

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA LÚCIA APARECIDA FERREIRA E DAIANA MARMENTINI CORRÊA

**A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BRINCARES, DA BRINCADEIRA DE FAZ DE
CONTA NO PLANEJAMENTO DAS EDUCADORAS**

CHAPECÓ

2022

ANA LÚCIA APARECIDA FERREIRA E DAIANA MARMENTINI CORRÊA

**A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BRINCARES, DA BRINCADEIRA DE FAZ DE
CONTA NO PLANEJAMENTO DAS EDUCADORAS**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para aprovação na disciplina de TCC II.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisaura Maria Beltrame

CHAPECÓ

2022

ANA LÚCIA APARECIDA FERREIRA E DAIANA MARMENTINI CORRÊA

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BRINCARES, DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO PLANEJAMENTO DAS EDUCADORAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

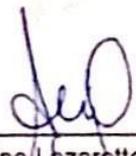
Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/08/2022

BANCA EXAMINADORA

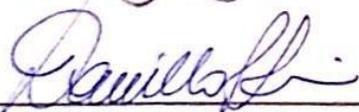
gov.br

Documento assinado digitalmente
LISAUZA MARIA BELTRAME
Data: 04/09/2022 15:13:54 -0300
Verifique em <https://verificador.br.br>

Prof.ª Dr.ª Lisaura Maria Beltrame
Orientadora



Prof.ª Dr.ª Aline Lazarotto



Prof.ª Dr.ª Daniela Pederiva

PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BRINCARES, DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO PLANEJAMENTO DAS EDUCADORAS

Ana Lúcia Aparecida Ferreira^{1*}

Daiana Marmentini Corrêa^{2**}

Lisaura Maria Beltrame^{3***}

RESUMO

O presente trabalho consiste em apresentar a presença/ausência dos brincares e da brincadeira de faz de conta nos planejamentos analisados e estudados de algumas educadoras da educação infantil municipal de Chapecó, Santa Catarina. Este estudo emerge a partir de vivências obtidas em estágios não obrigatórios e no processo de formação acadêmica. Sendo assim, destaca-se como problema de pesquisa: de que forma os processos de brincares educativos estão presentes/ausentes nos planejamentos das professoras na educação infantil? Destacam-se, ainda, as seguintes questões de pesquisa: Quais os tipos de brincares que aparecem nos planejamentos dos professores de crianças entre dois e quatro anos nos Centros de Educação Infantil (CEIMs)? O que os autores têm a nos dizer sobre a importância dos brincares no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? De que forma a brincadeira de faz de conta aparece nos planejamentos das professoras na educação infantil? A pesquisa foi baseada também em alguns autores que defendem os brincares e a brincadeira de faz de conta, tais como Ariès (1981), Vygotski (2021), Kishimoto (2017), Volpato (2002), Brasil (2013), entre outros que contribuem para o estudo presente. Para isto, utilizamos a pesquisa qualitativa, do tipo análise documental, com foco nos planejamentos das professoras de crianças entre dois e quatro anos da educação infantil de Chapecó. Destacamos, também, a necessidade de oportunizar mais o desenvolvimento interativo entre as crianças, o brincar de faz de conta como uma ação presente todos os dias, sendo uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Podemos concluir que os resultados da pesquisa revelaram em sua maioria a ausência dos brincares e da brincadeira de faz de conta nos planejamentos das professoras. Apontamos, também, uma defasagem no entendimento da prática dos brincares, em especial do brincar de faz de conta. Esses aparecem em alguns casos nos objetivos do planejamento, porém observamos nas análises que os brincares aparecem apenas teoricamente e pouco presentes na prática educativa.

Palavras-chave: brincares; brincar de faz de conta; planejamento; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do projeto de TCC I (Trabalho de Conclusão de Curso), que é um componente curricular obrigatório no curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado na 9ª fase, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Segundo o Projeto Político-Pedagógico

^{1*} Acadêmica da 10ª fase de Pedagogia na UFFS. *E-mail:* af702089@gmail.com.

^{2**} Acadêmica da 10ª fase de Pedagogia na UFFS. *E-mail:* daianamarmentinicorrea@gmail.com.

^{3***} Professora orientadora do curso de Pedagogia na UFFS. *E-mail:* lisaura@unochapeco.edu.br.

(PPC), esse tem como objetivo realizar a mediação entre a teoria e a prática em relação às questões educacionais por meio da construção de um projeto de pesquisa (UFFS, 2021).

Art. 4º O trabalho de conclusão de curso tem por objetivos: I - aprofundar conhecimentos relacionados à realidade social/profissional/Educacional que contribuam para a formação docente; II - Discutir temas relacionados à cultura e aos processos educativos; III - refletir sobre a formação profissional vivenciada no curso; IV - aprofundar temáticas vinculadas ao desenvolvimento do estágio. (UFFS, 2021, p. 2).

Assumimos este desafio tendo como ponto de partida uma reflexão da nossa trajetória acadêmica, assim como de vivências práticas que obtivemos através de estágios não obrigatórios realizados em escolas públicas e particulares na cidade de Chapecó, em Santa Catarina, onde foi notória a percepção de brincares em diversos momentos nas aulas. Diante das nossas práticas e teorias, surge a dúvida que nos instiga: será que os brincares, e a brincadeira de faz de conta, são planejados, pensados por parte das educadoras? Após vários diálogos, discussões, reflexões e orientações, definimos a escolha do nosso tema, intitulado “A presença/ausência dos brincares, da brincadeira de faz de conta no planejamento das educadoras”, com o seguinte problema: de que forma os processos de brincares educativos estão presentes/ausentes nos planejamentos das educadoras na educação infantil?

Quais os tipos de brincares que aparecem nos planejamentos dos professores de crianças entre dois e quatro anos nos Centros de Educação Infantil (CEIMs)? O que os autores têm a nos dizer sobre a importância dos brincares no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? De que forma a brincadeira de faz de conta aparece nos planejamentos das professoras na educação infantil?

Optamos por estudar este tema em meio às nossas inquietações e reflexões, que emergiram diante das nossas vivências práticas. Através dos brincares a criança expressa espontaneamente características e suas personalidades que estão sendo construídas mediante a desafios, estimulação sensorial e imaginativa. O ato de brincar, além de contribuir para sua evolução cognitiva, faz com que a criança desenvolva habilidades psicomotoras, crie empatia e serve também para estabelecer relações interpessoais saudáveis principalmente na vida adulta. Sendo assim, torna a criança mais do que um indivíduo que somente “existe”, torna-a um ser pensante e suas vivências estão condicionadas pela agregação da sociedade como um todo.

Esta pesquisa é qualitativa, através da análise documental de planejamentos de educadoras de alguns CEIMs da rede municipal de Chapecó e região que fazem parte do campo desta pesquisa. Esta é caracterizada por uma investigação profunda, permitindo

aprofundamentos amplos da construção de culturas, olhar, estudar, conhecer os brincarés nos processos de aprendizagens e desenvolvimento nos CEIMs.

Segundo Minayo (2001), a metodologia é a prática elaborada no interior das teorias articulando conteúdos com pensamentos e existência, incluindo concepções históricas de abordagem, conjuntos técnicos, devendo ser clara e objetiva. A autora afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não é quantidade, trabalhando com significados e valores.

Ainda para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é um processo infinito. Contextualizada, influencia-se pelas transformações socioeconômicas e culturais do sujeito, fazendo uma análise nas expressões humanas.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: primeiramente, foi decidida a temática a partir de muitas conversas e reflexões. Na sequência foram selecionados materiais bibliográficos referentes ao tema em questão. Assim, foi possível iniciar as leituras e aprofundamento teórico sobre o tema, fazendo a coleta de dados no campo de pesquisa usando como recursos livros, revistas e artigos de autores que discutem sobre infância, criança, brincarés e brincadeira de faz de conta, trazendo o contexto histórico e sua importância na educação infantil. Além desses materiais para concretização desta pesquisa, foram analisados documentos das educadoras, neste contexto, o planejamento de alguns CEIMs de Chapecó, com intuito de responder às nossas questões de pesquisa, para uma melhor compreensão sobre o tema em questão.

2 INFÂNCIAS/CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 INFÂNCIAS/CRIANÇAS

Ghiraldelli Jr. (1996) afirma que na concepção da infância, para Rousseau e Nabokov, quando tratamos de direitos da infância, em geral, temos dois grupos de pessoas, em que o período da infância é prolongado e caracterizado principalmente pela inocência. Contestando esse conceito, temos o grupo que defende a ideia que a infância não é um período longo, possuindo série de características, mas nunca de inocência e bondade como essenciais.

Ghiraldelli Jr. (1996), ainda se referindo aos dois grupos acima citados, afirma que o primeiro grupo é herdeiro do movimento na História do Pensamento, no ocidente, em que a ruptura foi proporcionada por Rousseau em relação às concepções de infância vindas de Santo Agostinho e de Descartes. Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado na medida em que

possui a linguagem, mostrando-se desprovido da razão, exatamente o que seria reflexo dos adultos. Descartes vê a criança como alguém que vive na época de domínio da imaginação, sentidos e sensações, sendo uma época da aceitação das tradições propostas por receptores, conduzindo-nos mais tarde, uma vez adultos, a dificuldades no uso da razão. Nela estariam a inocência, a pureza para o acolhimento da verdade, a participação correta de proteção da infância. Para Nabokov, era uma ideia vinda do Velho Mundo e era bem mais vigente na América do que na Europa. Lolita tinha experiências sexuais, inclusive com pedófilos, na sua escola religiosa, em que as meninas não só estavam com medo das práticas como dos pedófilos, mas eram cúmplices nas experiências nada inocentes na infância desenhada por Nabokov (GHIRALDELLI JR., 1996).

Para Ghiraldelli Jr. (1996), a partir de autores como Hegel, Collodi e Ariès, conversas afiadas com um espírito nabokoviano parecem subversivas em relação à influência clássica. Rousseau, muitas vezes, segue a concepção clássica ao se pensar a infância como um dado natural em que a criança não seria inocente.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1996), Ariès fala em descoberta de infância fazendo com que nuble um pouco a ideia de invenção da infância. Trata-se, então, de fazer cada criança viver sob condições específicas, em que a infância ocorreria como a natureza, ou seja, a noção da infância como algo que vai sendo criado a partir das novas formas de falar e sentido dos adultos em relação do fazer com as crianças. Considerando a história de infância de Ariès (1981), algumas considerações em descoberta de infância narradas por esse autor diziam que o sentimento de infância não existia e que a criança era construída com a moral pela rejeição dos pais. A concepção de criança e infância pode ser entendida por diversos olhares por ser um ser pequeno de pouca idade que não fala, que não responde como um modo particular de pensar.

Segundo Ariès (1981), antes do Iluminismo, por volta do século XVIII, a criança era vista como uma distração dos adultos. Um pouco antes do Iluminismo, a criança era considerada um adulto em miniatura e podemos dizer que esse conceito, de certa forma, perdura nos dias atuais, tendo em vista o massacre das redes sociais, celulares, computadores. Esses, cada vez mais cedo, invadem o período da infância e esse acesso a tecnologias precocemente caracteriza um conceito de infância deturpada propagando consumismo e levando as crianças a deixarem seus brincarões de lado e acabam por adultilizá-las. Naquele período, os adultos eram programados a não se apegar a elas, devido a curta expectativa de vida, não desenvolvendo afeto à criança, era tão somente “paparicada”.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de ‘paparicação’ – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1981, p. 10).

Nos tempos medievais, o foco dos pais era nos ofícios e, portanto, a criança era considerada substituível. No século XIV, a criança já passa a ter mais valorização, em que era vista como um ser único. Inicia-se, nesse período, a construção da instituição família, na qual, segundo Ariès (1981), surge um sentimento de infância.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p. 12).

No Renascimento, os conceitos de infância são revistos. “Até por volta do século XII, a arte medieval na primeira infância não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 1981, p. 50). Na contemporaneidade, a criança passa a ganhar espaço, sendo vista como um sujeito de direitos e deveres; ocupa lugar plausível dentro das famílias e o período designado à infância se torna primordial nos diálogos escolares, fazendo o educador/professor parte de sua evolução integral (ARIÈS, 1981).

Diante do contexto discorrido sobre os fatos históricos, conclui-se que a vivência das crianças ao longo dos séculos nos faz refletir acerca de processos históricos culturais. O processo de ensino-aprendizagem dentro das instituições educativas, não comporta a tarefa de moralizar a criança. Não compete à escola a realização desses procedimentos.

Ariès (1978) afirma que o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, pois corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade distingue, essencialmente, a criança do adulto.

Segundo Kramer (2003), o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa, e é traduzida pela paparicação dos adultos; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Conforme Kramer (2003, p. 9):

[...] a idéia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Ainda:

Concepção de criança... compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 22).

Para Kramer (1999), a noção de infância de hoje é um conceito relativamente novo. A autora aponta que podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Afirma, portanto, que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu, são, na verdade,

[...] produto da evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor. (KRAMER, 1999, p. 244).

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Barbosa e Santos (2017), a educação escolar, desde os primeiros anos de vida da criança, tem como interesse a formação desta em todos os aspectos. Primeiramente, a criança é posta no ambiente de ensino para que os pais pudessem trabalhar ou tratar de outros afazeres. Inicialmente a criança não tinha autonomia e sua infância acontecia dentro de ambientes preparados para acolhê-la, ou seja, uma forma de assistencialismo. Com o passar dos anos, a educação foi sendo estabelecida e a criança passou a ser educada para garantir o estado de formação intelectual e humana. Leis foram desenvolvidas para que tudo isso se tornasse uma realidade nas instituições de ensino.

No ano de 1990, o Ministério da Educação (MEC), respaldado na Constituição Federal de 1988 e na Lei n. 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), discutiu acerca das políticas de educação infantil (BRASIL, 1998). As crianças foram

percebidas como sujeitos sociais e históricos. As crianças são seres que têm histórias e que precisam ser respeitadas. No entanto, nesta mesma década, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em que a educação infantil adquiriu nova identidade e, para educação brasileira, é a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Com caráter pedagógico às crianças de zero a cinco anos, com reconhecimentos nos sistemas educacionais, tenham vez e voz, com objetivos a atender as especificidades de desenvolvimentos e de suas aprendizagens. Ainda, busca propostas pedagógicas que promovam a transformação, atinjam a infância com uma educação integral, visando a autonomia e a formação à transformação em cidadãos completos e felizes (BRASIL, 1998).

A educação infantil está ligada ao cuidar e ao educar, sendo indissociáveis para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões (BRASIL, 2013, p. 118) e ambos devem estar presentes no cotidiano educativo da infância. Destaca-se, ainda, a importância de a criança ser reconhecida como um sujeito de direitos, respeitando suas experiências e a acrescentando dentro de suas expressões:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86).

Com isso, a escola respeita a criança e suas etapas. Acerca da educação básica correspondente aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: “I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.” E quanto à Educação Infantil, “[...] tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013, p. 87).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece, no Artigo 29, que: “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 11). Todavia, essa é uma das leis que norteiam,

que embasam o fazer pedagógico do professor; há que se acrescentar a ela aspectos outros, como a concepção de criança:

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

Com objetivos de garantir à criança o acesso a processos de apropriações, de renovações e das articulações de conhecimentos e de aprendizagens das diferentes linguagens, busca-se “[...] o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2010, p. 18).

Em 1998 é criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade. É um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da educação infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da educação infantil. De acordo com o RCNEI:

[...] a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, p. 21).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a criança “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (BRASIL, 2017, p. 38). Sendo assim, o docente articula os saberes, os conhecimentos e interage com os educandos.

Segundo Medel (2019), o educador precisa compreender o desenvolvimento da criança, como ela aprende para fazer a mediação dos saberes necessários para a construção do conhecimento. “A Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento global da criança nos aspectos sócio afetivo, cognitivo, psicomotor e psicológico.” (MEDEL, 2019, p. 10). Portanto:

A qualidade das interações que o adulto estabelece coletiva e individualmente com as crianças é fundamental para promover segurança e confiança sobre as capacidades para aprender. Considerando que se aprende com os outros, as interações contribuem para construção das aprendizagens, pelo que o educador, em seu papel mediador, junto com conceder intenção educativa as experiências que realiza com crianças, deve favorecer o papel ativo e protagônico dos que aprendem (MEDEL, 2019, p. 14).

De acordo com Vygotski (1991), compreendemos que o educador é criativo e até mesmo inovador, porém muitas vezes são limitados em seu plano de aula para desenvolver um jogo ou uma brincadeira pelo fato de tempo e espaço, pois são cobrados mais conteúdo do que aprendizagem em si.

Segundo Barbosa e Horn (2018), o espaço escolar é o local para a aprendizagem formal, mas isso não significa que este ambiente deve ser um local desagradável, tanto que algumas crianças não se empolgam quando se iniciam as aulas. O educador deve ser cauteloso ao fazer seu planejamento, ainda mais se tratando de crianças na idade pré-escolar e alfabetização. A criança, quando é inserida em um contexto educativo, passa a conhecer um espaço, um ambiente com características novas, o jogo ou uma brincadeira faz com que a criança interaja melhor e saiba lidar com essas situações.

3 BRINCARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Kishimoto (1990), no início da educação greco-romana não existia o uso de letras na alfabetização das crianças. Com novos ideais advindos do Renascimento, no século XVI, houve reabilitação do jogo, que aos poucos voltou a fazer parte do cotidiano. Assim, o jogo e a brincadeira foram concebidos como condutas livres, favorecendo o desenvolvimento da inteligência.

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, [...]. (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

Ariès (1981) explica que , representações iconográficas surgiram os brinquedos, pois alguns nasceram do espírito de emulação das crianças imitando os adultos. Conforme Ariès (1981), os historiadores de brinquedos colecionavam bonecas em miniaturas, mas tinham dificuldade em distinguir a boneca em miniatura como brinquedo por causa das estatuetas, que eram réplicas de objetos de cultos domésticos e funerários com significado religioso, e também eram vistas como objetos de bruxaria. Segundo a tradição, era a criança quem fazia o sorteio e distribuía o bolo na Festa dos Reis. Ainda, podemos observar que essa tradição segue presente nos dias atuais, como festas da comunidade, sorteios de bingos e rifas. As crianças seguiam regras envolvendo todas as classes sociais e níveis de idade, em que comemoravam dias de

grandes festas e competições, com jogos e brincadeiras envolvendo a, também, música nos rituais.

Em Kishimoto (1993) temos também que o chocalho foi um dos primeiros brinquedos apresentados aos bebês, sendo um objeto de adoração indígena. Conforme Benjamin (1984, p. 72), “[...] desde tempos remotos [...] é um instrumento de defesa contra maus espíritos. A bola, o papagaio, o arco e a roda de pernas foram impostas às crianças devido à força da imaginação delas como brinquedos.” Na sociedade antiga, os jogos eram vistos e representados como formas de divertimento em rituais, em que tinha a participação de jovens e adultos, repassados culturalmente pela tradição.

Kishimoto (1993, p. 7) afirma: “Cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de criança e seu brincar.”

Em Kishimoto (1996), o brinquedo coloca a criança na presença de representação, não precisando de regras iguais ao jogo, pois um dos objetivos do brinquedo é o da substituição dos objetos reais para mais bem manipulá-los. Hoje, nos brinquedos, além do imaginário, existe a parte da tecnologia, desenhos animados, seriados, mundo encantado, contos de fadas. As crianças expressam no mundo imaginário também personagens e super-heróis.

Conforme Kishimoto (1996), a brincadeira prepara a criança para o mundo, um mundo de descobertas e desafios, pois a ação humana livre circula através das brincadeiras. As crianças constroem suas identidades e seus papéis sociais no mundo em que estão inseridas. Assim como nos papéis desenhados, as crianças procuram expor em objetos o uso de imitar os adultos. Benjamin (1984, p. 14) afirma que, “[...] de uma maneira geral, os brinquedos documentam como os adultos se colocam com relação ao mundo da criança.”

3.1 BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

Segundo Salva e Beltrame (2021), o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana. Assim, exerce papéis e desenvolve ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VYGOTSKI, 1998, p. 81).

Kishimoto (2017) afirma, também, que a brincadeira do faz de conta é conhecida por ser simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, em que o que mais influi é a

imaginação. Surge com o aparecimento da representação da linguagem por volta dos dois a três anos da criança. Nessa fase, começam as brincadeiras de faz de conta e seu processo de imaginário entra em ação com muita intensidade, em que a fantasia é bem presente, pois elas provêm da experiência já adquirida pela sua família, escola, sociedade, sua interação com o mundo social. Partem também da escola, pois aprendem a brincar e a criar símbolos.

De acordo com Salva e Beltrame (2021), o brincar de faz de conta, na perspectiva histórico-cultural, é tido como necessidade e, principalmente, como processo de aprender do mundo em sua volta. Para que se construa o brincar, faz-se necessário que a criança assuma o seu papel de protagonista, interagindo com os adultos e também com outras crianças. As autoras afirmam que é através das interações sociais que entra o faz de conta como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, pois a partir do brincar é possível que as crianças participem da vida dos adultos, fazendo com que as crianças assimilem os objetos concretos da vida real, dando significados a eles, culturalmente, na atividade humana. As autoras citam Vygotski (1995), trazendo que brincar de faz de conta, como uma atividade derivada da imaginação, pode satisfazer seus desejos, trazendo elementos da realidade da criança para o seu mundo do faz de conta.

Salva e Beltrame (2021), ao citarem Leontiev (2010), trazem a brincadeira de fazer conta como a atividade principal e dominante da criança na idade pré-escolar, afirmando que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social e cultural, contribuindo no processo de formação da personalidade da criança. A criança compreende a realidade através das ações, operações reais e sociais.

Salva e Beltrame (2021) citam que, para Vygotski (2005), as capacidades culturais históricas com interação entre humanos é o que modifica as necessidades básicas de sobrevivência do homem. É nesse processo que nós nos constituímos a partir da interação, e não pelo fato do nascimento como sujeito biológico. Desse modo, o processo educativo institui-se a partir da interação criança e adultos em meio social, tendo características de ensino de aprendizagem. Portanto, na interação do seu dia a dia, a criança desenvolve os seus valores, seu modo de perceber o mundo. A criança assume postura diante do mundo, construindo conhecimentos, sobretudo de si mesmo. Ao longo dos processos de desenvolvimento, ela vai conhecendo as suas potencialidades, colocando-as em prática e identificando o seu valor.

Salva e Beltrame (2021), citando Prestes (2019), se referem a *igruchka* (brinquedo) e *igra* (brincadeira) como a ação de brincar, em que envolvem imitação, imaginação e regras. As autoras salientam a diferença entre brinquedo e brincadeira. O brinquedo é o artefato cultural;

podem ser feitos para brincar ou através do sentido em que a criança atribui ao objeto. Já a brincadeira e a ação decorrente do sentido atribuído ao artefato é que geram a ação. A educação, o desenvolvimento cultural da criança e a brincadeira são atividades que guiam o desenvolvimento infantil.

Em escritos de Vygotski e Luria (1996), a criança observa a atividade dos adultos que as rodeiam, imitando-as e transformando em brincadeira de faz de conta. Sendo assim, a criança adquire as relações fundamentais para melhor convivência com o outro. Por essa razão, a brincadeira é de caráter social, em que se constitui em um momento de aprendizagem na qual a criança tem a possibilidade de vivenciar papéis e elaborar conceitos, ao mesmo tempo em que exterioriza o que pensa da realidade.

Segundo Salva e Beltrame (2021), para Vigotski, a brincadeira de faz conta contém todas as tendências do desenvolvimento, sendo fonte que cria zonas evolutivas onde ocorrem as mudanças necessárias para a consciência de caráter geral. É uma forma de tomar consciência e domínio de si, resultando no comportamento consciente e voluntário. Isto cria consciência, autoconsciência e motivação na criança. Smirnova e Riabkova (2019) contribuem dizendo que a própria brincadeira se transformou numa matéria a ser ensinada e lecionada pelo pedagogo na pedagogia russa. Para os autores, a brincadeira como enredo não precisa ser uma atividade livre, autônoma e emocionante para as crianças, pois a ação interpretada sempre conjuga das vivências pessoais e sentidos particulares da criança, já que essa brinca com que é mais importante e significativo para ela.

Segundo Prestes (2016), a brincadeira é uma das atividades-guia na infância e apresenta aspectos de fundamental importância que impulsionam o desenvolvimento infantil e cultural da criança e, sem dúvida alguma, a educação. Assim sendo, pode-se considerar que a brincadeira, em certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído. Na brincadeira, no entanto, ela tem de seguir as regras da vida social e, seguindo essas regras, começa-se a tomar consciência delas, educando sua vontade.

Para Vygotski (1995), ter consciência é dominar, pois a vontade, ao entrar no fluxo das funções elementares, modifica-se estruturalmente, possibilitando à criança operá-la conscientemente: a criança explora os objetos que estão à sua volta. Ela sabe que cada objeto tem um determinado significado, provoca nela o desejo de agir e determina seu comportamento. A percepção e o afeto formam uma unidade nesse momento, e a percepção é o que leva a criança a executar certa ação motora-afetiva. Psicologicamente, a percepção, nesse período, dita a situação e é nela que a criança desenvolve suas atividades.

Segundo Vygotski (1993), a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, surge na brincadeira. Isso a coloca num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido é que a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado.

3.3 RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISES

Para responder nosso problema de pesquisa relacionado à presença/ausência dos brincares, da brincadeira de faz de conta no planejamento das educadoras, buscamos, a partir uma análise documental de oito planejamentos que fazem parte do campo desta pesquisa, contamos com o apoio de duas professoras de intuições de diferentes localidades do município de Chapecó. Em somente quatro, ou seja, 50%, desses aparece a presença dos brincares e nos outros quatro, referentes aos outros 50%, aparece a ausência dos brincares no planejamento e nas ações educativas das educadoras da educação infantil entre dois e quatro anos.

No planejamento, analisamos, a partir dos documentos, uma ausência significativa dos brincares, e mais ainda a ausência da brincadeira de faz de conta, conforme os *prints* a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Ausência dos brincares nos planejamentos analisados

conforme os prints abaixo

- CASA DA ABELHA
- Convidar as crianças para ouvir a história “Zel e o pote de mel” - Jane Prado; Interpretada pela profª Camila, com objetos relacionados a história;

1ª SEMANA

CASA DA FORMIGA

- Convidar as crianças para ouvir a história “A formiga e o trigo” - Varal de história <https://www.youtube.com/watch?v=DCQaQVEOreI>
- (contar a história com uma formiga e uma grão de trigo)



- **Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:**
- Brincar de faz de conta, possibilitando que as crianças assumam diferentes papéis criando cenários que permitam significar e ressignificar o mundo social e cultural;

Fonte: elaboração das autoras (2022).

Volpato (2002) acrescenta que, quando começa a brincar, a criança assume um papel na brincadeira. Por exemplo, se ela estiver brincando com um pedaço de madeira e disser que é um carro, ela se relaciona com o significado em questão, e não com o objeto concreto, nesse caso a madeira. Desse modo, o objeto nas mãos de uma criança, com sua imaginação, torna-se o que ela quiser.

Segundo Volpato (2002), quando a criança brinca com o faz de conta, ela deixa a imaginação livre, pois é um momento mágico em sua vida no qual se baseia na realidade do adulto. Por exemplo, quando brinca de fazer comidinha está reproduzindo a inserção social da família nas suas brincadeiras. O faz de conta por si só não só permite o imaginário, mas nas expressões de regras, materializando-se nos temas de brincadeira, em que os conteúdos vinculados por representações simbólicas recebem grandemente a influência do currículo e constituem as interações sociais. Isso cria novos significados, desenvolvendo a racionalidade ao ser humano.

Outra questão analisada em relação à ausência da brincadeira do faz de conta é que essa aparece no planejamento no item “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, mas em momento algum se faz presente no item “sistematização da ação pedagógica”. Ou seja, é somente citada nos objetivos e em nenhum momento nas ações que serão desenvolvidas com as crianças, o que significa, novamente, ausência deste brincar. Esta ausência do brincar interfere muito na vida da criança na educação infantil, pois as autoras dos planejamentos citam apenas na teoria, na parte metodológica, na construção do plano de ensino, mas há uma defasagem voltada à prática das crianças, onde contactamos a partir das análises dos planejamentos estudados teoricamente. As crianças não brincam com o fazer de conta, isso é

uma atividade motora induzida do professor para a criança. Através da brincadeira, a criança exerce o seu papel em expressar suas ideias, sua imaginação.

Observamos, também, nesse planejamento que a brincadeira não é bem interpretada pelas educadoras, pois, na maioria das vezes, oportunizam essa como uma atividade dirigida e raras vezes uma ação de livre escolha pelas crianças.

Friedmann (2006) diz que a brincadeira é uma linguagem da criança e é importante que esteja presente desde a educação infantil para que as crianças possam se colocar e se expressar através de atividades lúdicas. Consideram-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças, pois as atividades lúdicas revelam e apoiam o desenvolvimento da criança.

Friedmann (2006) acrescenta que o brincar é mais importante até do que jogar. “O jogo é mais estruturado, possui regras, limites, quadra, peças, tabuleiro.” Ela explica que, para as crianças, o jogo precisaria ser mais espontâneo e físico. “O bebê brinca e se apropria do mundo através dos sentidos dele. Com olfato, tato, audição, paladar e visão ele apreende o que acontece no mundo. Depois, quando a criança começa a se expressar pela fala, inicia-se o brincar simbólico, o faz-de-conta, o construir e o desconstruir.” A autora explica que no “Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil” está incluída a importância de brincar e levar a arte para dentro da educação infantil (FRIEDMANN, 2006, p. 64).

Nos planejamentos B, E, G e H não aparece a brincadeira em nenhum momento escrito. Nos Planejamentos C e D, observamos a presença da brincadeira de faz de conta após a realização de várias atividades infantis, tais como: contação de história da bruxa, roda de conversa, e outros trazidos a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Presença da brincadeira de faz de conta nos planejamentos analisados

- Em uma roda, mostrar as imagens da história de “Chapeuzinho Vermelho” e pedir às crianças para ajudarem a contar a história, tendo como base os desenhos. Depois de relembrada, fazer as seguintes perguntas:
1. Vocês já imaginaram uma “Chapeuzinho” diferente? 2. Como ela seria? Vermelha? 3. Onde ela moraria? 4. Seria uma boa menina? Teria uma vovó? 6. Morreria de medo do lobo?

MOMENTO DA HISTÓRIA

[João e o pé de feijão - Varal de Histórias](#) após a história conversar com as crianças: Vocês já conheciam essa história? Será que se plantarmos um grãozinho de feijão nasce uma plantinha? E será que se tratarmos a nossa sementinha com muito amor e carinho ela vai ser malvada?

SEMANA 2

- HORA DA BRINCADEIRA. Com panelinhas vamos brincar de fazer poções com elementos da natureza que as crianças irão pegar no pátio da escola.

3. JUSTIFICATIVA E OBJETIVO GERAL:

Em nosso cotidiano escolar vivenciamos situações em que observamos o interesse das crianças, durante as nossas brincadeiras em sala de aula notamos as crianças fazendo bolos, varinhas mágicas com pecinhas, castelinhos, poções com massinha de modelar, imitando bruxas, lobo mau, três porquinhos e princesas encantadas por feitiços. Através disso esse plano docente tem como objetivo proporcionar às crianças, vivências, partindo de suas curiosidades e vontades referente às histórias e magias encantadas.

5. SISTEMATIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA:

- **Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:**
- Brincar de faz de conta possibilitando que as crianças assumam diferentes papéis criando cenários que permitam significar e ressignificar o mundo social e cultural.

- Realizaremos a contação da história " CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS".

- Cantar a música “Lagarta comilona”, realizando a coreografia com as crianças.

- No bosque, brincar com as crianças de “O mestre mandou”, deixando que cada criança se expresse livremente.

- Contar a história “O monstro das cores”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5dYNbRHJ15Q> e conversar com as crianças sobre as nossas emoções nos primeiros dias de aula.
- Com tinta, vamos representar em uma folha A4, a cor da nossa emoção do momento.
- Contar a história “Tata volta às aulas”, de Taise Agostini, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fszAUdOh1jj>

- Brincadeira do elefantinho colorido em um espaço externo. (Ver disponibilidade do espaço).

- Através de cantigas será realizada a apresentação: A canoa virou, Jacaré foi no mercado.
- História: Cadê todo mundo?

Fonte: elaboração das autoras (2022).

Segundo Vygotski (1998), é através da brincadeira que a criança se desenvolve como um ser sensível e social. Estimular a imaginação da criança faz com que ela se aproprie dos elementos da realidade.

O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. As crianças relacionam-se de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos. Pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem. (VYGOTSKI, 1991, p. 91).

A criança opera os significados da ação com o objeto real, em que o caráter transitório do brincar faz com que as coisas criem um sentido substituindo o objeto por uma brincadeira.

Segundo Volpato (2002), jogos, brincadeiras e brinquedos só podem ser compreendidos por fatores histórico-culturais, pois refletem sobre os adultos a educação da própria criança, a tentativa de explicar e interpretar o fenômeno do brinquedo e o ato de jogar, o brincar.

Conforme Vigotski (2021), na brincadeira, alguns objetos para as crianças facilmente têm significado, por isso substituem-se por outros, pois o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que representa, mas sim a sua utilização funcional. A chave para a explicação de toda a função simbólica da brincadeira infantil encontra-se nisso: na brincadeira, uma bolinha de trapos ou um pedaço de madeira se transforma em um bebê, porque permite gestos como o de carregando no colo ou amamentá-lo. É o próprio movimento ou gesto da criança que atribui sentido ou função de signo ao objeto. Outro exemplo que o autor contribui é a brincadeira de cavalo com cabo de vassoura, em que a criança monta com as pernas imitando estar andando a cavalo. Desse modo, a brincadeira simbólica, que é infantil, pode ser compreendida como um sistema de falas e gestos para se comunicar, indicando um significado aos brinquedos, em que só é possível o brinquedo adquirir significado através de gestos como desenhar transformando no signo independente.

Podemos destacar, a partir das ideias do autor, que qualquer objeto (brinquedo) nas mãos de uma criança vira o que ela quiser, o que sua imaginação e processo criativo lhe permitir.

Vigotski (2021) também traz que é nas brincadeiras das crianças entre quatro e cinco anos que ocorre a representação verbal condicional. Elas combinam entre si para uma melhor organização na brincadeira, como “essa será a nossa casa”, pois nessa faixa etária que surge a fala coerente, dando sentido em cada movimento e comportamento. A criança explica a brincadeira para si própria envolvendo-se, dedicando-se e organizando um todo de modo concreto na brincadeira, em que nada mais é do que um gesto inicial, utilizando a fala com o suporte de signos. Na brincadeira, observamos o movimento da emancipação do objeto sob a forma de signo, através do significado do gesto que é transferido para os objetos, e mesmo fora da brincadeira, já que, sem os gestos correspondentes, os objetos começam a representar objetos conhecidos em suas relações.

Podemos destacar também que, a partir das ideias do autor, o mais importante é que os objetos correspondam aos gestos e que possam lhe servir de apoio. Por isso, as coisas com clareza não têm estrutura do gesto, e acabam sendo recusados pelas crianças. O próprio objeto desempenha a função de substituição; sobre gestos indicativos, os objetos não só tendem a substituir as coisas que significam, mas podem indicar, desse modo, onde ocorre a primeira descoberta da criança.

Vigotski (2021) tentou investigar como se desenvolve a função de representação simbólica dos objetos ao longo do ensino da escrita, nas crianças. Ele procurou esclarecer o desenvolvimento da função simbólica em crianças de três a seis anos, abrangendo as quatro séries iniciais. Na primeira série era estudada a função simbólica na brincadeira, onde a criança deveria, ao brincar, fazer a representação do pai ou da mãe, e o que eles faziam no dia a dia. Nesse processo foi surgindo uma interpretação fictícia dos objetos que eram introduzidos na brincadeira, em que pôde observar a função simbólica que havia entre eles. Já na segunda e terceira série essa representação foi feita com blocos de construção e lápis de cor, em que foi dada uma atenção especial para o momento de nomeação de significados correspondentes. Já na quarta série se investigou a assimilação, a união condicional de sinais das crianças, trazida como exemplo na brincadeira de carteiro, onde tinham dois ângulos pintados de cores diferentes em que serviam de sinais para os tipos diferentes de correspondências, em que o carteiro teria de entregar: telegramas, jornais, cartas, etc. Desse modo, na investigação experimental, todas as diferentes atividades foram agrupadas, tendo em comum apenas a função simbólica. Tentando colocá-la numa relação genética com o desenvolvimento da fala e da escrita, a partir das investigações foi possível observar o significado simbólico que surge na brincadeira com ajuda dos gestos figurativos e da palavra. Vigotski (2021) conclui, com base nessa investigação

genética, que as crianças de três e seis anos utilizam diferentes formas de percepções nas brincadeiras.

Segundo Salva e Beltrame (2021), através da brincadeira de faz de conta a criança expressa características de sua personalidade, que está sendo construída mediante desafios e estimulação sensorial e imaginativa; o ato de brincar, além de contribuir para sua evolução cognitiva, faz com que a criança desenvolva habilidades psicomotoras, crie empatia e sirva também para estabelecer relações interpessoais saudáveis, principalmente na vida adulta. Sendo assim, torna-a um ser pensante e suas vivências estão condicionadas para a agregação da sociedade como um todo.

Destacamos que, a partir da análise de dados dos planejamentos, a importância dos brincar está presente em um contexto histórico-documental. Porém, há uma defasagem na prática docente dos professores em relação a brincadeiras em salas de aulas com as crianças da educação infantil, em que as atividades são dirigidas a uma forma mais teórica do que na prática, ocorrendo uma defasagem acerca dos brincar na educação infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa apresentada neste significativo estudo de análise e significativas aprendizagens, abordamos inicialmente um breve contexto histórico sobre crianças e infâncias, sobre educação infantil e um aprofundamento dos diferentes brincar e da brincadeira de faz de conta. Assim, ressaltamos a importância de nós, educadoras, olharmos para as infâncias e crianças como um processo em construção, investindo nessas como cidadãs de direitos, respeitando suas especificidades, seus momentos e suas diversidades culturais e infantis.

Foi uma pesquisa que envolveu muitas leituras, discussões, reflexões acerca do tema do estudado e pesquisado. Nossos encontros ocorreram de forma presencial e remoto, tanto com a dupla como com a orientadora. Parte de extrema importância na pesquisa, nos auxílios em vários materiais e apoio, quando necessário.

Podemos destacar a extrema importância que os brincar desenvolvem nos processos cognitivos e intelectuais das crianças desde a primeira infância, em que esse processo mais se sobrepõe na vida do ser humano. Salientamos a valorização de um bom planejamento para se explorar esses brincar nas práticas em salas de aula, pois a criança pequena é rica em imaginação e qualquer simples objeto se torna um brinquedo nas mãos de uma criança, dando o significado que sua imaginação lhes permitir aos objetos.

Diante dos fatos, lutas ocorreram para que paradigmas fossem desfeitos através dos séculos. Ainda lutamos pelos direitos das crianças, trazendo à tona uma nova visão de crianças, de infâncias, de processo de aprendizagem e desenvolvimento voltado para os brincar, dentro do cotidiano social e educativo. Essa visão reconhece a criança como cidadã de direitos, um ser único que produz cultura. Assim, deve ser resgatado o ser criança, respeitando suas especificidades, seus tempos e seus espaços na educação infantil.

Ainda, podemos afirmar que a criança se constitui como indivíduo no seu contexto social. Dessa forma, buscamos contribuir para a quebra do paradigma de que a educação infantil não é voltada apenas para a escolarização, mas contribui também na formação integral da criança para que assim não aconteça sua adultização precoce.

Concluimos, a partir da análise dos planejamentos, que há uma contradição nesses documentos, pois há uma ausência dos brincar na educação infantil, já que o educador faz o seu planejamento baseado na BNCC (BRASIL, 2017). Portanto, o brincar não se faz presente na rotina das crianças nas atividades desenvolvidas por estes, pois em seus planejamentos os brincar não são ofertados para as crianças em brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2018. p. 67-79.

BELTRAME, Lisaura. Brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: LMFE, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: O jogo, A criança e a Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, n. 7, p. 39-45, 1990.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a Infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 4 ago. 2022.

PRESTES, Zoia. **Palestra proferida na UFFS**. Chapecó, jun. 2019.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura Maria. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vygotsky, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 151-165, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7036>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 84-97, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47434>.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Resolução nº 05/2021-CCLP-CH**. Delibera sobre a alteração do Anexo II - Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – 2019. Chapecó: UFFS, 2021. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/cclpch/2021-0005/@@download/documento_historico. Acesso em: 5 jun. 2022.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: uso e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKI, Lev*

Semenovitch. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 38-55.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Incluye Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995. (Obras Escogidas – Tomo III).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993. (Obras Escogidas – Tomo II).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **A história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.