



O BRINCAR DE FAZ DE CONTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

OLIVEIRA, Isabel¹

GT 2 - Infâncias, Juventudes e Processos Formativos

RESUMO

Este relato de experiência objetiva reflexões teórico-práticas sobre as contribuições do brincar ao desenvolvimento infantil, por meio da apresentação de um episódio de faz de conta de um grupo de 8 crianças de 3 anos, matriculadas num Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Maceió–AL. O relato fundamenta-se na interface das preposições da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1984, 2008) e de autores contemporâneos da Sociologia da Infância, entre eles Borba (2021), privilegiando o brincar como atividade socialmente construída. A organização metodológica do relato seguiu as orientações de Ostetto (2012), sobre a documentação pedagógica enquanto mecanismo de pesquisa da própria prática educativa. Assim, aborda-se a importância da brincadeira de faz de conta como uma forma de ser criança, repercutindo contribuições ao seu desenvolvimento dentro das instituições de Educação Infantil. Finalmente, reflete-se sobre as especificidades do brincar e da organização dos contextos brincantes, bem como o papel do/a educador/a neste processo.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Desenvolvimento infantil. Escola. Faz de Conta.

INTRODUÇÃO

Para refletir o brincar simbólico e sua contribuição ao desenvolvimento infantil, como foco no pensamento, linguagem e interações, este relato apresenta um contexto brincante de faz de conta, de um grupo de 8 crianças de 3 anos, matriculados no maternal II C, no ano letivo de 2025, no Centro Municipal de Educação Infantil Monsenhor Luiz Barbosa, localizado no bairro Village Campestres II, na cidade de Maceió–AL. Concomitantemente, sinaliza a importância do relato de experiência enquanto mecanismo de autoformação, a partir do estudo das próprias vivências, fomentando uma Educação Infantil, cujos contextos estão embasados em fundamentos teóricos ressignificados, articulados com os saberes experienciais dos/as professores/as, como também nos interesses suscitados pelas crianças no convívio com os pares.

O presente relato se inscreve em bases da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, por compreender o brincar como atividade humana que colabora ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao tempo que se fundamenta em pressupostos sociológicos da infância, que revelam o brincar enquanto elemento balizador das culturas infantis. Ou seja, a forma de ser e estar no mundo como criança e em interação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da Educação Infantil do município de Maceio/AL. belcrysos@hotmail.com





Do mesmo modo, para a escrita proposta, reconhecemos as especificidades das vertentes, bem como suas possíveis aproximações no tocante ao âmbito da Educação Infantil.

Nesta trilha de proposições, sabemos que as interações e brincadeiras constituem os eixos curriculares da educação com as crianças, norteando as propostas pedagógicas, conforme documentam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010). Ater-se a organização dos cotidianos escolares – espaços, tempos, materialidades e relações interpessoais – a luz destes dois eixos, cumpri o princípio ético da Educação Infantil, considerando as vozes das crianças e sua participação ativa em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2008) sinaliza que ao manipularem com liberdade os brinquedos estruturados e materiais diversos, as crianças aprendem os sentidos literais das coisas e das situações do dia a dia, ao tempo que articula sua imaginação, construindo contextos brincantes e outros sentidos. Conjuntamente, apreendem o social e o ressignifica, como também desenvolvem aspectos emocionais, motores e cognitivos.

Neste ínterim, Borba (2021) compartilha que o brincar é característico da infância e sinaliza os modos de ser, estar e agir no mundo, a partir dos contatos estabelecidos com os pares, adultos e o material cultural. Neste movimento, as crianças vão se apropriando da realidade por meio das brincadeiras, ao tempo que modificam a realidade ao brincar.

Este caminho de mão dupla, é apresentado no próximo tópico, ao narrar um contexto brincante de faz de conta, intitulado: “vou fazer uma comidinha, mas não pode comer de verdade, porque é de mentirinha”, descrevendo um episódio interativo da turma, que brinca cotidianamente de cozinhar, elaborando receitas e assumindo papéis de seus familiares durante as refeições planejadas.

Ao cozinhar, o cenário se amplia para além da cozinha, surge a casa, a filha, a rua, os horários de alimentação e as pessoas responsáveis por gerenciar esse cotidiano familiar transmutado para a brincadeira. Sendo assim, compartilhamos o referido episódio do cotidiano brincante da turma, que foi registrado em observações, escritas reflexivas, falas das crianças e registros fotográficos². Por sua vez, tais elementos compõem a

² As fotografias são autorizadas pelos familiares, sendo selecionadas para este relato aquelas que asseguram as identidades das crianças.





documentação pedagógica (portfólio) das experiências construídas com as crianças ao longo de 2025, convertendo-se em material analítico rico e de pesquisa, conforme orienta Ostetto (2012).

Na trilha de proposições, é importante, para contextualizar a experiência narrada, apontar os princípios metodológicos envoltos no relato.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este relato, gira em torno da documentação da turma do maternal IIC, que se apresenta nas palavras de Ostetto (2012, p. 13), como forma de “registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços, e nós, essencial para qualificação da prática pedagógica”, e o desenvolvimento do perfil de pesquisador/a com e sobre as crianças.

Esse formato metodológico possibilita ao educador/a desempenhar o exercício autoral no planejamento, organização e avaliação das experiências construídas, e na forma de comunicá-las nas comunidades acadêmicas e de pares. Portanto, é importante pensar: seria simples a escrita analítica das vivências brincantes com as crianças? Não. Primeiro porque “organizando o pensamento, expandindo a memória sobre a prática, a escrita nos devolve a nós mesmos, para reconhecer gestos, palavras, sentimentos, relações, retratos e medida de nossos atos”, (Ostetto, 2012, p. 24).

Assim, tornar o cotidiano brincante com as crianças espaço favorável à pesquisa científica, envolve seriedade acadêmica e as sutilezas do dia a dia, corroborando com legitimidade da Educação infantil, amparada nas interações e brincadeiras, como também no exercício de formação contínua dos/as educadores/as.

Porquanto, esta forma de pesquisa se deixa afetar pelas crianças em seus modos de ser. Este afetar implicará diretamente em nossos referenciais, compreendendo que o conhecimento e conceitos não são estáticos e totalitários. Na realidade, os estudos das infâncias e pesquisas com crianças pautam-se justamente na construção de um saber em constante transformação e amplificação, tendo nos registros documentais das vivências caminho propício para esta realização.

A seguir, é compartilhado um episódio de faz de conta registrado na documentação pedagógica do Maternal IIC.





VOU FAZER UMA COMIDINHA, MAS NÃO PODE COMER DE VERDADE, PORQUE É DE MENTIRINHA

Entre os espaços e materiais brincantes dispostos na sala do maternal II C, a cozinha e os brinquedos que compõem um contexto doméstico incidem no ambiente mais desejado, afinal, a casa é onde a vida acontece. Diariamente, por volta das 7h, quando chegam à sala de referência, o grupo se organiza para fazer o café da manhã das educadoras, dos pares e dos/as bonecos/as. Ao adentrar na brincadeira, o corpo logo assume um comportamento espelhado e as falas traduzem suas vivências. Este movimento, por sua vez, origina um novo cenário, onde as crianças vão construindo suas próprias narrativas.

A sala do maternal II C, dentro das limitações estruturais, é intencionalmente planejada para acolher as especificidades do brincar. Como sabemos, a brincadeira se apresenta de modo diferente à medida que o desenvolvimento infantil expõe novas sofisticações. Isto acontece, justamente, porque o contato com o mundo social e cultural se complexifica no decorrer da vida. Em outras palavras, uma caixa de papelão pode ser um carro ou caminhão, ainda, um lugar ideal para se esconder, pois as crianças em torno dos 3 anos já revelam outros sentidos para além daqueles que os objetos indicam.

Partindo do interesse comum ao grupo, construímos alguns contextos brincantes na cozinha com materiais diversos, onde as crianças puderam experienciar cores, texturas, medidas, tamanhos e formatos, ampliando a brincadeira e as interações entre elas/es. Em detrimento do limite da escrita, compartilhamos o episódio feito com massa de modelar.

Na praça do CMEI, organizamos uma grande cozinha, com panelas, facas descartáveis, tampas, fogão, mesas, pratos, copos, bonecas/os, ou seja, um contexto expandido daquele existente na sala de referência do maternal IIC. Ao convidarmos o grupo para a área externa, rapidamente adentram na brincadeira, nos envolvendo e solicitando de nós o resgate de nossa criança interior, afinal, quem nunca brincou de casinha ou cozinha?

E, assim, a brincadeira se inicia como de costume: enquanto um amigo cortava as frutas, outro estava preparando o café e organizando a mesa, enquanto isso, uma amiga que estava participando do contexto, já criava outro cenário, todavia articulado ao cenário



maior, colocando as bonecas sobre lençóis e em seguida despertando-as: “filhinha acorda é hora de ir para escola”, afirmou Isis de 3 anos e 6 meses.

A seguir registros do café da manhã.

Figura 1 – frutas



Fonte: arquivos da autora, 2025

Figura 2 – café, cuscuz e ovos



Fonte: arquivo da autora, 2025

Figura 3 – café da manhã



Fonte: arquivos da autora, 2025

Figura 4 – cachorro quente



Fonte: arquivos da autora, 2025

Frutas, cuscuz, bolo, café, vitamina, feijão, carne e alguns outros alimentos que fazem parte do cardápio das crianças em casa e também na escola foram preparados por eles/as. Durante o contexto, foi possível perceber um rico processo de aprendizagem ao empreenderem a concentração do olhar e movimento das mãos simultaneamente nos cortes das frutas imaginadas; a memória, sequência lógica e o pensamento elaborado, aparecem ao relatar os ingredientes necessários para se fazer um café, um cuscuz ou um bolo, por exemplo, ou, ao criarem receitas novas, como um cachorro-quente, que não havia surgido em momentos anteriores.

Estes aprendizados, atrelados à divisão de papéis durante o brincar, como também à capacidade de desenvolver outros cenários durante o contexto, fomentam um grupo de crianças cuja representação simbólica da vida encontra-se latente e ampliando no faz de conta suas expressividades e linguagem. Segundo Vygotsky (2008), essa capacidade



imaginativa e criativa das crianças, por meio do brincar, é o que distingue a atividade do brincar de outras formas de atividades que as crianças desempenham.

Conforme Vygotsky (1984), pelo brincar simbólico, se desvinculam de situações restritivas impostas pelo ambiente, a exemplo de transpor para massa de modelar diversos alimentos, que ali não existiam de imediato, ou forrando lençóis sobre a mesa para simular camas, levando-as a agir numa esfera social e cognitiva. Para além da imitação da realidade, o brincar fomenta novos significados para aqueles que os objetos apresentam.

Queiroz (et al., 2006, p. 171), referindo-se às proposições de Vygotsky, escreve que a “brincadeira e o jogo de faz de conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, enquanto os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica”.

Borba (2021, p. 34) acrescenta ao debate, salientando que o brincar, enquanto experiência social e cultural, não se reduz a simples reproduções passivas, por sua vez, “recriadas a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura”. Como exemplo, podemos citar o preparo do cachorro-quente, que não existia entre as receitas que se costumava preparar para o café da manhã. Também o desenvolvimento de uma cena paralela de cuidados entre uma criança e sua boneca, perfazendo a figura materna: “fique aí na cama com seu pai para eu fazer a comida, menina”, fala Isis, após buscar sua filha (boneca) na escola.

Quando o brincar com a boneca é suspenso, Isis junta-se aos seus pares no preparo de outros alimentos para seus amigos e educadoras, que logo se transforma na cena de um almoço. Antony, que se aproxima da Isis para ajudar, vai colocando sobre a mesa as comidas preparadas e pedindo que as educadoras provassem: “toma, come”, “é de comer”. A cada elogio, mais comidas eram preparadas e as crianças traçavam em seus diálogos os ingredientes necessários.

Nesta trilha de proposições, observamos como o imaginário se entrelaça à vida, ficando evidente na fala da Isis, “vou fazer uma comidinha, mas não pode comer de verdade, porque é de mentirinha” que já nos demonstra a compreensão do que é real e do que é brincadeira. Sobre isso, Borba (2021, p. 36) discorre que a “imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo





psicológico. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários, etc.”.

Tendo explanado o episódio brincante articulando suas contribuições ao desenvolvimento infantil, é oportuno tecer breves considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa sintonia e complexidade brincante, consideramos, por meio do relato, o brincar como elemento curricular da Educação Infantil, cuja participação do adulto dá-se na organização dos contextos a partir dos interesses do agrupamento infantil e, nos convites das crianças. Ao tempo que legitima a brincadeira como aliada ao desenvolvimento e aprendizagem. Concomitantemente, o relato permitiu um aprofundamento dos estudos contínuos à prática pedagógica com as crianças, bem como o comprometimento político de uma educação que prima pelos direitos de ser criança na escola.

O relato de experiência também enaltece a pesquisa com e sobre as crianças desenvolvidas pelos/as educadores/as, conferindo a estes/as reconhecimento de seu trabalho e as especificidades científicas que o envolvem, para fomentar uma Pedagogia das Infâncias.

Por fim, o relato pode inspirar outros contextos escolares, perfazendo uma rede de profissionais que valorizam o brincar na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2010.
- QUEIROZ, Norma (et al.). Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paidéia**, n.16, 2006, p. 169-179
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v.11, 2008.
- BORBA, Ângela Meyer (2007). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (p. 33-44)

