfãs e delinquentes e outro para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos para serem cuidados. Em contraponto as crianças das famílias mais abastadas, tinham seu atendimento ligado ao processo educacional (Souza; Garcia, 2015).

O Primeiro Congresso de Proteção à Infância (1922), já situado historicamente no século XX, no Rio de Janeiro, e inspirado no Plano Internacional (1921) que previa a educação e a sua gratuidade como um direito, tinha como objetivo a discussão dos assuntos que estavam ligados diretamente às crianças nos seus aspectos sociais, médico, pedagógico, higiênico, dentre outros. Esse congresso representou o reconhecimento das propostas que vinham sendo desenvolvidas no Brasil desde o início do século, como também deu um "pontapé" nas primeiras regulamentações (Kuhlmann, 1998 apud Souza; Garcia, 2015).

Embora tenhamos diversas mudanças até a década de 1940, foi nessa década que tivemos diversas iniciativas e órgãos preocupados em legislar sobre a educação infantil. Dentre eles, pode citar como exemplo, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que estabeleceu diversas regras para o funcionamento das creches, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) de 1941 e, em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que trouxe a obrigatoriedade no atendimento aos filhos das trabalhadoras, tendo a sua finalidade o assistencialismo e estava vinculado à alimentação, ao higienismo e à puericultura. E, por fim, com a Constituição de 1946, que apresenta alguma retomada em relação à noção da educação como direito de todos, conforme pode ser observado no artigo 166 da Constituição de 1946 "Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (Brasil, 1946).

A partir da década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o ensino primário passou a ser obrigatório para as crianças de sete anos.

> Nesta LDB de 1961, houve o abandono de certas conquistas, já consagradas na legislação anterior de ensino, como no que se refere à obrigatoriedade escolar do ensino primário. Embora o artigo 27 preveja a obrigatoriedade deste nível de ensino, o parágrafo único do artigo 30 praticamente anula isso, ao conjeturar que podem ser isentos dessa obrigatoriedade (Assis, 2012, p. 325-326).

Além do mais, essa lei prevê que para as crianças menores de sete anos, serão destinadas à educação pré-primária em escolas maternais ou jardins de infância.

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
> Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1960).

Segundo Cordeiro (2019), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), não se preocupava com a educação infantil, ainda que a Lei mencionasse a modalidade de educação pré-primária. Essa falta de preocupação fica evidente ao passar para a iniciativa privada em cooperação com os poderes públicos, a organização e manutenção das instituições de educação pré-primária, ou seja, "não existia uma preocupação pedagógica com esses conteúdos e nem profissionais adequados para trabalhar com essas crianças, era uma espécie de depósitos de crianças" (Cordeiro, 2019, p. 135).

Com o golpe cívico militar de 1964 e, posteriormente, com a Constituição de 1967, que manteve a estrutura educacional, foi aprovado, com base na manutenção da obrigatoriedade do ensino de oito anos no ensino primário, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases (LDB/71) para o ensino de 1° grau com faixa etária entre os 7 e 14 anos e o 2º graus. Por outro lado, na educação das crianças menores de sete anos foram reproduzidos com semelhanças textuais os artigos da LDB/61.

> Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
> § 1º As normas de cada sistema disporão sôbre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.
> § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes (Brasil, 1971).

Com o início da década de 1970, além da aprovação da Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971, verifica-se a criação por parte do governo federal do Projeto Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional, em 1975, e seguia, segundo Rosemberg (1999), as recomendações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e assumia a função de assistência nas áreas periféricas das cidades com mais de 20 mil e nas áreas de alto nível de mortalidade infantil, sobretudo na região nordeste.

Apesar do governo ter formulado um programa nacional de educação pré-escolar, não foi ele que implementou um projeto que impactou consideravelmente a toda a população, mas

sim o Projeto Casulo, de 1977, formulado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Com a rápida expansão e atuação direta no repasse de recursos para as instituições privadas e prefeituras, o projeto lançado em 1977, conseguiu ultrapassar rapidamente a meta de atender 70 mil crianças no ano da sua implementação. Além do que,

> não havia resistências eqüivalentes às enfrentadas pelo MEC, principalmente por se tratar de um órgão de assistência, que já desenvolvia um discurso e uma prática de participação da comunidade e que dispunha de uma rede capilar de serviços, repassando verbas diretamente às instituições comunitárias, sem necessidade de intermediação das instâncias administrativas estaduais e municipais.
> Para difundir o Projeto Casulo durante o governo do Gal. Geisel, a LBA usou o discurso da prevenção à desordem social decorrente da existência de "bolsões de ressentimento", isto é, das populações empobrecidas principalmente nas periferias urbanas, passíveis de ameaçarem a segurança nacional (Rosemberg, 1999, p. 18).

Conforme Souza e Garcia (2015), com o final da década de 1970 e início de 1980, houve uma intensificação dos movimentos sociais, atrelados ao processo de redemocratização do país, pelo pleito dos direitos da população. Segundo a autora Longo (2010), dois grandes movimentos surgiram durante a década de 1980. O primeiro surgiu durante o I Encontro Nacional das Comissões Locais do Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua, de 1985, surgindo assim, no Brasil, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR. O Movimento defendia a maior autonomia dos Estados e intervenção política, sem falar na defesa e luta pelos direitos da criança e do adolescente e também apoiou, naquele mesmo ano, a criação da Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança

Ainda assim, segundo a autora, o MNMMR realizou, em 1986, o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua em Brasília, ficando clara sua natureza política e a identidade progressista do movimento. Neste mesmo ano de 1986 criou-se a Comissão Nacional "Criança Constituinte", que buscava a sensibilização e mobilização da opinião política, principalmente os constituintes, sobre a realidade da infância no Brasil. Com esta intensa mobilização, conseguiram apresentar uma Emenda Popular à Constituição, que teve um milhão de assinaturas.

> A Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, formada por entidades como a Pastoral do Menor, MNMMR e Comissão Nacional Criança na Constituinte, elaborará uma 'Carta Aberta aos Constituintes e à Nação Brasileira', que serviu como documento base para a Emenda 'Criança Prioridade Absoluta'; apresentada no ano de 1987. (Longo, 2010, p. 9)

O fim da década de 1980, como aponta Barreto (1995 apud Lucas; Machado, 2012, p. 4), é percebido como um grande período de "participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança, entre eles, o direito à educação". Ainda segundo o autor, alguns movimentos foram responsáveis pela consolidação desses direitos e a sua expressão na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Foram eles: o Movimento das Mulheres (CNDM); o Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente e o movimento Criança e Constituinte. Aliás, só foi na Constituição de 1988, denominada de Constituição Cidadã, que as crianças foram reconhecidas na política de proteção integral e como sujeitos históricos e de direitos, além de terem avanços, pela primeira vez, no reconhecimento do direito das crianças pequenas à creche e à pré-escola (Maia, 2012; Souza; Garcia, 2015).

Com o início da década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990, reafirmou o direito previsto para as crianças presentes da CF/88, quando estabelece no artigo 54 que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente 'e no inciso IV o' atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade" (Brasil, 1990). Posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, que a educação infantil ganhou uma seção na Lei que trata exclusivamente dessa etapa e estabelece, em seu artigo 29, que

> 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, 1990).

Sendo oferecida em creches, as crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos. Segundo Pascoal e Machado (2009 apud Souza; Garcia, 2015), o direcionamento, de modo obrigatório, da ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais, se deu com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

Portanto, ao finalizarmos esse capítulo, percebemos a trajetória histórica da educação infantil desde seus primeiros passos, quando não reconhecia a educação infantil para todas as crianças, até chegar à educação infantil dos dias atuais, que tem uma visão da criança como sujeito histórico e de direitos.

3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA

Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.
[...]
Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro.
[...]
No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado (Barros, 1999, s.p.).

Este capítulo tem por finalidade apresentar a perspectiva histórico-cultural e a sua defesa no desenvolvimento da criança, do nascer ao crescer, pelas interações nos ambientes sociais, como também, pelas suas (re)interpretações das experiências vividas nos mais diversos contextos nos quais as crianças estão inseridas, sejam eles culturais, sociais e/ou educacionais. Nessa perspectiva, o brincar de faz-de-conta ocupa um lugar de importância, pois ele é compreendido como meio de formação e interação das crianças, uma vez que à medida que vão brincando estão se desenvolvendo, ou seja, o brincar de faz-de-conta como atividade guia no desenvolvimento infantil.

Além disso, esse capítulo busca responder algumas perguntas que surgiram durante o levantamento dos estudos produzidos entre 2020 e 2024, é claro, que no momento atual da pesquisa, e depois de feita todas as leituras, tais perguntas, foram respondidas pelas próprias leituras feitas, no entanto ao pensarmos a construção do trabalho e, mais precisamente, este capítulo, consideramos colocá-las aqui pela compreensão delas representarem conceitos fundamentais para nossa fundamentação para esse capítulo, são elas: Qual foi o precursor da perspectiva histórico-cultural? Que lugar ocupa a mediação? Qual o lugar da criança nessa perspectiva? Qual o lugar da linguagem e do brincar de faz-de-conta nessa perspectiva? Dentre outras.

Conforme descrito por Salva e Beltrame (2021), a perspectiva histórico-cultural teve em Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que foi psicólogo e que nasceu em Orsha, na

Bielorrússia[4], como um dos seus proponentes. Ao falar sobre Vigotski, elas afirmam que ele compreende que todas as funções psíquicas superiores têm origem nas relações sociais. Uma vez que, são os meios culturais e históricos, que mediam as funções psíquicas superiores por meio dos instrumentos e sinais.

Ou seja, a perspectiva histórico-cultural vê a criança como um sujeito ativo, histórico e cultural, que (re)constrói o seu mundo a partir das relações que estabelece socialmente com o outro na ressignificação interna.

> Portanto, o sujeito, a partir de suas relações sociais e culturais, constrói a si mesmo e seu conhecimento, o qual recebe estímulo constante do mundo externo, podendo este ser representado pelo professor ou por outros personagens das relações sociais. Destaca-se, assim, o quanto o ambiente e os estímulos advindos das trocas sociais podem proporcionar o desenvolvimento do sujeito, bem como sua aprendizagem (Conceição, Siqueira, Zucolloto, 2019, p. 4).

Em consonância com Salva e Beltrame (2021), todos os aprendizados, especialmente o escolar, dão condições e estimulam o desenvolvimento da criança, assim como o ensino caracteriza o caminho pelo qual o desenvolvimento avança os conhecimentos e conteúdos elaborados socialmente. Além disso, as autoras afirmam que são a partir das mediações do adulto, principalmente os educadores infantis, que fazem a diferença, pois propiciam às crianças o acesso ao conhecimento físico e social por meio do desenvolvimento das diferentes linguagens presentes no mundo.

Além de argumentar que o conceito de mediação foi central na abordagem de Vigotski, as autoras apontam que ao nascer as crianças já interagem com o meio no qual vivem, constroem o pensamento a partir das relações sociais, como também, destacam que é na linguagem, expressão da interação social, que as crianças constroem suas próprias individualidades, uma vez que a linguagem é um processo social que dispõe da função de comunicar externamente com as outras pessoa e da articulação interna do pensamento (Salva; Beltrame, 2021).

> Ao rever-se algumas questões pertinentes no que diz respeito às exigências educativas a serem seguidas se pode enunciar a finalidades de promover na criança o desenvolvimento da linguagem, da potencialidade, da totalidade, da especificidade, do brincar de faz de conta, do conhecimento, das suas identidades, dos processos de convívio social, da criticidade, da afetividade, da aprendizagem e desenvolvimento, da autonomia, da liberdade de

[4] A Bielorrússia foi uma região dominada pela Rússia, tornando-se independente em 1991, com o fim da União Soviética, modificando seu nome e passando a se chamar Belarus.

> expressão para que possa exercer sua cidadania (Salva; Beltrame, 2021, p. 154).

O desenvolvimento das diversas ações, elencadas na citação acima, não deverão estar fora da realidade das crianças, sem nenhuma preocupação em entender as suas necessidades e os seus interesses. Reconhecer as crianças enquanto sujeitos históricos, culturais e sociais, significa dizer que elas possuem necessidades e interesses a partir das experiências que vivenciam nos diversos espaços que participam, modificam e são modificadas. Igualmente, de acordo com os estudos de Mukhina (1995), para que ocorra a promoção do desenvolvimento das crianças é necessário que as assimilações das ações sejam de acordo com as necessidades e os interesses da idade infantil.

> Portanto, o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis (Vigotski, 2003, p. 100).

Dito isto, trazemos aqui o brincar como o principal meio pelo qual as crianças relacionam seus interesses e necessidades com o mundo que as cercam e que ao mesmo tempo estão conhecendo. Por isso, são por meio das brincadeiras que “a criança ordena, organiza, desorganiza e reconstrói o mundo à sua maneira intelectual e afetiva. Enfim, exercita sua imaginação e vivência coisas que não teria acesso ao seu cotidiano infantil” (Salva; Beltrame, 2021, p.158). Leontiev (2010) esclarece que as complexas ligações sociais e culturais estão relacionadas com o brincar, que aumentam o processo de desenvolvimento da criança, em outras palavras, o brincar atuaria como o principal mediador entre a criança e o mundo que a cerca. Ainda segundo o mesmo autor, um grupo de crianças de um jardim de infância, ao brincarem de maquinista

> O maquinista do trem não apenas "atua com um trem” mas é obrigado, ao mesmo tempo, a estabelecer certas relações com outras pessoas, com o condutor, os passageiros etc. Portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si (Leontiev, 2010, p. 135).

Ao falarmos sobre as necessidades, os interesses e o brincar no desenvolvimento da criança, Salva e Beltrame (2021) destacam que o brincar de faz-de-conta na perspectiva histórico-cultural é considerado como necessidade e principal meio de desenvolvimento do

mundo infantil. Para que esse brincar aconteça é necessário que a criança assuma um papel na protagonização, que não seja ela, podendo ser um adulto ou até outra criança.

As mesmas autoras discutem sobre a existência de diferentes nomenclaturas dadas para o brincar de faz-de-conta, mas que conceitualmente querem dizer a mesma coisa, quando se referem a ação do brincar de faz-de-conta. Para Vigotski a nomenclatura dada é faz-de-conta, Elkonin nomeia por jogo protagonizado, Leontiev dá o nome de brincadeira e, por último, Mukhina dá o nome de jogo dramático.

Todas as nomenclaturas anteriores, consideram que são a partir das interações sociais, que acontecem no brincar de faz-de-conta, que as crianças aprendem, se desenvolvem e conseguem participar da vida dos adultos, assimilando o mundo, a cultura, as relações e afetos. O brincar de faz-de-conta, não representa tão somente o sentido das ações físicas, como também, a redescoberta do significado cultural da infância e do ser criança (Salva; Beltrame, 2021).

Leontiev (1978), ao considerar na brincadeira como promotora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade infantil, podemos seguir a lógica, que se o brincar de faz-de-conta se dá a partir das relações sociais e o brincar promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade, logo o psiquismo humano se desenvolve por meio das atividades desenvolvidas socialmente e culturalmente.

Ao falar sobre a brincadeira (faz-de-conta), o autor a considera como uma atividade guia e que a partir dela surgem outro tipos de atividades e é caracterizada pelos três atributos seguintes:

> 1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
> 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

> 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. E precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua
> personalidade. (Leontiev, 2006, p. 64-65).

Leontiev (2010) sustenta que o processo da brincadeira é central em comparação ao resultado da ação do brincar, ou seja, o processo da brincadeira contribui para o desenvolvimento das necessidades vitais, cognitivas e psicológicas. O autor também sustenta que o processo imaginativo da criança nas brincadeiras juntamente com as regras, apresentam uma importância na construção da personalidade da criança. Além disso, o autor afirma que as regras surgem no brincar de faz-de-conta em crianças com mais idade (4 a 6 anos) (Salva; Beltrame, 2021).

> Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente (Leontiev, 2006, p.138-139).

Quando brincam, as crianças criam suas próprias regras, decidem sobre o tema, combinados e também decidem o quê e como brincar antes de iniciar a brincadeira. Ao estabelecer tais regras, começam a compreender as múltiplas relações existentes entre os papéis sociais. Ao estabelecerem, por exemplo, quem será o pai, mãe ou filho, criam uma regra de quem assume o papel fictício, que não é o seu na vida real. Leontiev (2010), ao argumentar da importância da brincadeira, também fala dos processos psíquicos que estão diretamente envolvidos nela, como a imaginação e o pensamento, mas também fala dos indiretos, como a memória.

O processo de imaginação, derivação da atividade do brincar de faz-de-conta, não é apenas uma atividade que satisfaz os desejos da criança, mas também, uma ação que a criança não pode realizar de forma real nas suas ações diárias. Ainda assim, a imaginação é construída sempre a partir dos elementos da realidade e presentes em experiências anteriores da criança (Vygotski, 1995).

> Durante as brincadeiras, as crianças “cobram” umas das outras, comportamentos adequados para desenvolver a atividade. Quanto maiores às crianças, maiores as cobranças. Este brincar ensina a criança a conhecer as

> relações sociais dos adultos e as regras que regem essas relações. Exemplificando: uma criança ao brincar de mercado, quando assumem o papel de comprar e vender jamais irá aceitar que a que comprou não pague suas compras (Salva; Beltrame, 2021, p. 159).

As leituras feitas para a construção desse capítulo, nos demonstrou que o brincar de faz-de-conta, na perspectiva histórico-cultural, é tido como necessidade e principal meio de aprendizagem do mundo infantil e das funções psíquicas superiores. Nessa mesma lógica, Prestes (2006) discute sobre a importância do brincar de faz-de-conta na perspectiva histórico-cultural. A autora coloca esse brincar como capaz de ampliar as possibilidades da condição humana.

> Então, qualquer análise da atividade de brincar de faz de conta, que tenha por base a teoria histórico-cultural de Vigotski, não pode desconsiderar o importante papel que ela desempenha no desenvolvimento infantil. Não se trata de uma atividade qualquer ou de divertimento apenas. As transformações que ocorrem no desenvolvimento infantil numa brincadeira de faz de conta ampliam as possibilidades da condição humana. Assim como o trabalho forjou o homem histórico, a brincadeira de faz de conta contribui com o desenvolvimento cultural do ser humano em determinado período (Prestes, 2006, p. 37).

3.1. O brincar de faz-de-conta como atividade guia no desenvolvimento infantil

Como mencionado na seção anterior, o brincar de faz-de-conta representa, na perspectiva histórico-cultural, o principal meio de desenvolvimento e da aprendizagem para as crianças. Em consonância com esse pensamento, Vigotski (1996) argumenta que a criança faz uma observação da atividade dos adultos do seu convívio, imita-a e a transforma em brincar de faz-de-conta, adquirindo assim relações essenciais para a vivência com os indivíduos, consequentemente, entende-se que a brincadeira apresenta um caráter social, constituindo-se como um momento de aprendizagem, no qual a criança pode vivenciar papéis, criar conceitos e expressar seu pensamento sobre a realidade. Além disso, segundo Vigotski (2008), a brincadeira de faz-de-conta é a atividade guia das crianças de 3 a 7 anos, uma vez que elenca aspectos essenciais que podem impulsionar seu desenvolvimento, no momento que a criança não dá conta de seus desejos imediatos, ela brinca.

Quando Prestes resgata que “é comum ouvirmos a expressão de que a criança aprende brincando [...]”, explicita como essa importante atividade que usufrui da ludicidade e do faz-de-conta, seja no passado ou na contemporaneidade, tende a ser desvalorizada e diminuída por ser identificada apenas como uma atividade para a diversão, sem intencionalidade,

aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, a abordagem histórico-cultural apresenta a brincadeira como uma atividade-guia, ou seja, em uma determinada idade essa atividade será o ponto central para guiar o desenvolvimento de novas informações, contribuindo para o desenvolvimento psicológico da criança. (Prestes, 2011, p. 2)

Nessa perspectiva, frisa-se que por meio da brincadeira a criança experiencia verdadeiros dramas, uma vez que mesmo obtendo a liberdade de colocar sua imaginação em ação, há as regras do comportamento social que devem ser cumpridas, assim, a criança começa a ter consciência das regras da vida ao seu redor, sendo a criança a comandante da brincadeira. Vigotski (2003 apud Prestes, 2011) aponta que o brincar é uma necessidade infantil e as crianças satisfazem certas necessidades e certos impulsos através dela. As crianças amam elaborar suas fantasias, imaginar inserindo personagens da sua vida cotidiana, seja do mundo adulto, do trabalho ou de histórias infantis, sentindo-se realizadas. Para Vigotski (2008, p. 26) "a brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras que surgem mais tarde nas crianças da primeira infância".

Ademais, ainda de acordo com Vigotski (1998) a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade, de maneira que a brincadeira desprende a criança das amarras da realidade imediata, proporcionando a oportunidade para controlar uma situação real, assim é possível entender que, a brincadeira constrói a autonomia da criança desde os primórdios de suas experimentações nos grupos presentes no seu contexto, pois, é por intermédio da brincadeira que a criança poderá resolver seus primeiros atritos, adentrar-se na sociedade e compartilhar experiências. Vigotski (1996) também aborda que a brincadeira de faz de conta contém todas as tendências do desenvolvimento, sendo a maneira de uma tomada de consciência e do domínio de si, o que resulta no comportamento consciente e voluntário, criando consciência, autoconsciência e motivação na criança. Frisa-se também que a instrução conduz o desenvolvimento, logo, o professor(a) neste contexto, exerce um papel importante.

Em períodos anteriores, quando a infância não era levada em consideração, as crianças alcançavam a independência mais cedo e isso as inseriram nas atividades da vida cotidiana dos adultos, as levando a aprender com a coletividade adulta e a se desenvolver a partir das atividades que lhe eram ensinadas e observadas. Atualmente, com a infância muito bem definida, as crianças continuam a observar, mas o reflexo disso será identificado no faz-de-conta, com o qual ela vai imitar a vida real, inventando e imaginando através da brincadeira (Prestes, 2011).

Conforme descrito por Prestes (2011) o indivíduo ainda recém-nascido, sua primeira atividade guia já ocorre com a relação ativa que terá com os adultos e os outros sujeitos que estejam ao seu redor. A partir dessa primeira atividade o bebê terá seus primeiros contatos com o mundo. Com isso, à medida que a criança começa a crescer, conflitos vão surgir e isso resultará em novas atividades-guias. Em um momento o indivíduo é totalmente dependente de uma figura adulta, logo estará em uma nova atividade-guia, descobrindo e experimentando tudo ao seu redor não mais dependente, pegando sozinho um objeto e colocando sobre ele seus significados.

Por conseguinte, um novo conflito surge e a vontade de realizar aquilo que os adultos fazem se sobressai, dando uma maior ênfase para a atividade do faz-de-conta, possibilitando a criança participar do mundo adulto a partir de sua invenção, imitação e imaginação, sendo através da brincadeira uma forma mais tangível de fazer aquilo que deseja na vida real, ou seja, "pode não haver o brinquedo, mas surge a brincadeira que, a partir dos 2 anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil." (Prestes, 2011, p. 4).

Portanto, a brincadeira é uma atividade-guia fundamental, que auxiliará o desenvolvimento e a aprendizagem plena da criança, contribuindo, principalmente, com sua inserção na sociedade. Por isso, o brincar de faz-de-conta não deve ser limitado por tempo, espaço ou objetos específicos. "Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança." (Prestes, 2011, p. 4).

3.2. O(A) professor(a) no faz-de-conta: vamos brincar juntos!

> O papel permanente dos professores, e, em particular, da escola, consistiria em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem às vias da razão e vice-versa. (Jean, 1990, p. 214)

A motivação para a construção deste capítulo, se deu prioritariamente, pela falta de uma seção nos trabalhos levantados sobre o professor(a) no brincar de faz-de-conta. O professor(a) tanto na perspectiva histórico-cultural quanto no brincar de faz-de-conta, ocupa um lugar de mediação, atuando justamente naquele espaço entre aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com a colaboração de um adulto ou pessoa mais experiente.

Vigotski (1994), propõe em seus estudos, que o papel de facilitador não cabe mais aos adultos e, nem tão pouco aos professores, visto que a eles deve-se a posição de sujeitos de mediação no processo de ensino-aprendizagem junto com a criança. A razão para isso é que no entendimento das zonas de desenvolvimento, Vigotski percebeu que só haverá desenvolvimento se tiver algo que o estimule. Logo, espera-se que os professores produzam atividades que desafiem e motivem as crianças na busca de um progresso significativo ao ponto de conseguirem criar suas próprias soluções para os problemas impostos, ou seja, a zona de desenvolvimento real, uma vez que:

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1994, p. 97).

Prestes (2010), ao traduzir os estudos de Vigotski, troca o termo "zona de desenvolvimento proximal" por "zona de desenvolvimento iminente", explicitando que o desenvolvimento parte de condições objetivas determinantes, pois não há apenas uma forma de acontecer. Para ela, é necessário considerar as habilidades e os entraves das crianças, no entanto, tanto a escola quanto os educadores precisam entender que podem e devem fazer isso, pois é por meio da educação que o ciclo entre as zonas de desenvolvimento acontece, daí a importância do brincar.

> Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos de zona de desenvolvimento iminente, a que tivemos acesso, ao nível potencial de desenvolvimento. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas da atividade-guia (Prestes, 2010, p. 174, grifos da autora).

Uma confusão presente é sobre o brincar de faz-de-conta ser livre, conforme Lima (2018), o brincar livre não significa o professor como mero expectador, mas sim, a liberdade dada à criança, pela capacidade de ela decidir e apresentar sua compreensão acerca da realidade e ter momento em que realize sua atividade guia, brincar de faz-de-conta, sem imposições. O professor(a) deverá agir de forma a compreender o que a criança consegue fazer sozinha, problematizar o que ela ainda não consegue fazer de forma independente e, por

fim, elaborar as atividades mediadoras, de modo, a levar em consideração o tempo e espaços com qualidades e que desenvolvam novos saberes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, uma vez que envolveu “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 2014, p.14). Quanto aos objetivos, a pesquisa se configurou como exploratória, visto que teve por finalidade proporcionar uma visão mais geral acerca de um determinado problema de pesquisa (Gil, 1999).

Configurou-se procedimentalmente como uma pesquisa de campo. Segundo Gonçalves (2001), a pesquisa de campo busca obter informações diretamente com os indivíduos estudados, demandando do pesquisador um contato mais direto. Teve como lócus de pesquisa o Colégio de Aplicação de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba - Cap-EBAS/UFPB. Justificando-se por ser uma instituição de referência e ser um espaço de realização de estágios e projetos de pesquisa e extensão de estudantes dos cursos da UFPB. Participaram da pesquisa as professoras responsáveis por turmas com crianças das turmas de educação infantil.

Em relação ao levantamento dos dados, foi utilizado um questionário estruturado, respondido de forma presencial por quatro professores do Colégio de Aplicação - EEBAS das turmas do Infantil III, IV e V. O questionário foi elaborado a partir das leituras feitas e se deu com o objetivo de responder aos objetivos propostos na pesquisa, como também foi preenchido pelos(as) próprios(as) professores(as).

4.1. Caracterização do lócus da pesquisa

A Escola de Educação Básica (EEBAS), atualmente Colégio de Aplicação[5], foi escolhida pelo fato de ser uma instituição de referência e ser campo de ensino, pesquisa e extensão para os cursos de licenciatura da UFPB.

A escola teve a sua fundação em 21 de setembro de 1988, a partir da reivindicação da Associação dos Docentes (ADUF) da UFPB, Diretório Central dos Estudantes (DCE-UFPB), Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Superior (SINTESP), na época AFUF. A instituição atende crianças pertencentes à etapa da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua origem é constituída por um espaço que visa a garantir o

[5] A Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022, assinada pelo ministro da educação Victor Godoy Veiga, aprovou a Escola de Educação Básica (EEBAS) como um colégio de aplicação.

tripé em ensino, pesquisa e extensão, sendo aberto e destinado à comunidade interna e externa à UFPB.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola de Educação Básica (2017; 2018), a escola tem como objetivo a formação cidadã que contemple a autonomia, contemporaneidade, atenção às demandas e mudanças sociais, conhecer as questões histórico-culturais sobre o seu país e a consciência das mudanças. Com base neste documento, a missão da escola é educar integralmente a criança, considerando-a um sujeito social, cultural e histórico, a viabilização do tripé ensino, pesquisa e extensão em conjuntos com os demais departamentos da Universidade, como também a oferta de um ensino de excelência à comunidade (tanto interna, quanto externa), propiciando assim uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que busque o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, corporais, afetivas, emocionais, estéticas e que prepare alunos competentes, éticos e com argumentação sólida.

No quadro 1 apresentamos a infraestrutura escolar:

Quadro 1 - Horário de Funcionamento da Educação Infantil

Ambiente I- interno	**Ambiente II- Interno**	**Ambiente III- Interno**	**Ambiente IV- externo**
01 sala da Coordenação; 01 secretária; 01 sala de serviço social; 01 sala de professores; 01 roll de espera; 01 sala de apoio e manutenção; 03 banheiros para adultos 01 roll de espera; 01 sala de apoio e manutenção; 03 banheiros para adultos; 01 sala da coordenação pedagógica; 01 cozinha; 01 copa; 01 sala da nutrição	01 sala de enfermaria; 01 sala de atendimento médico; 01 salas de aulas; 01 sala de brincar; 01 pátio coberto com dois ambientes; 01 área de convivência social	06 salas de aulas; 01 banheiros para crianças; 01 pátio coberto; 01 almoxarifado; 01 área para jardinagem; 01 área livre; 01 área de convivência social	01 parque com trem, brinquedos com areia; 01 área ampla com areia e brinquedos de escorrego.

Fonte: Elaborado a partir do Projeto Político-Pedagógico 2017/2018

Nos quadros a seguir, 2 e 3, apresentamos os horários de funcionamento da Educação Infantil e a organização das turmas:

Quadro 2 - Horário de Funcionamento da Educação Infantil

OFERTA	MANHÃ	TARDE
Creche	07hs às 11hs	13hs às 17hs
Pré-escola	07hs às 11hs	13hs às 17hs

Fonte: Elaborado a partir do Projeto Político-Pedagógico 2017/2018

Quadro 3 - Organização das turmas da Educação Infantil

OFERTA	TURMA	FAIXA ETÁRIA
Creche	Infantil II	2 anos
	Infantil III	3 anos
Pré-escola	Infantil IV	4 anos
	Infantil V	5 anos

Fonte: Elaborado a partir do Projeto Político-Pedagógico 2017/2018

Durante a realização da pesquisa, o Colégio de Aplicação – EBAS/UFPB está funcionando no Centro de Desenvolvimento do Servidor Público (CEDESP), por motivos de reforma no prédio sede da escola. O espaço conta com um refeitório, uma copa, os setores administrativos (que estão dividindo um mesmo espaço), dois banheiros, pátio e as salas das turmas[6] do infantil III ao V.

[6] Embora esteja presente no Projeto Político-Pedagógico da instituição a ofertas das turmas do infantil II ao V, a escola só está oferecendo turmas do Infantil III ao V.

5 BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA: ENTRE OLHARES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao contrário, as cem existem.[7]

"[...] A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
[...]"
(Loris Malaguzzi)

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados a fim de responder os objetivos propostos para a pesquisa. Para tanto foi aplicado um questionário estruturado com os(as) docentes atuantes na educação infantil do Colégio de Aplicação – EBAS/UFPB no ano de 2024 e que estão identificados no decorrer desse capítulo como Professores: A, B, C e D, respectivamente.

Além disso, esse capítulo será dividido em dois tópicos, no primeiro apresentaremos o perfil e características dos sujeitos e no segundo faremos a análise sobre as respostas refletindo sobre como os(as) professores(as) entendem os termos criança, infância, brincar e o brincar de faz-de-conta, como também sobre as práticas presentes na educação infantil durante o brincar de faz-de-conta.

6.1 Sujeitos da pesquisa

As respostas foram obtidas com a participação e resposta de quatro[8] docentes atuantes nas turmas de infantil III ao infantil V do Colégio de Aplicação – EBAS/UFPB. Todos os questionários foram respondidos individualmente e no formato presencial, conforme respondiam as perguntas, as possíveis dúvidas já eram sanadas pelo pesquisador.

---

[7] Poesia de Loris Malaguzzi: Ao contrário, as cem existem publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I e recentemente publicada em português pela Penso como: As Cem Linguagens da Criança. (trad. Deyse Batista). Porto. Alegre: Penso, 2016.

[8] Apenas quatro, dos seis professores(as) das turmas do Infantil III ao V, dos turnos da manhã e tarde, aceitaram participar voluntariamente da pesquisa.

No que se refere à formação, três docentes têm formação em Pedagogia e um em Letras. Todos têm mais de um ano de experiência tanto na docência, quanto na docência especificamente na educação infantil (EI). E possuem entre 32 e 52 anos de idade.

Três dos quatro docentes entraram no serviço público por meio do concurso público para provimento de cargo efetivos e apenas um em cargo temporário (substituto). Em níveis de pós-graduação, dois docentes são doutores, um é especialista e apenas um não tem pós-graduação, conforme pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Perfil das(os) docentes

Professor	Idade	Formações	Tempo de docência	Tempo de docência (EI)	Vínculo empregatício
A	40 anos	Pedagogia (Doutorado)	16 anos	14 anos	Efetivo
B	52 anos	Letras (Especialização)	30 anos	30 anos	Efetivo
C	37 anos	Pedagogia (Doutorado)	11 anos	10 anos	Efetivo
D	32 anos	Pedagogia	3 anos	2 anos	Substituto

Fonte: Elaborado a partir das respostas da(os) docentes

6.2 Educação Infantil, crianças e o brincar de faz-de-conta: as respostas dos(as) professores(as)

Neste subtítulo, inicia-se uma análise sobre as respostas dadas pelos docentes. Inicialmente, vamos discorrer sobre as concepções dos professores sobre criança, infância, brincar e o brincar de faz-de-conta.

Assim, ao serem questionados sobre como definem a criança, os docentes responderam conforme o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Definição de criança

Pergunta: Como você define criança?	
Professor A	*Criança é um sujeito ativo, competente, capaz, que brinca, imagina, fantasia e aprende, constrói sentido sobre as coisas e produz cultura. Como professora,*

	minha percepção de criança vem ao encontro do que está posto nas DCNEI (2009).
Professor B	*Um ser humano que está na 1ª fase de seu desenvolvimento.*
Professor C	*Humano que está na fase mais potente de desenvolvimento (físico, emocional, mental, etc.). É sujeito de direitos, produtora de cultura.*
Professor D	*Como sujeito histórico, que tem suas necessidades e especificidades materiais, biológicas e culturais para desenvolver-se como ser humano na sociedade.*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes.

É possível perceber, por meio das respostas dadas, que a maioria dos docentes percebe a criança como sujeito de cultura, de direitos e histórico. Além do mais, os(as) docentes consideram a criança como um sujeito ativo, que é capaz de brincar, imaginar, fantasiar e aprender. As respostas ao questionamento indica que as(os) professores(as) se aproximam do que está posto no campo teórico a respeito do conceito de criança e suas respostas possuem relação com a visão de criança como definido por Sarmento (2002), pois apresentam a criança como sendo um ator social capaz de construir seu próprio mundo social, ou seja, Sarmento (2002) defende que as crianças não só participam ou estão culturalmente situadas em uma determinada cultura, mas que elas também são produtoras de culturas.

Nesse mesmo sentido, torna-se importante mencionar que o conceito de criança nasce a partir de questões subjetivas da formação do pensamento das ideias do próprio indivíduo que as formulam (Souza; Sobrinho; Herran, 2017). Por isso aproximamos o conceito de criança para os docentes que responderam ao questionário a partir de um autor que mais apresentou semelhanças entre os termos usados por ele e pelos(as) docentes.

O(A) professor(a) A apresenta vários termos já definidos por Sarmento (2002) ao definir criança, no entanto ela apresenta e diz ir ao encontro com a definição trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009). Nas DCNEI o artigo que define criança é o artigo 4º. Que segue a mesma lógica da criança enquanto um sujeito histórico de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletivamente, que brinca, fantasia, deseja, aprende e questiona, sendo produtora de cultura.

> Artigo 4º: As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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, 2009, p. 1).

Compreendemos que entender a criança como ser ativo "capaz de influenciar o meio em que vive e até mesmo participar da produção de sua cultura da infância, transformando os ensinamentos que recebe e criando novas culturas, trazendo novas ideias, repassando o conhecimento novo" (Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 127). Pode contribuir para que o brincar de faz-de-conta seja entendido a partir das relações culturais que as crianças estão inseridas, como forma delas vivenciarem ou ressignificarem situações que vivem cotidianamente.

No entanto, ao analisarmos a resposta do(a) professor(a) B, percebemos que sua resposta divergiu das outras, uma vez que argumenta que a definição de criança é: um ser humano que está na primeira fase de desenvolvimento. Nessa definição, não parece que o(a) respondente reconhece a criança como produtora de cultura, sujeito de direitos ou histórico, assim como definido pelos(as) outros(as) professores. Além disso, essa definição encontra semelhança com as perspectivas da teoria do desenvolvimento proposta por Jean Piaget, que compreende o desenvolvimento por meio dos estágios pré-determinados. Assim como Jean Piaget, a resposta à pergunta feita também entende o desenvolvimento por meio das(os) fases/estágios, nomenclatura adotada pelo(a) professor(a) ao responder à pergunta, essa divisão fica evidente quando na resposta optou-se pela adoção da "1ª fase", demonstrando a existência de outras fases.

> O conceito mais conhecido de Piaget são os estágios de desenvolvimento do sujeito, uma das principais contribuições do autor que foi adaptada ao processo educativo no âmbito do ensino e aprendizagem. Quando propõe os estágios para o desenvolvimento humano, Piaget aponta que a inteligência muda evolui; se aprimora. Foram três estágios que Piaget definiu: o sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório (7 em diante), porém este é dividido em operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório abstrato (12 anos em diante). (Maranhão; Rodrigues; Gonçalves, 2013, p. 928).

A segunda pergunta teve por objetivo saber qual a definição de infância que os docentes tinham e obtivemos como resposta no Quadro 6:

Quadro 6 - Definição de infância

Pergunta: Como você define infância?	
Professor A	*A infância é um período da vida das pessoas no qual iniciamos nossas descobertas e aprendizagens, que em alguns momentos históricos não foi considerada com a importância que temos hoje*
Professor B	*Fase em que a criança precisa ser motivada a desenvolver todas as áreas.*

	Cognitiva, motora e social
Professor C	*Que infâncias? Visto que o conceito de perpassar pela construção histórica, política, social e econômica. Pode-se haver criança sem infância, mas não o contrário. Infância diz respeito às especificidades que determinado contexto/cultura permite às crianças*
Professor D	*Um período histórico do desenvolvimento social e biológico do ser humano. É importante e saudável garantir às crianças, o direito a viverem suas infâncias.*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes.

Na resposta do(a) professor(a) C, observamos o questionamento da pergunta feita: *"que infâncias?"* (Professora C, 2024). Essa pergunta pode até parecer simples, mas está representando de forma ampla os conceitos trazidos pelos outros docentes sobre a infância ou as infâncias. Essa pergunta está carregada de significados, dentre eles, a superação da padronização do conceito de infância e, por isso, a adoção do termo infâncias.

As concepções de criança e infância foram se tornando as mais variadas possíveis ao longo da história, indo desde adulto em miniatura até uma folha em branco. Essas variações na definição, explicam porque as concepções de infância e criança são carregadas de história, valores e foram se modificando ao longo da história para expressar aquilo que a sociedade entende por infância e criança (Souza; Sobrinho; Herran, 2017).

> São infâncias com diferentes lógicas, por exemplo: crianças de rua, crianças trabalhadoras, crianças exploradas sexualmente; são lógicas paradoxais, lógicas com outros sentidos e com diferentes significações que reafirmam o pressuposto das várias infâncias que têm que ser pensadas com outras categorias de análise e outros pressupostos metodológicos e analíticos (Tomás, 2007, p. 121).

Por fim, chamou a nossa atenção para a parte que esse mesmo professor(a) fala sobre a possibilidade de haver criança e não haver infância. Ao estabelecer essa condição, o (a) docente demarca a sua posição sobre a diferença entre os termos criança e infância.

Em resposta à pergunta no Quadro 7 sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil, os(as) docentes deram as seguintes respostas:

Quadro 7 - Importância do brincar no desenvolvimento infantil

Para você, qual a importância do brincar para o desenvolvimento infantil? Explique:	
Professor A	*O brincar é a principal linguagem da criança. É por meio dela que a criança mostra a forma como está aprendendo.*
Professor B	*É através do brincar que a criança se desenvolve nas áreas:*

	○ *Cognitiva* ○ *Motora* ○ *Capacidades e competências*
Professor C	*A brincadeira é a linguagem das crianças. O mundo é apreendido por elas através da brincadeira. Por meio da brincadeira a criança se desenvolve e constrói a si e o mundo.*
Professor D	*Acredito que o brincar na infância seja o elemento mais saudável para introdução, construção e relação com o mundo novo que a criança passa a acessar na escola, por exemplo. Não é o único elemento para ser utilizado no ensino, mas ele deve estar presente no cotidiano escolar*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes.

Na resposta do(a) Professor(a) A é atribuído o brincar como a principal linguagem da criança, em outra resposta também atribui o brincar como a linguagem da criança, como podemos observar nas respostas do(a) Professor(a) C. Na resposta dada pelo(a) professor(a) C, observamos o brincar como um meio para a criança se desenvolver, construindo a si e ao mundo.

Wajskop (1995) define o brincar como uma atitude mental na qual as crianças vão brincando e atribuindo diferentes significados aos objetos e a linguagem. O brincar, a partir da perspectiva sociocultural, é definido como o jeito como as crianças vão interpretando e assimilando o mundo e todos os elementos que o cercam, ou seja, cultura, objetos, afetos etc. Por essa razão, as crianças conseguem experimentar situações que são da constituição da infância e ao mesmo tempo da sua superação (Wajskop, 1995).

> É uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais (Wajskop, 1995, p. 66).

Ao observamos a resposta do professor(a) B, compreendemos que a resposta, assim como outras, assemelham-se mais com uma perspectiva cognitiva de Jean Piaget do que histórico-cultural, pois dividem o desenvolvimento nos âmbitos cognitivos, motor, capacidades e competências como se fossem áreas em separado. Vale salientar que não é possível estabelecer uma relação direta com a perspectiva cognitivista, no entanto optamos por apresentar essa possível semelhança.

Além disso, outro ponto a ser destacado na resposta do(a) Professor(a) D, quando fala sobre o brincar como um dos elementos utilizados para o ensino, mesmo que a resposta não determine que os objetivos do brincar na educação infantil estão ligados unicamente ao

ensino, torna-se importante mencionar que Wajskop (1995) vai argumentar que as concepções inatistas e espontaneístas ainda estão presentes no pensamento dos profissionais da educação infantil, e essa presença estabelecem relação com as brincadeiras de diversas formas, dentre elas a "utilização como meios de ensino e transmissor de conteúdos programáticos definidos pelo professor; [...]. Essas práticas, no entanto, não pressupõem uma ação educativa planejada e consciente com relação ao brincar por parte do profissional" (Wajskop, 1995, p. 66).

Ademais, buscamos compreender o que os docentes tinham por definição do brincar de faz-de-conta. O brincar de faz-de-conta era visto como no Quadro 8:

Quadro 8 - Definição do brincar de faz-de-conta

Pergunta: Para você, o que é brincar de faz-de-conta?	
Professor A	*O brincar de faz-de-conta é um momento em que a criança brinca livremente e cria enredos para a sua brincadeira. O acesso que ela tem a materiais e brinquedos neste momento pode contribuir para a vivência de diferentes papéis na brincadeira.*
Professor B	*É uma brincadeira natural da criança. Em que ela cria um mundo e personagens*
Professor C	*É usar a imaginação para inventar brincadeiras que pode imitar situações do "mundo real" ou fantasias.*
Professor D	*É construir as primeira narrativas para a vida, onde o pensamento a relação com mundo concreto possibilitam desenvolver hábitos, conhecimentos, compreensões do mundo a partir da brincadeira*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes.

Infere-se que das respostas obtidas, o brincar de faz-de-conta se configura enquanto momento que a criança pode vivenciar diversos papéis, ou seja, protagonizar diversos personagens. "Desde o início de sua vida, a criança passa a fazer parte do mundo que a rodeia e com as pessoas que nele vivem, assumindo diversos papéis e atividades como seus papéis importantes para a descoberta do mundo à sua volta e de seu processo de identidade" (Salva: Beltrame, 2021, p. 162).

Ainda, o(a) Professor(a) C ao responder ao questionamento mencionado que as "*brincadeiras podem imitar situações do 'mundo real' ou fantasia"* nos demonstra que o brincar de faz-de-conta pode proporcionar às crianças a vivência das experiências do cotidiano e que para tanto elas assumem um papel/personagem que pode não ser elas no 'mundo real'. Pois, conforme a criança tem o desejo de imitar as atividades padronizadas culturalmente, ela proporciona ocasiões para o seu desenvolvimento intelectual e, no

momento que lembram e reproduzem essas as situações reais, a criança consegue controlar, mesmo que elementarmente, o pensamento abstrato (Vigotski, 2007).

O brincar de faz-de-conta "pode ser um meio educativo, quando se introduzem temas em que as crianças tenham grande importância para a educação. São possibilidades inesgotáveis para reconstruir relações e vínculos diversos da vida real das pessoas." (Salva: Beltrame, 2021, p. 163).

Ao observarmos a resposta do(a) professor(a) B: "*É uma brincadeira natural da criança. Em que ela cria um mundo e personagens*". É atribuído ao brincar como algo natural da criança, contudo o brincar, incluindo o brincar de faz-de-conta, na perspectiva histórico-cultural não é natural, ele é cultural e, por isso, aprendido e ensinado. Barboza (2021) argumenta que a brincadeira não é uma ação natural da criança, nem tampouco a atividade predominante da criança, mas sim a principal dentre as várias possíveis. Na perspectiva histórico-cultural a brincadeira não surge de forma espontânea, pois ela é um fato social, privilegiado das interações infantis e constituinte da criança como sujeito.

> Nesse sentido, a brincadeira é uma aprendizagem social que resulta das interações permeadas pela cultura, portanto, é aprendida e originada dos diferentes contextos reais vivenciados pela criança, promovendo a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas. (Barboza, 2021, p. 211)

O próximo questionamento teve por objetivo compreender como os professores entendem as potencialidades e possibilidades do brincar de faz-de-conta na educação infantil, as respostas foram as seguintes no Quadro 9:

Quadro 9 - Percepção sobre o brincar de faz-de-conta na educação infantil

Pergunta: Como você percebe o brincar de faz-de-conta na educação infantil?	
Professor A	*Como um excelente momento para que a professora perceba como a criança entende, compreende o mundo por meio da brincadeira.*
Professor B	*Eu acho que ajuda nas relações sociais e na percepção de mundo*
Professor C	*Compreendo com algo essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Na rotina do CAp temos espaços/tempo p/ as crianças brincarem de faz-de-conta. Enquanto professora também brinco com elas.*
Professor D	*É um instrumento, uma forma de aproximação do professor com seus educandos. Faz parte da criança nesta etapa da vida, a construção do faz-de-conta, e isso pode ser utilizado pedagogicamente no cotidiano escolar.*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes

Um dos aspectos mais mencionados foi a possibilidade do brincar de faz-de-conta, proporcionar a ampliação das relações sociais que são estabelecidas no convívio e cotidiano da educação infantil. Salva e Beltrame (2021), argumentam que tanto as crianças quanto os adultos se constroem nas relações que estabelecem socialmente, seja por grupo social, classe ou de determinada cultura. Nesse sentido, o brincar de faz-de-conta possibilita um grande momento de interação e formação das crianças, uma vez que quando elas estão brincando estão aprendendo e se desenvolvendo com esse brincar.

Ao serem questionados sobre a atuação docente no brincar de faz-de-conta, todos responderam e apontaram a mediação como modo de atuação do docente. Alguns docentes vão além, no momento que mencionam quais mediações podem ser feitas pelos docentes nesse brincar específico: A organização do espaço e tempo, a disponibilização de materiais que ampliem as possibilidades do brincar, imaginar e criar, a mediação de conflitos e o incentivo a novos conhecimentos do processo do brincar, conforme as respostas que estão presentes no Quadro 6.

Quadro 10 - Compreensão da atuação docente no brincar de faz-de-conta

Pergunta: Como você compreende a atuação docente nesse brincar?	
Professor A	*A atuação docente nesse brincar primeiramente compreende a organização e o planejamento de tempo, espaços e materiais que ampliem as possibilidades de brincar, imaginar e criar enredos e depois na observação e registro desses momentos para alimentar esse planejamento.*
Professor B	*Como um mediador.*
Professor C	*Criando tempos e espaços para brincadeiras de faz-de-conta; brincando com as crianças de faz-de-conta.*
Professor D	*Compreendo que alguns elementos são função da atuação docente: Garantir a integridade da criança no brincar, mediar as situações de conflitos e situações que podem acontecer no brincar; incentivar novos conhecimento no processo do brincar*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes

Outra parte importante, após feita a comparação das respostas, é um fragmento presente na resposta do(a) Professor(a) C, quando diz: "*brincando com as crianças de faz-de-conta"*. De Bom e Silveira (2017), ao pesquisarem sobre a atuação docente no brincar de faz-de-conta, argumentam que, dentre as possibilidades da atuação docente, é possível que o professor possa entrar no jogo sob a regra do mesmo e, assim, nutrir o faz-de-conta, ampliando as ações dialógicas entre as crianças e atuando em parceria no processo de

construção dos jogos. O "docente assume um papel mediador e nutre as ações dialógicas entre os participantes do jogo" (De Bom; Silveira, 2017, p. 177).

Em outra pergunta buscamos entender quais são os elementos que são disponibilizados pelos(as) professores(as) para as crianças durante a brincadeira. As respostas podem ser observadas no Quadro 11:

Quadro 11 - Elementos disponibilizados pelos docentes

Pergunta: Quais elementos você disponibiliza para as crianças brincarem?	
Professor A	*Durante os momentos de canto são disponibilizados para as crianças materiais/brinquedos como: Bonecos, carrinhos, dinossauros, pista, brinquedos de médico, casinha, supermercados, entre outros. Também materiais não estruturados como tecidos, caixas, papéis diversos.*
Professor B	*Jogos, quebra cabeça, bonecas, carros, caixas, massa de modelar.*
Professor C	*Brinquedos organizados em cantinhos (como o da cozinha, por exemplo); materiais diversos (folhas, galhos, grãos, água, panelas, etc).*
Professor D	*Todos os elementos disponíveis no ambiente da brincadeira*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes

A partir das respostas dos(as) docentes em relação aos elementos disponibilizados, percebe-se a prevalência de materiais não estruturados, como citado pelos(as) professores(as) A e C, sendo estes elementos importantes nas vivências das crianças, uma vez que incentiva a criatividade e imaginação desses sujeitos. Ademais, considera-se também que tanto os elementos estruturados, quanto os não estruturados fazem parte do cotidiano das crianças, logo, inserir esses elementos nas práticas diárias é essencial para o seu desenvolvimento pleno.

Outro aspecto importante a se destacar perante as respostas dos(as) docentes, refere-se à diversidade de materiais disponibilizados por parte de cada um(a) em suas práticas, tendo em vista que essa variedade de materiais é benéfica no momento da brincadeira, considerando o leque de opções que as crianças podem obter e usufruir, contribuindo para a estimulação da autonomia, construção de conhecimentos, criatividade, ou seja, para o desenvolvimento integral da criança por meio da brincadeira.

Dessa forma, percebe-se que os(as) professores(as) em suas práticas não só entendem a importância de inserir elementos no cotidiano das brincadeiras das crianças, como adicionam isto em suas vivências, compreendendo que tais materiais fazem parte da aprendizagem das crianças e da prática docente na educação infantil. Como também,

entendem que durante o brincar e por meio da imaginação, os objetos ou elementos disponibilizados podem ter um outro significado para a criança. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vigotski, 2007, p. 114).

Diante do questionamento anterior, que buscava conhecer os elementos disponibilizados pelo docente, o próximo questionamento buscou entender como acontece o brincar de faz-de-conta durante as vivências realizadas pelos(as) professores(as), e tivemos como respostas no Quadro 12:

Quadro 12 - Como acontece o brincar de faz-de-conta

Pergunta: Como acontece o brincar de faz-de-conta durante a realização das vivências com as crianças?	
Professor A	*Durante as vivências as crianças criam enredos diversos para as suas brincadeiras, brincam, fantasiam, imaginam e também produzem/imitam a realidade, como por exemplo quando brincam de médico, relatam possíveis doenças, tratamentos e escrevem receitas.*
Professor B	*Observo nas contações estórias. Onde eles imaginam e criam a partir da estória contada. E também nas brincadeiras em grupo*
Professor C	*Na acolhida temos um tempo de 30min. Neste momento as crianças interagem e brincam com os brinquedos disponibilizados. Já nas experiências propostas pela professora, sempre planejamos um faz-de-conta a partir do que estamos trabalhando com elas.*
Professor D	*Gosto de utilizar o brincar de faz-de-conta para aproximação com os alunos novos, mas também gosto de brincar com elementos do cotidiano, como “pedir pizza pelo telefone”, onde números e outros elementos necessários ao conhecimento são utilizados de forma “natural”.*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes

Em suas respostas, os(as) professores(as) demonstram que existem diversas maneiras de acontecer o brincar de faz-de-conta. Os(as) professores(as) B, C e D, diferente do(a) professor(a) A, relatam sobre os momentos e como fazem. Ainda nas respostas dos professores mencionados acima, observamos que eles dividem em dois momentos o brincar de faz-de-conta.

No primeiro, tanto o professor C quanto o D utilizam desse brincar no primeiro contato com as crianças, possivelmente por compreenderem, como já discutido no Quadro 5, a capacidade do brincar de faz-de-conta na construção de relações. No segundo momento, o brincar aparece perpassando outros momentos dentro das práticas realizadas, podendo acontecer durante uma contação de história, quando brincam de médico, ao pedirem pizza, entre outros. Outro ponto importante, que apareceu nas respostas, foi o pensar o faz-de-conta

a partir das experiências que estão sendo trabalhadas com as crianças

Ao perguntarmos sobre o brincar no planejamento, os(as) professores(as) responderam sobre esse brincar estar presente durante o planejamento e obtivemos as seguintes respostas no Quadro 13:

Quadro 13 - O brincar no planejamento

Pergunta: Há espaço para o brincar livre no planejamento de suas atividades pedagógicas?	
Professor A	*Sim, todos os dias, no final da tarde as crianças brincam livremente no espaço externo, por volta de 40min.*
Professor B	*Sim, no acolhimento.*
Professor C	*30 minutos na acolhida + 45 no pátio.*
Professor D	*Sim, acredito que este momento para o brincar livre deve fazer parte da rotina de aula.*

Fonte: Elaborado a partir das respostas da(os) docentes

Em suas respostas, os(as) professores(as) reservam diferentes momentos no planejamento para o brincar de faz-de-conta, tal diversificação demonstra que não tem um momento certo e igual para todas as turmas da escola, mas sim que cada professor(a) pode determinar qual o melhor momento para reservar o tempo para o brincar de faz-de-conta.

Além disso, ter contato com outras crianças é fundamental para o seu desenvolvimento integral, pois é através do brincar que sua imaginação é estimulada. Desse modo, “planejar na Educação Infantil, significa ter objetivos a serem cumpridos, onde as experiências de educação, não se inicia e nem é finalizada em apenas uma única atividade.” (Silva, 2024, p. 28). Por isso, o brincar precisa estar inserido no planejamento, conforme apontado pelo professor D, visto que esse é um momento que precisa estar na rotina diária das crianças.

Ao buscarmos compreender quais eram as experiências exitosas com o brincar de faz-de-conta na educação infantil, os(as) professores(as) como podemos ler no Quadro 14 logo abaixo:

Quadro 14 - Experiência exitosas com o brincar de faz-de-conta

Pergunta: Fale um pouco das experiências exitosas com o brincar de faz-de-conta:	
Professor A	*O brincar nos cantos de faz-de-conta 40min de 3 a 4 vezes por semana é uma experiência bastante exitosa, pois as crianças criam enredos, imaginam e fantasiam, a diversidade de materiais na organização dos contextos faz toda a diferença, sejam eles materiais estruturados ou não. Os cantos de preferência das crianças são: supermercado, casinha, médico, dinossauros, casinha, veterinário.*

Professor B	*É difícil falar, pois o brincar de faz de conta surge nas interações diárias entre as crianças.*
Professor C	*Vou destacar uma: a experiência da lavadeira. Após conversar sobre como as roupas são lavadas, o que se usa para lavar roupas, quem lava as roupas deles, eu conto a história oral à velhinha que acordava cedo para ir ao rio. Em seguida cantamos a música da lavadeira fazendo, com um pedaço de pano, os gestos da música. Por fim, brincamos de lavar a roupa de cada criança. Para isto, disponibilizamos água, bacias, sabão, varal e prendedor.*
Professor D	*Uma utilização exitosa do faz-de-conta, é na capacidade de unir as crianças da turma em torno de uma situação vivenciada no brincar, isso permite mais interação entre elas e torna o ambiente um espaço coletivo.*

Fonte: Elaborado a partir das respostas das(os) docentes

Ao falarem sobre as experiências exitosas, as respostas também acabaram por trazer alguns momentos ou espaços utilizados pelos professores para acontecer o brincar de faz-de-conta. As respostas sugerem que os(as) professores(as) criam espaços, nomeados por eles de ‘cantinhos’, para as crianças brincarem de casinha, médico, supermercado, veterinário, dentre outros.

Vigotski (2009) argumenta que as brincadeiras não são apenas recordações de momentos que a criança vivenciou, mas também uma reelaboração criativa das experiências vivenciadas e, que para isso, a criança precisa ouvir, ver e vivenciar a partir de uma quantidade maior de elementos da realidade, uma vez que “a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade” (Vigotski, 2009, p. 21).

> A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro - todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (Vigotski, 2009, p. 16-17).

Assim, a construção ou disponibilização desses espaços não configuram uma interferência no brincar de faz-de-conta das crianças, mas sim representam a promoção de espaços que incentivam a criatividade e disponibilizam elementos que podem ser utilizados pelas crianças para a criação das próprias narrativas.

> A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria (Brougère, 2006, p. 105 apud De Bom; Silveira, 2017, p.166).

Podemos fazer essa afirmação a partir dos argumentos trazidos por De Bom e Silveira (2017), pois eles dizem que cabe ao educador possibilitar um ambiente que permita à criança brincar. Por mais que os educadores pensem nas possibilidades possíveis de brincar, não se pode negar a capacidade criativa e inovadora da criança durante a ação lúdica (De Bom; Silveira, 2017).

Quando o(a) professor(a) C fala sobre uma das experiências que considerou exitosa, observamos mais uma diferente maneira que o brincar de faz-de-conta acontece na educação infantil, primeiro o(a) professor(a) destacou o "lavar roupa" a partir da como ele se configura e quem são os sujeitos envolvidos no lavar roupa, depois contou uma história que envolvesse a temática "lavar roupa", além de colocar uma música com a mesma temática. Por fim, as crianças brincam de lavar roupas utilizando elementos que são característicos da ação de lavar a roupa.

As DCNEI (2009) trazem a importância das experiências cotidianas na Educação Infantil, por estabelecerem um fortalecimento de diversos aspectos, dentre eles: autoestima, interesse e curiosidade, familiaridade com diferentes linguagens, aceitação, etc. Por isso, é necessário pensar em um currículo fundamentado nas relações, nas interações e nas práticas educativas voltadas a situações de experiência vivenciadas na vida cotidiana, sendo assim, a professora e o professor precisam articular todas as condições necessárias para que essas práticas possam acontecer no cotidiano da educação infantil, articuladas com planejamento da "organização de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta [...]." (DCNEI, 2009, p. 14). Tanto os(as) professores(as) A e C em suas respostas falam sobre a organização de espaços que proporcionam contato com situações cotidianas e que acontecem também das relações que as crianças estabelecem com seus pares e os adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo compreender as práticas relacionadas ao brincar de faz-de-conta na educação infantil. Especificamente, este trabalho buscou identificar os conhecimentos dos(as) professores(as) sobre o brincar de faz-de-conta, conhecer o planejamento do brincar de faz-de-conta na educação infantil e, por fim, analisar como ocorre o brincar de faz-de-conta na educação infantil.

Quanto ao primeiro objetivo específico identificamos que as professoras compreendem o brincar de faz-de-conta como o momento em que as crianças podem vivenciar diversos papéis e serem o personagem que desejarem, interpretando ou reinterpretado situações que vivenciam durante as relações que estabelecem com seus pares ou com os adultos do seu convívio, ampliando a compreensão de mundo da criança, a criação de narrativas, o desenvolvimento e conhecimento de hábitos e vivências do cotidiano. Além disso, percebemos que a maioria dos(as) professores(as) salientam sobre o brincar, que nesse brincar está contido o brincar de faz-de-conta, não é algo natural da criança, mas sim cultural, pois as brincadeiras são entendidas, aprendidas e construídas socialmente.

O brincar de faz-de-conta na educação infantil acontece de diversas maneiras e se utiliza de diversos elementos, sejam objetos estruturados ou não, que contribuem no processo criativo e imaginativo das crianças, tendo em vista a variedade de brincadeiras e a disponibilização de diferentes elementos para o momento do brincar. Os(as) professores(as) utilizam dos espaços chamados ‘cantinhos’, que são estruturados pensando nas situações do cotidiano das crianças: casinha, médico, veterinário, dentre outros. Ao brincarem de médico, as crianças relatam possíveis doenças e prescrevem o tratamento. O que leva à reflexão de como a partir do brincar de faz-de-conta as crianças podem demonstrar o seu convívio, a sua forma de ver, interpretar e compreender o mundo à sua volta, partindo de suas experiências.

Por causa da criação desses “cantinhos” e a disponibilização de elementos, a maioria dos(as) professores(as), considera a mediação como um elemento importante da atuação docente em relação ao brincar de faz-de-conta na perspectiva histórico-cultural. Sousa (2022) traz uma contribuição muito importante sobre a relação entre a mediação e o brincar, dizendo que o brincar pode ser compreendido no contexto da Educação Infantil como um momento de aprendizagem, além de ser prazeroso, e atribuindo aos(as) professores(as) a busca pelo conhecimento de várias formas, de modo que haja benefícios na mediação do brincar.

De Bom e Silveira (2017) apontam ainda a inserção dos próprios docentes durante as brincadeiras, como forma benéfica de incentivo para a criatividade e imaginação das crianças.

A disponibilização dos elementos para as crianças se mostrou uma das principais estratégias que os(as) professores(as) usam para incentivar as crianças a criarem situações de interações e assumir papéis. Portanto, percebemos que os(as) docentes não só entendem a importância de inserir elementos no cotidiano das brincadeiras das crianças, como também adicionam isto em suas vivências, compreendendo que tais materiais fazem parte do desenvolvimento das crianças e da prática docente na educação infantil.

Além disso, observamos que no planejamento os(as) professores(as) reservam momentos específicos para esse brincar, sendo diferente para cada turma e determinado de acordo com cada planejamento, respeitando a autonomia do professor.

No decorrer das análises, observamos que os(as) docentes atuantes na educação infantil do Colégio de Aplicação – Cap-EBAS/UFPB, trazem para dentro das salas de referências experiências que representam as atividades que estão presentes no dia a dia das crianças, embora tenham tempos reservados para o brincar de faz-de-conta, ele é realizado a partir de situações reais que as crianças estão vivendo.

O brincar de faz-de-conta se mostrou nas respostas dos(as) professores(as) cheio de potencialidades, possibilidades e causador de encantamento para as crianças da educação infantil. Entretanto, finalizamos nossa pesquisa compreendendo que ela não se esgota neste trabalho. As considerações aqui mencionadas precisam ter em consideração a presença da instituição dentro do espaço universitário e as ações que são realizadas no Cap-EBAS/UFPB de pesquisa, ensino e extensão.

Ao pesquisarmos na educação infantil o brincar, mais especificamente o brincar de faz-de-conta, nos deparamos com desafios e potencialidades que a pesquisa na educação infantil nos fez vivenciar. As práticas educativas presentes na educação infantil contribuíram significativamente para os rumos que nos levaram a pesquisar sobre esse brincar. Assim, após decorrido esse contato inicial com o brincar de faz-de-conta com o objetivo de compreender as práticas relacionadas ao brincar de faz-de-conta na educação infantil, nos deparamos com novas questões e possibilidades de estudos que foram surgindo durante a pesquisa, tais como: o brincar de faz-de-conta e as novas tecnologias; as brincadeira tradicionais no brincar de faz-de-conta; as diferentes culturas e o brincar de faz-de-conta; as resoluções de conflitos no brincar de faz-de-conta; a imaginação e as representações das crianças digitalmente ativas; as práticas presentes nas escolas públicas das prefeituras; entre outras.

Por fim, compreendemos que quando os(as) professores(as) têm uma compreensão mais ampla e crítica da infância e do brincar, orientados por teorias que reconhecem as crianças como sujeitos ativos e criadores de cultura, as práticas educativas tendem a valorizar

todo o repertório cultural que veio e foi produzido por aquela criança ao chegar na instituição escolar, pensando na brincadeira como principal meio de desenvolvimento da criança, e sendo refletido na valorização dos aspectos culturais que formam e reformam o brincar, incluindo nesse rol o brincar de faz-de-conta e a sua potencialidade em protagonizar nas crianças as experiências vivenciadas e as suas reinterpretações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.171. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512. Acesso em: 10 ago. 2024.

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. O papel da brincadeira na perspectiva sócio-histórico-cultural. **Revista Uniaraguaia**, v. 16, p. 207–212, 2021.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: _____. (org). **Exercícios de ser criança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural:** Vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos/ Lisaura Maria Beltrame. 2021. 200 p. Orientador: Sueli Salva Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021.

BISPO, Claudiene Cordeiro Leandro. A brincadeira de faz de conta contribui mesmo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? In: VI SIP: II ENEEPAL – I SEPAL, Campus A. C. Simões, Macéio, 10 a 14 de dezembro de 2018, p. 01 -15. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-30c1967c57e3fb6020829856a424f6d43084d5a6-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 03 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3V.: il. Formação pessoal e social.

CÂMARA, Sônia. **Sob a guarda da República:** A infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr.; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. e30871139, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i7.1139. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1139. Acesso em: 20 aug. 2024.

CORDEIRO, Ronilso José de Miranda. Análise sobre as LDBS 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. **Web revista linguagem, educação e memória**, [S. l.], v. 16, n. 16, p. 131–144, 2019. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3297. Acesso em: 10 ago. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DE BOM, Francine Costa.; DA SILVEIRA, Vanessa da Silva. O papel do docente no jogo do faz de conta infantil durante a rotina em sala de aula. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2017. DOI: 10.9771/re.v6i2.20877. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/20877. Acesso em: 24 set. 2024.

DE PONTES E SOUZA, Jhaina Aryce.; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches.; HERRAN, Vallace Chriciano Souza. Ressignificando os conceitos de criança e infância. Revista Amazônida: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 113–129, 2018. DOI: 10.29280/rappge.v1i1.4116. Disponível em: //www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4116. Acesso em: 23 jul. 2024.

FELDMAN, Iara; SOUZA, Mariane Lima De. A Percepção da Brincadeira de Faz de conta por Crianças de uma Instituição da Educação Infantil. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 26-35, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GOIS, Francisca Martins de. **Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na Educação Infantil**. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil**: los cuentos, los poemas, la realidad. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990. 231 p. (1ª ed. em espanhol).

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. Orientadora: Sinara Almeida da Costa. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em:https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/225.

LONGO, Isis Sousa. Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infanto juvenis. In: III Congresso internacional de pedagogia social, 3., 2010, São Paulo. **Proceedings online**. Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), Disponivel em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 12 Ago. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento; RODRIGUES, Gilvânia Rocha; GONÇALVES, Sun-eiby Siebra. Piaget e Vygotsky na formação de conceitos: perspectivas para prática. In: Encontro cearense de história da educação, 12.; Encontro nacional do núcleo de história e memória da educação, 2., 26 a 28 set. 2013, Fortaleza (CE). [**Anais**]. Fortaleza (CE), 2013. p. 925-938.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MULLER, Fernanda.; FREITAS, Aline Nascimento.; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Brincadeiras de faz de conta - Desafios às práticas docentes. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 199–212, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i16.494. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/494. Acesso em: 29 abr. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PACHECO. Francisco Egon da Conceição. **Num tempo do era... Foi o principezinho (des)encantado**: contação de histórias. Imaginação. Educação Infantil. Orientadora: Sinara

Almeida da Costa. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/500.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Jacinto (org). **As crianças: contextos e identidades**. Minho-Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. In: Congresso de Educação Básica. 2011. p. 1-4.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. Rio de Janeiro: Global, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa.**, São Paulo , n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 agosto 2024.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura Maria. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de vigotski, elkonin, leontiev e mukhina. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 68, p. 151-165, 2021.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos. **Crianças, Performances e Arte Contemporânea:** instalações efêmeras de jogo na Educação Infantil / Nathalia Scheuermann dos Santos. -- 2021. 337 f. Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: MANUEL, Pinto; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). As crianças: Contextos e identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação. Portugal: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), 2005. p. 361-378.

SOUSA, Valéria Aparecida Costa. **A brincadeira de faz de conta na educação infantil**: a perspectiva docente em questão. 2022. Dissertação (Mestrado Em Mestrado Profissional Em Educação) - Universidade Federal De Lavras.

SOUZA, Renata Kerr de.; GARCIA, Edelir Salomão. Um novo olhar: a criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação. Perspectiva em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 2, n. 3, jan./jun. 2015.

STEARNS, Peter N. Introdução: A infância na história mundial. In: _____. (org). **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. **35a Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2078_int.pdf. Acesso em Mar. de 2024.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, Lisboa, n. 11, p. 119-134, 2007.

VIGOTSKI. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Edição comentada).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p.23-36, abr./ jun. 2008.

VIGOTSKI. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia infantil**. Madrid: Editorial Puebloy Educación, 1996. (Obras Completas – Tomo IV).

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L. S. V igotski; organizadores Michael Cole... [et a l.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7.a ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62–69, 1995. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859. Acesso em: 24 set. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Curso de Pedagogia

Questionário de Pesquisa – Professoras de Educação Infantil

Parte I – Perfil

Nome: _____

Idade: _____

Formação inicial:_____

Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outros: Se outros, quais?_____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência na Educação Infantil: _____

Vínculo empregatício:_____

Carga Horária Mensal: Hora-Aula:_____

Planejamento:_____

Parte II - Questões

1. Como você define criança?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Como você define infância?

3. Para você, qual a importância do brincar para o desenvolvimento infantil? Explique:

4. Para você, o que é brincar de faz-de-conta?

5. Como você percebe o brincar de faz-de-conta na educação infantil?

6. Como você compreende a atuação docente nesse brincar?

7. Quais elementos você disponibiliza para as crianças brincarem?

8. Como acontece o brincar de faz-de-conta durante a realização das vivências com as crianças?

9. Há espaço para o brincar livre no planejamento de suas atividades pedagógicas?

10. Fale um pouco das experiências exitosas com o brincar de faz-de-conta:

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Esta é uma pesquisa sobre “O Brincar De Faz-De-Conta Na Educação Infantil” e será desenvolvida por Matheus Wesley Pereira dos Santos, estudante do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE-UFPB), sob a orientação da Professora Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim.

O objetivo desta pesquisa é “Compreender as práticas relacionadas ao brincar de faz-de-conta na educação infantil”, a partir da pesquisa de campo, como forma de reconhecer esse brincar durante a educação infantil e as discussões sobre a importância do brincar como meio principal pelo qual as crianças se desenvolvem.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a)Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não sofrerá nenhum dano.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato pelo telefone (83) 99107-2085 e/ou pelo e-mail: matheuswesleyreal2020@gmail.com e falar com o pesquisador responsável: Matheus Wesley Pereira dos Santos.

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: “Nas Trilhas Da Imaginação: O Brincar De Faz-De-Conta Na Educação Infantil".

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: _____/_____/_____