

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

THÁLYTA PEREIRA DA SILVA

A BRINCADEIRA LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOIÂNIA

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

THÁLYTA PEREIRA DA SILVA

A BRINCADEIRA LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Texto monográfico elaborado para fins de avaliação, como trabalho de conclusão de curso, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, orientado pela Prof.^a Dr.^a Daniela Rodrigues de Sousa.

GOIÂNIA

2021

THÁLYTA PEREIRA DA SILVA

A BRINCADEIRA LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof.^a Orientadora: Dr.^a Daniela Rodrigues de Sousa _____
Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof. Convidado: Renato Barros de Almeida _____
Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ___/___/2021

Dedico esse trabalho a minha tia Ineslucy Ramalho, que me apoiou nessa jornada acadêmica e sempre esteve ao meu lado, auxiliando. Com seu apoio, tive a oportunidade de me apaixonar pelo mundo da Pedagogia, onde consegui encontrar a minha paixão pelo estudo e pelo ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família que muitas vezes teve que abdicar da minha presença em favor do meu crescimento pessoal e acadêmico, agradeço aos meus amigos e ao meu companheiro, pelo apoio e paciência durante a construção desse trabalho e, por fim, agradeço a minha orientadora Daniela Rodrigues de Sousa, pela orientação e apoio, e ao professor Renato Barros de Almeida, pela generosidade em aceitar ser o leitor deste trabalho.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor

Paulo Freire, 1987.

Sumário

RESUMO	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	13
AS BRINCADEIRAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	13
1.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LDB.....	13
1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
1.3 INFÂNCIAS E CRIANÇAS EM CENA.....	15
1.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: entre retrocessos e questionamentos	17
CAPÍTULO 2	20
A BRINCADEIRA NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	20
2.1 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO, BRINCADEIRA E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NUMA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA	20
CAPÍTULO 3	26
A BRINCADEIRA LIVRE	26
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA PARA COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33

RESUMO

O estudo realizado nas disciplinas Monografia I e II, no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, trata da importância da brincadeira livre na Educação Infantil, analisada a partir de dados teóricos e documentais. A pesquisa pode ser classificada como qualitativa e bibliográfica. Objetivou-se compreender a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento da criança. Para isso, consideramos as concepções de brincadeira presentes em documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil; o papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 2010; VYGOTSKII, 2010; VIGOTSKI, 1998) e algumas contribuições da antropologia que tratam do protagonismo infantil, da importância de ouvir a criança, respeitar seu tempo, espaço e a brincadeira espontânea. Conclui-se que a brincadeira livre, embora muitas vezes seja vista como menos valorosa que a brincadeira dirigida na promoção do aprendizado e desenvolvimento, é de fundamental importância, pois atua sobre a zona de desenvolvimento proximal e constitui-se como aprendizagem principal, aquela atividade que proporciona as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, preparando o caminho da transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010), além de permitir o desenvolvimento do protagonismo infantil (FRIEDMANN, 2003, 2015, 2017).

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira Livre. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como auxiliar de sala em uma instituição de Educação Infantil e, também, como aluna de disciplinas cursadas ao longo do curso de Pedagogia, tais como: Estágio I, Estágio II e Estágio III, a discussão sobre brincadeira sempre foi algo que me despertou interesse. Estas experiências possibilitaram reflexões sobre os conceitos de brincadeira livre na Educação Infantil que foram sendo formulados ao longo da história e a relação destes conceitos com a prática pedagógica dos professores no trabalho escolar.

Assim, o estudo investigativo que deu origem à esta monografia teve como objetivo explicitar a importância pedagógica da brincadeira livre para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a brincadeira aparece como expediente importante para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNEI (2010), elas se configuram inclusive como um dos eixos da ação pedagógica, juntamente com a interação. Porém, percebemos que a brincadeira dirigida, organizada pelo adulto, com objetivos pedagógicos pré-definidos é, geralmente, mais valorizada do que a brincadeira livre. Além disso, a atual política pública para a Educação Infantil, representada principalmente pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2018), se sustenta numa visão instrumental de educação, instrumentalizando e fragmentando também a brincadeira. Por esse motivo, decidimos investigar a importância da brincadeira a partir de contribuições da Psicologia (VYGOTSKII¹, 2010; VIGOTSKI, 1998; LEONTIEV, 2010) e da Antropologia (FRIEDMANN, 2003, 2015, 2017). A pesquisa pode ser classificada como qualitativa e bibliográfica.

As DCNEI (2010) conferem grande valor às brincadeiras, ao definir o currículo da Educação Infantil como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12), este documento valoriza um currículo produzido pelas crianças, que se baseie em atividades significativas para elas além de ampliar o seu conhecimento. As crianças

¹ O nome de Vygotskii está grafado de diferentes formas no decorrer do texto – ora como Vygotskii, ora como Vigotski – de acordo com as obras utilizadas como referência em cada momento.

se apropriam da sua realidade e constroem os conhecimentos por meio das brincadeiras e da exploração da imaginação no seu cotidiano. Segundo o documento *Infâncias e crianças em cena*, a brincadeira é “uma atividade histórica e culturalmente constituída, que possibilita à criança compreender as situações com as quais convive contribuindo na constituição do indivíduo enquanto sujeito de uma determinada realidade” (GOIÂNIA, 2014, p. 52).

Por sua vez, a BNCC (2018) almeja descrever e “encaixotar” as brincadeiras das crianças por códigos, pulverizando, dividindo e fragmentando o brincar pelos campos de experiências.

Consideramos a definição pela BNCC (2018) de aprendizagens essenciais e campos de experiências como uma forma limitadora e cerceadora da liberdade do brincar, interagir, criar e aprender, pois, confere um caráter normativo para a Educação Infantil, como se todas as crianças se desenvolvessem de forma padronizada ao longo desta etapa da Educação Básica. Seguindo essa lógica de pensamento, a BNCC (2018) inviabiliza a brincadeira livre na Educação Infantil, pois ela atrela a brincadeira a objetivos de aprendizagem e desconsidera aspectos que são próprios e específicos da particularidade das crianças e de seus grupos sociais.

Segundo Vygotskii (2010), para compreender o desenvolvimento da criança é necessário levar em conta as necessidades e os incentivos que são capazes de colocá-las em ação. O desenvolvimento e aprendizagem da criança estão ligados entre si desde quando ela nasce, antes de ingressar em uma instituição educativa. A Zona de desenvolvimento real determina aquilo que a criança consegue fazer sozinha. A Zona de desenvolvimento proximal determina aquilo que ela consegue fazer com auxílio (a partir de modelos, com ajuda, ou por meio de imitação) e diz muito mais sobre sua capacidade de compreensão e aprendizado e, portanto, de seu desenvolvimento. Assim, por meio da Zona de desenvolvimento proximal podemos compreender o papel do outro, do contexto e o futuro do aprendizado e desenvolvimento da criança.

A aprendizagem ocorre com a interação entre sujeitos mais experientes e menos experientes. O mais experiente serve como modelo ou guia e, portanto, age na zona de desenvolvimento proximal do menos experiente. O que a criança faz hoje com a ajuda do outro pode ser feito por si só futuramente.

As brincadeiras das crianças são atividades humanas objetivas construídas socialmente, não são automáticas, naturais ou instintivas, e se constituem a partir da percepção que elas têm sobre o mundo dos objetos humanos, isso define os conteúdos de suas brincadeiras (LEONTIEV, 2010). A brincadeira, ao mesmo tempo em que atende aquelas necessidades da criança que não podem ser realizadas no momento, permite que ela crie uma situação imaginária. Assim, elas aprendem a dominar o próprio comportamento e a subordinar suas ações às suas intencionalidades, ditando o rumo do próprio desenvolvimento (VYGOTSKII, 2010). Na brincadeira livre, a criança tem mais autonomia para a criação das situações imaginárias, tão importantes para seu desenvolvimento.

A antropologia nos leva a perceber a necessidade de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, escolha e movimento para as crianças. É fundamental possibilitar o desenvolvimento do protagonismo infantil. Partindo de uma visão adultocêntrica, professores se preparam para falar, intervir, ensinar, sugerir. Acreditam que, por sua formação e experiência, sabem o que é melhor para a criança.

Quando os direcionamentos dados pelos adultos, não levam em consideração a diversidade de naturezas, temperamentos, tendências, dons, origens multiculturais, preferências, habilidades, canais expressivos individuais, dificuldades ou limitações das mais diversas ordens; o protagonismo que, efetivamente as crianças exercem de forma espontânea, a partir das possibilidades de se expressarem e se colocarem no mundo, se transforma ou tende a desaparecer (FRIEDMANN, 2017, p. 43).

O olhar antropológico propõe aos educadores que deem espaço e tempo para as crianças. Propõe que eles se silenciem e observem a cultura infantil e aprendam com ela. Afirmam que a criança tem um jeito próprio de explicar o mundo e de solucionar seus problemas, com uma forma particular de viver a infância (FRIEDMANN, 2015).

Dessa forma, a brincadeira livre promove momentos privilegiados do exercício do protagonismo infantil, de interação com o mundo e com o outro.

A brincadeira livre, embora muitas vezes desvalorizada como expediente de aprendizado e desenvolvimento, é extremamente profícua neste sentido e, outro aspecto muito importante a ser observado, é que ela permite à criança ser criança, explorar e compreender o mundo conforme seu ritmo, suas vontades, seus desejos, dando espaço para o desenvolvimento do protagonismo infantil.

No Capítulo 1 tratamos de alguns documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil, o que eles trazem sobre especificidades que sejam relevantes para o estudo da brincadeira.

No Capítulo 2 tratamos sobre as contribuições da Psicologia sobre como a criança aprende, como ela se desenvolve, fazendo relação e explicando o papel da Zona de desenvolvimento proximal das crianças, para finalizar o capítulo iremos abordar qual é o papel da brincadeira na aprendizagem das crianças numa perspectiva Vygotskiana

No Capítulo 3 tratamos sobre as contribuições da antropologia para a compreensão da brincadeira livre na Educação Infantil. Compreenderemos a importância de aprender a ouvir as crianças, o que é o protagonismo infantil e o que são os três “Ps”, que definem os direitos das crianças como cidadãos.

Logo após, iremos abordar sobre a brincadeira, a diferença entre brincadeiras dirigidas e brincadeiras livres, e, finalmente, falaremos sobre a brincadeira livre e sua importância no meio educativo.

CAPÍTULO 1

AS BRINCADEIRAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Abordaremos neste capítulo o que alguns documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil trazem sobre especificidades que sejam relevantes para o estudo da brincadeira, são eles: LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), Infâncias e Crianças em Cena (2014), Base Nacional Comum Curricular (2018) e o documento mais recente do município de Goiânia, os Documentos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2020). Por fim, realizaremos uma crítica sobre o posicionamento cerceador das crianças em relação à autonomia de conhecer e brincar presente em alguns desses documentos, perante a educação em geral.

1.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LDB

Para refletirmos sobre as brincadeiras dentro do contexto educativo é preciso nos referenciar sobre o que é Educação Infantil e o que os documentos oficiais nos trazem sobre a brincadeira.

A LDB, Lei nº 9.394, 1996, no inciso IV do artigo 9, nos afirma que cabe à União

Estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino fundamental e o Ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB (1996) define que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos, no aspecto físico, psicológico, intelectual e social, atuando em junção com a família e comunidade. A Educação Infantil é dividida em duas fases, é oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e a segunda fase é oferecida na pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

A Educação Infantil é organizada de acordo com algumas regras: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo

de promoção; carga horária mínima anual de 800 horas; atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral; controle de frequência e expedição de documentação, entre outras.

1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) nos mostram que é direito da criança receber educação de qualidade nas instituições educacionais, construir a sua identidade pessoal e coletiva, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A proposta para Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos deve ser feita por todos os envolvidos no processo, incluindo a direção, os professores, pais e principalmente a criança, pois ela também tem voz ativa em seu aprendizado, assim, a proposta educativa será enriquecida com valores, pontos de vista e culturas diversificadas.

A proposta pedagógica para Educação Infantil tem como base os seguintes princípios; o ético que proporciona à criança o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade da solidariedade. O segundo princípio observado é o político que auxilia no desenvolvimento da cidadania e, por fim, o princípio estético que proporciona à criança a sensibilidade, a crítica, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), os objetivos da proposta pedagógica são a renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como garantir às crianças o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças no meio educativo.

As instituições têm como objetivo a organização do espaço, do tempo e materiais, assim possibilitando às crianças o conhecimento de suas diferenças em relação às outras crianças, o convívio com crianças de sua faixa etária e de diferentes

idades. Além disso, é dever da instituição educativa possibilitar o deslocamento em todo o meio escolar, acessibilidade de espaço, materiais, objetos, brinquedos e instruções para todas as crianças, inclusive as com deficiência e dificuldades globais e cognitivas.

Os eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, assim permitindo que a criança se desenvolva explorando espaço e convivendo com crianças de diferentes culturas, pois a inserção cultural se dá através da brincadeira, dando autonomia às crianças, promovendo o conhecimento de si e do mundo que está ao seu redor, e criando experiências por meio das quais as crianças poderão se expressar.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) falam sobre a avaliação, considerando que ela se dá por meio do acompanhamento das crianças e pela observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, é importante observar as crianças e fazer coletivamente diversas formas de registro.

1.3 INFÂNCIAS E CRIANÇAS EM CENA

O documento *Infância e Crianças em Cena* (2014) evidencia que as crianças, em seus grupos de pares, produzem culturas de crianças, e a reflexão sobre estas experiências nos possibilita perceber as formas como elas veem o mundo e se colocam nele. Portanto, por meio de brincadeiras, jogos e atividades, interagindo com outras crianças e adultos, as crianças podem compreender os valores e estratégias que ajudam a formar sua própria identidade (pessoal/social).

A subjetividade das crianças na Educação Infantil se constitui por várias situações vivenciadas no meio educativo, como, por exemplo, quando elas resolvem seus conflitos, quando desenvolvem em atividades que envolvem pesquisa e experimentação, quando criam estratégias para solucionar um determinado problema, nas brincadeiras, no lúdico, nas rodas de conversas, no banho, na troca de fraldas, entre outros. Assim, entendemos a criança como o agente do seu próprio processo de desenvolvimento.

O documento *Infância e crianças em cena* (2014) relata que as crianças desenvolvem seus processos psicológicos superiores por meio das atividades, o que

possibilita a elas se apropriarem do pensamento simbólico, do universo cultural do qual fazem parte, sendo que os instrumentos/signos, a linguagem, as brincadeiras, os conceitos cotidianos/científicos, são uma das principais ferramentas culturais envolvidas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

A brincadeira promove relações entre as crianças, momentos de alegria, frustrações, surpresas, assim favorecendo a constituição delas como sujeitos. A brincadeira é considerada uma das principais atividades para as crianças, é fundamental para a construção das suas funções psíquicas. As crianças se apropriam da sua realidade e constroem os conhecimentos por meio das brincadeiras e da exploração da imaginação no seu cotidiano;

Entendemos a brincadeira como uma atividade histórica e culturalmente constituída, que possibilita à criança compreender as situações com as quais convive contribuindo na constituição do indivíduo enquanto sujeito de uma determinada realidade (GOIÂNIA, 2014, p. 52).

Por meio das brincadeiras, as crianças se envolvem em um mundo imaginário onde seus desejos irrealizáveis podem ser concretizados, a criança ao brincar assume alguns papéis e aceita as regras próprias das brincadeiras, assim executando tarefas para as quais ainda não estão aptas ou não se sentem agradáveis. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem papéis, estabelecem regras, ampliando suas possibilidades de criar, elaborar e construindo sentidos sobre as experiências vividas.

É de suma importância que o professor torne o ambiente educativo favorável às crianças, facilitando a interação com diversos objetos, brinquedos, materiais, situações e com os seus colegas, para assim, entender, respeitar e experimentar diferentes culturas.

Os eixos da ação pedagógica, elementos fundamentais para o currículo, apresentados no documento *Infâncias e crianças em cena* (2014), são, em acordo com as DCNEI (2010), as interações e brincadeiras. O currículo na Educação Infantil se diferencia do que tradicionalmente conhecemos como currículo. Ele nasce quando os saberes e fazeres das crianças são articulados com o conhecimento historicamente acumulado. O documento *Infâncias e crianças em cena* (2014) busca propor um currículo que garanta o lugar do conhecimento, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, as vivências e experiências devem se constituir como

atividades significativas, em que as brincadeiras e as interações sejam o centro de todas as ações das crianças.

1.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: entre retrocessos e questionamentos

Pode-se observar nos documentos anteriormente analisados a importância do brincar na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (2018) e os DCGYN, Documentos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2020), embora reafirmem a importância do brincar na Educação Infantil e a importância das interações e das brincadeiras, trazem em si uma estrutura que contradiz tais afirmações.

Os documentos reconhecem a importância do brincar, porém há uma negligência em relação ao caráter plural e intenso da vida infantil, quando a infância é fragmentada em três níveis etários e as experiências são divididas em campos. Dessa forma, os documentos BNCC (2018) e DCGYN (2020) descrevem e explicam constantemente como as crianças devem brincar, o porquê de tal brincadeira e como devem ser as brincadeiras em certas idades e o que elas devem aprender com tais brincadeiras definidas. São diversas vezes que estabelecem onde se pode brincar e o que se pode aprender, não é incomum o enquadramento das brincadeiras em metas e objetivos de aprendizagem.

Desse modo, o brincar é pensado como um mecanismo para aprender, em uma abordagem instrumental, como se fosse capaz de prever um plano com estratégias, avaliações e metas para que determinada brincadeira reproduza uma aprendizagem fixa para todas as crianças. Detalhar como e por que as crianças brincam ou deveriam brincar é uma prática muito comum nas instituições de Educação Infantil e seguem a uma lógica adultocêntrica.

No documento oficial Base Nacional Comum Curricular (2018), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil definem que as aprendizagens essenciais compreendem tanto modelos de comportamento quanto de habilidade. As brincadeiras são entendidas como possibilidades de intervenção pedagógica, uma vez que estão juntas aos objetivos que visam a aprendizagem e o

desenvolvimento, percebemos um discurso que ecoa sobre as crianças para que elas alcancem etapas e metas na esperança de atingir as aprendizagens essenciais.

Que aprendizagens essenciais seriam essas? É possível, de alguma forma, identificar o que é essencial para a aprendizagem de todas as crianças de acordo com sua faixa etária?

O documento supõe algumas respostas a estas questões, considera que a forma e a intensidade do brincar podem ser definidas por códigos, por exemplo: “Código EI01EO02: Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa” (BRASIL, 2018, p. 41); “Código EI01TS03: Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (BRASIL, 2018, p. 44); “Código EI03EF02: Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2018, p. 45).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) almeja por descrever e assim “encaixotar” as brincadeiras das crianças por códigos, pulverizando, dividindo e fragmentando o brincar pelos campos de experiências.

No Brasil, tão vasto e tão diverso, é possível padronizar aprendizagens essenciais e campos de experiências comuns a todas as crianças? É possível delimitar por faixa etária as interações e brincadeiras infantis? É possível codificar a aprendizagem da criança? Por que aprender se refere a um mundo projetado no futuro? Por qual motivo os adultos tentam descrever as brincadeiras com base em seu próprio mundo?

Ao pensarmos em um currículo produzido pelas crianças, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) e com o documento Infâncias e crianças em cena (2014), é fundamental que elas criem mundos infantis, fabulem e produzam. Nesse sentido, a definição pela BNCC (2018) de aprendizagens essenciais e campos de experiências, que é corroborada pelos DCGYN (2020), é considerada limitadora e cerceadora da liberdade do brincar, interagir, criar e aprender

Conforme citado anteriormente, os documentos BNCC (2018) e DCGYN (2020) conferem um caráter normativo para a Educação Infantil, que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, quando todas as crianças devem se desenvolver de forma padronizada ao longo desta etapa da Educação Básica.

Seguindo essa lógica de pensamento, a BNCC (2018) inviabiliza na Educação Infantil aspectos que são próprios e particulares das diversas regiões, além de desconsiderar as diferentes realidades sociais. De que modo um único documento conseguiria abranger de forma integral aspectos tão individuais? A resposta é: não consegue e, por isso, ousamos dizer que isso torna a BNCC (2018) cerceadora da liberdade, visto que definir o que toda criança tem que saber de forma geral é restritivo e ignora as características individuais próprias não só da criança, mas das diversas regiões do país. Conhecer e respeitar as diversas culturas não é um direito da criança? Se o documento norteia e define o que devemos ensinar para todas as crianças e o que elas devem aprender, como pode-se na prática exercer uma educação integral que respeite as individualidades das crianças e as particularidades de um país tão diverso? As mais recentes políticas públicas para a Educação Infantil não trazem repostas a esses questionamentos.

No próximo capítulo, buscaremos contribuições da Psicologia para compreender como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e como a brincadeira pode ser fundamental nesses processos.

CAPÍTULO 2

A BRINCADEIRA NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Neste capítulo, trataremos contribuições da Psicologia sobre como a criança aprende, como ela se desenvolve, fazendo relação e explicando o papel da Zona de desenvolvimento proximal, logo após iremos abordar qual é o papel da brincadeira na aprendizagem das crianças numa perspectiva vygotskiana.

2.1 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO, BRINCADEIRA E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NUMA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Para entendermos melhor o desenvolvimento das crianças, é necessário levar em conta suas necessidades e os incentivos que são capazes de colocá-las em ação, a aprendizagem da criança começa antes mesmo dela ser integrada em uma instituição, pois o desenvolvimento e aprendizagem estão ligados entre si desde os seus primeiros dias de nascida.

Para compreender o desenvolvimento da criança é importante levar em consideração o Nível de desenvolvimento efetivo, também denominado de Zona de desenvolvimento real, que determina aquilo que a criança domina, ou seja, o que ela consegue fazer sozinha.

Quando se determina a idade mental da criança a partir do que ela já sabe fazer sozinha, Vygotskii (2010) afirma que este nível de desenvolvimento real, não determina de fato o estado de desenvolvimento da criança.

Aquilo que ela consegue fazer com auxílio (a partir de modelos ou por meio de imitação) diz muito mais sobre sua capacidade de compreensão e aprendizado e, portanto, de seu desenvolvimento. Esse nível é chamado de Área de desenvolvimento potencial ou Zona de desenvolvimento potencial/proximal. Ele nos

permite compreender o papel do outro e o futuro do aprendizado e desenvolvimento da criança.

A criança precisa de auxílio e de instruções para se desenvolver, isto está ligado a uma reavaliação do problema da imitação, não é só importante saber o que a criança já sabe e sim o que ela é capaz de aprender em cada determinado momento.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VYGOTSKII, 2010, p. 112).

Portanto, a imitação e a compreensão estão extremamente relacionadas e só são possíveis no âmbito da ação realizável, pois a criança só imita aquilo que compreende, com a ajuda da imitação nas atividades coletivas auxiliadas por um adulto, a criança terá uma capacidade maior de fazer as atividades, do que se contasse apenas com sua própria capacidade individual.

A aprendizagem ocorre com a interação entre sujeitos mais experientes e menos experientes. O mais experiente serve como modelo ou guia e, portanto, age na zona de desenvolvimento proximal do menos experiente. Assim, o que a criança faz hoje com a ajuda do adulto pode-se ser feito por si só futuramente. Vygotskii afirma:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKII, 2010, p.115).

Portanto, o desenvolvimento do psiquismo não pode acontecer sem a ação da criança sobre o meio e sobre o mundo, pois é nessa ação (que tem como base significações humanas e, portanto, é coletiva) que a criança poderá imitar, que ela poderá ter ajuda e seguir modelos. O processo de desenvolvimento não é igual ao da aprendizagem, é o desenvolvimento que segue a aprendizagem, a aprendizagem é que cria a zona de desenvolvimento proximal. A aprendizagem é um processo social, o desenvolvimento é o maturacional. Segundo a visão vygotskiana,

[...] o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingiar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.179).

O conceito de brincadeira para Leontiev (2010) é que as brincadeiras das crianças são atividades humanas objetivas construídas socialmente, não são automáticas, naturais ou instintivas, e se constituem a partir da percepção que as crianças têm sobre o mundo dos objetos humanos, isso define os conteúdos de suas brincadeiras e também distingue as atividades lúdicas das crianças das dos animais.

De acordo com Vigotski (1998), o brinquedo não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento, devido a sua enorme influência, busquemos compreender melhor a sua definição. Não podemos definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer a criança, pois existem muitas outras atividades que levam a criança a ter prazer e não somente o brinquedo, assim como existem jogos em que a própria atividade não é agradável, levando em consideração que depende do resultado para gerar prazer na criança.

Para nos referimos ao desenvolvimento geral da criança, devemos levar em consideração suas necessidades e incentivos para colocá-la em ação, pois sem elas não conseguiríamos entender seu avanço de um estágio para o outro, pois todo o desenvolvimento está inter-relacionado às suas tendências, incentivos e motivações, então, devemos buscar entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade para a criança.

Vigotski (1998) afirma que os brinquedos surgiram de uma necessidade de saciar um desejo que não pode ser realizável instantaneamente ou a curto prazo, e para resolver essa questão a criança entra num mundo ilusório onde seus desejos não realizáveis possam ser realizados, e esse mundo é o que podemos chamar de brinquedo (surge originalmente da ação), podemos dizer que a imaginação é o brinquedo sem ação. Nem todos os desejos não satisfeitos se tornam realidade do brinquedo. As crianças nem sempre entendem as motivações que dão origem ao jogo,

mas o jogo só surge por meio de uma motivação. O brinquedo e o jogo se tornam a atividade principal da criança.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Portanto, o brinquedo se difere de outras formas de atividade, pois estimula a criança a criar uma situação imaginária. Devemos reforçar que essa característica sempre esteve presente nos jogos, mas ela é mais que uma simples característica, ela é definidora. O brinquedo é simbólico, mas não pode ser considerado um sistema de signos que generalizam a realidade, sendo primordial definirmos o papel da motivação, as circunstâncias da atividade da criança, e o papel do brinquedo no desenvolvimento posterior (VIGOTSKI, 1998).

O que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras, é simplesmente incorreta. O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias situações de ação são eliminadas. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta, delinea a evolução do brinquedo das crianças.

A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado pelas descobertas experimentais de Elkonin, diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes. Em outras palavras, a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente (LEONTIEV, 2010, p. 133).

As crianças aprendem a dominar o próprio comportamento por meio das brincadeiras e assim aprendem a subordinar suas ações às suas intencionalidades. Os jogos são de relevância psicológica, porque alguns traços da personalidade das crianças são desenvolvidos através de jogos e brincadeiras, pois eles trabalham sua capacidade de autocontrole.

O comportamento das crianças é de certa forma previsível, e quanto mais nova, mais previsível é, devido a restrição situacional, a qual a situação ajuda a delimitar qual é o comportamento mais provável. A natureza motivadora dos objetos dita à criança o que ela deve fazer (uma porta pode-se abrir ou fechar). No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora, e a liberdade de ação segue um longo processo de desenvolvimento. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos.

Segundo Vigotski (1998), para a criança, o objeto é dominante na razão objeto-significado e o significado subordina-se a ele, “nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira” (LEONTIEV, 2010, p. 131). Nos brinquedos, o significado transforma-se no ponto central e eles são mudados de um posicionamento dominante para uma posição subordinada. A invenção de uma situação imaginária é a primeira emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

Para o autor, o maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedos. Assim, a característica essencial do brinquedo é que uma regra se torna um querer. O brinquedo cria nas crianças uma nova forma de querer, o que no futuro vai definir o seu nível básico de ação real e de moralidade. As crianças não se comportam de uma forma puramente simbólica nos brinquedos; além disto, a criança quer e realiza seus desejos, deixando que as categorias básicas da realidade passem através de suas vivências (VIGOTSKI, 1998).

As transformações internas no desenvolvimento da criança, que surgem em consequência do brinquedo, criam parte da zona de desenvolvimento proximal. O brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Oliveira (1995) esclarece que essa zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento das funções das crianças. Durante a brincadeira, a criança se solta e se permite mais, vai além dos comportamentos convencionais, da sua idade e atitudes diárias, tornando-se maior do que realmente é. Assim, a brincadeira irá despertar as aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções mentais do indivíduo.

A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma

situação imaginária nova (VIGOTSKI, 1998, p.68).

No decorrer do desenvolvimento, surgem as regras, e, quanto mais rígidas elas são, maior a imposição de atenção das crianças, maior o ajuste das atividades das crianças, mais tenso e sensível o brincar se torna. Sob os pontos de vista dos desenvolvimentos, a criação de situações imaginárias pode ser considerada como um meio para ampliar os pensamentos abstratos.

Pode-se concluir que é de muita importância para os professores conhecerem a importância da brincadeira na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Falar de Educação Infantil, crianças e suas particularidades é ver a criança como um todo, inserida no meio social, buscando se desenvolver e criar seus signos e significados. A importância da brincadeira/jogos na educação da criança se faz presente auxiliando no seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, permitindo o desenvolvimento do Protagonismo infantil, do qual trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A BRINCADEIRA LIVRE

Neste capítulo, trataremos sobre as contribuições da antropologia para a compreensão da brincadeira livre na Educação Infantil. Compreenderemos a importância de aprender a ouvir as crianças, o que é o protagonismo infantil e o que são os três “Ps”, que definem os direitos das crianças.

Logo após, iremos abordar sobre a brincadeira, a diferença entre brincadeira dirigida e brincadeira livre, e, para encerrar, falaremos sobre a brincadeira livre e sua importância no meio educativo.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA PARA COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA

A antropologia é uma ciência social que estuda as pessoas, através de um olhar sensível, observando o seu comportamento, suas expressões, gestos, sua cultura, rituais, seu temperamento e linguagem, ou seja, o que acontece no dia a dia nos diversos grupos.

O estudo dos grupos infantis nos faz perceber a necessidade de criar espaços e tempos para haver liberdade de expressão, de escolhas e de movimentos para as crianças.

Os professores geralmente se preparam para propor, sugerir, intervir e ensinar, a antropologia propõe aos professores uma nova abordagem: mostra como é fundamental tomar distância, observar, se silenciar e respeitar as crianças.

Friedmann afirma que, para isso ocorrer, é necessário que o professor realize um trabalho anterior consigo mesmo:

compreender que nem sempre, nem de forma automática, as suas intervenções ou propostas constituem garantia de que a criança irá se transformar, aprender alguma coisa ou se desenvolver. A postura antropológica muito mais sugere a necessidade de nos abirmos para aprender com os outros e dos outros – das crianças -, apreender e sentir suas realidades, seus momentos, seus valores, seus jeitos de ser e viverem suas infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, temos o

privilégio de poder acompanhar esses retalhos das suas vidas (FRIEDMANN, 2015, p.3).

É fundamental entender que ouvir a criança não é sempre fazer todas as suas vontades, deve-se distinguir o que é olhar, ver, observar e o significado da participação infantil: as crianças como os autores sociais e protagonistas do seu cotidiano. Assim, é de grande importância possibilitar o desenvolvimento do protagonismo infantil. O protagonismo infantil está ligado a um movimento espontâneo que parte das crianças quando se refere a opinar, viver o que sentem, expressar o que pensam. Quando a criança age sob influência do adulto, esta ação não é considerada resultado do protagonismo infantil. Ou seja, quando o professor a induz, provoca ou orienta com perguntas e estímulos é, sem dúvida oportunidade de participação, mas não é uma participação espontânea.

Respeitando o protagonismo infantil, a participação da criança acontece de uma forma autêntica, dar voz às crianças quer dizer oportunizar tempo e espaço nos quais elas possam expressar, falar de forma espontânea através de suas linguagens, sua percepção, seus sentimentos, emoções, pensamentos e momentos.

Ouvir e escutar a criança significa estar presente, conter a tendência do adulto de querer entender tudo segundo a lógica adultocêntrica, e ter a coragem de entrar no universo das crianças.

O olhar para a criança pode trazer a ideia de cuidar, porém, geralmente quem olha não necessariamente vê, quem realmente se coloca a observar com intenção de compreender está se colocando a serviço do outro, com atitude real e de respeito. Através disso o que se vê é o que se é.

Ao nos referimos sobre o protagonismo infantil, podemos trazer os três “Ps”, que se referem aos direitos das crianças, que são eles: Direitos de Provisão ou direitos sociais da criança: são os serviços básicos que a sociedade deve garantir às crianças, como os direitos à assistência social, à saúde, à educação, ao recreio e à cultura, entre outros.

O segundo P se refere ao Direito à Proteção: é o direito das crianças contra a discriminação, abuso sexual e físico, exploração, conflitos e injustiças, entre outros. Portanto os direitos sociais são exclusivamente de assistência social, e os direitos à proteção se referem à criança ser protegida contra a violência física e mental, tratamentos negligentes e abusos, exploração e maus tratos...

O terceiro P refere-se ao Direito a Participação: é um direito político e civil das crianças, o direito que elas têm de serem ouvidas e consultadas, a liberdade de opinar e se expressar, o direito de tomar decisões em seu proveito, o direito ao nome, ao acesso à informação, à nacionalidade e à identidade. Os interesses e a opinião das crianças devem ser sempre considerados cuidadosamente.

Os direitos à Provisão e à Proteção, embora não sejam acessíveis a todas as crianças, já são um pouco mais compreendidos pela sociedade. Porém, o direito à Participação ainda precisa ganhar espaço, inclusive entre educadores.

A Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental e Médio, no que se refere à brincadeira e às próprias formas de aprender, conforme discutido nos capítulos anteriores. No Ensino Fundamental, por exemplo, as brincadeiras são mais formais, voltadas para as vivências curriculares. Para os professores de Educação Infantil, é e mais fácil falar de brincadeiras livres, enquanto o professor do Ensino Fundamental precisa de mais estratégias para as brincadeiras, pois ele deve cumprir um currículo prescrito.

Nas escolas, as brincadeiras são mais aceitas desde que estejam voltadas a fins pedagógicos, resultados e produtos. Geralmente, é dito que é importante brincar para poder aprender, sendo a brincadeira valorizada como uma atividade dirigida, visando atingir os conteúdos pedagógicos.

A vivência dos momentos de lazer, de decisões das crianças sobre as suas brincadeiras, muitas vezes está restrita aos horários de recreação e intervalos, portanto, o seu corpo, as suas vontades e o conhecimento de si acabam ocupando um lugar secundário na relação de sua aprendizagem.

O brincar espontâneo é entendido pelo envolvimento de crianças em atividades livres, escolhidas por elas, apesar da oportunidade de a brincadeira ser promovida pelos professores, não é decidida por eles, o papel do professor diante dessas brincadeiras espontâneas é o de mediar, potencializar e observar. Assim através das manifestações das crianças, cabe aos professores a oferta de materiais e oportunidades para potencializar aquilo que a crianças entendam e intencionem, partindo do princípio que a criança está recorrentemente buscando aprender sobre o mundo e desenvolver-se integralmente.

Schiller (*apud* FRIEDMANN, 2003/2004, s/p) expressou: “um homem somente brinca quando ele é humano ..., e ele somente é humano quando brinca ...” A

brincadeira que nos torna mais humanos tem sido muito rara, a brincadeira é um fenômeno universal, que a cada dia tem atravessado fronteiras e épocas, passando por diversas transformações, mas permanecendo-se em sua essência.

As brincadeiras são uma linguagem natural das crianças, e é de grande importância que estejam sempre presentes nas instituições, para que as crianças possam se colocar e se expressar através da música, dos jogos, da expressão corporal, da arte, ou seja, das atividades que mantêm a sua espontaneidade. As brincadeiras são uma linguagem não verbal, na qual as crianças se expressam e passam sua mensagem, assim mostrando como elas enxergam e interpretam o mundo.

De modo geral, Friedmann (2003) afirma que os professores não estão preparados para lidar com as brincadeiras das crianças dentro das instituições. Para ela, o processo de formação dos professores não oferece uma orientação pedagógica para que desenvolvam a consciência de que as crianças precisam se colocar no mundo através de sua própria linguagem.

As crianças têm sua forma de falar mais espontânea, enquanto os professores ficam com medo de perder o controle sobre elas, o professor acha que se não ensinar algo específico a elas, não as controlará, ou ainda acha que sua atuação não será suficientemente pedagógica ou rigorosa.

Porém, as brincadeiras livres revelam e apoiam o desenvolvimento das crianças, os professores precisam ter o conhecimento sobre isso para não exercer uma pressão que ignore o faz-de-conta das crianças, das brincadeiras, do dançar, cantar, se movimentar, sorrir etc.

Normalmente são atribuídas responsabilidades muito cedo às crianças, deixar que elas assumam as brincadeiras nas instituições requer uma postura que pede bastante reflexão aos professores.

A brincadeira está presente nos jogos, os jogos são bem mais estruturados, possuem limites, regras, tabuleiros, peças. As crianças preferem os jogos mais espontâneos e físicos, porém todos são importantes para seu desenvolvimento

Friedmann (2003) afirma que o problema da utilização dos jogos nas instituições está ligado ao fato de eles serem usados apenas como instrumentos pedagógicos e não proporcionando prazer, fruição, liberdade, interação. Os jogos

podem ainda fornecer bastante informações das crianças aos professores, permitindo que eles as conheçam melhor. Segundo Friedmann, no

Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil está incluída na lei a importância de brincar e levar a arte para dentro da educação infantil. Há o movimento pela formação dos professores, que precisam ser capacitados e se soltar dentro do lúdico. Precisam acreditar que isso é importante (FRIEDMANN, 2003, s/p).

Não existe idade adequada para utilizar as brincadeiras nas instituições e na sociedade, as brincadeiras e o lúdico devem permanecer até o final da vida das pessoas, o lúdico foi inserido na Educação Básica e até nas faculdades e empresas. Crianças e adultos utilizam as brincadeiras com significados diferentes, porém seria de grande importância o professor se soltar mais com as crianças na hora de brincar.

As situações importantes dentro das vivências na instituição educativa permitem ao professor perceber o que a criança sentiu, como ela sentiu e de qual forma isso influencia o processo de aprendizagem, e assim compreender que no vivenciar e no brincar, as crianças são mais espontâneas.

Um dos primeiros passos para se trazer as brincadeiras e o lúdico para as instituições pode ser em forma de ações para os professores resgatarem a própria infância, sua memória, como brincavam, do que brincavam, para se lembrarem de uma figura especial – ele mesmo quando criança. Assim, se tornará um momento de resgatar os sentimentos, de humanizar as relações, e se lembrar de como era o que sentiam quando eles viviam os momentos que as crianças, os seus alunos, estão vivenciando agora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados sobre a brincadeira livre na Educação Infantil, entendemos a importância de a criança ser a protagonista de suas brincadeiras, deixando-a livre para escolhê-las. Dessa maneira, a participação da criança acontece de uma forma espontânea, assim exercitando a sua voz e ocupando o seu tempo e espaço para que possa se expressar. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta papéis sociais e se apropria do mundo humano, humanizando-se.

A brincadeira é uma linguagem não verbal da criança, por meio da qual ela se expressa e transmite suas mensagens. As brincadeiras livres revelam o desenvolvimento das crianças, desta forma os professores precisam valorizá-la tanto quanto valorizam a brincadeira dirigida. Devem valorizar o faz-de-conta, o cantar, o dançar, o brincar e o se mover espontâneos. Com o brincar livre as instituições permitem aos professores perceberem o que as crianças sentem, desejam, como compreendem o mundo e de que forma isso influencia o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para entendermos sobre o desenvolvimento das crianças, precisamos levar em consideração não apenas a Zona de desenvolvimento real, que determina aquilo que ela consegue fazer sozinha, mas, principalmente, a Zona de desenvolvimento proximal, aquela que determina o aprendizado e desenvolvimento de forma prospectiva, que acontece com a ajuda do outro mais experiente.

Durante as brincadeiras, as crianças interagem com diversos sujeitos possibilitando a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação humana, e é dever dos profissionais da educação e da escola criarem espaços e oportunidades para tal.

A brincadeira livre pode auxiliar no desenvolvimento do protagonismo infantil. Portanto, é preciso sabermos ouvir a criança e compreendê-la, como alguém capaz de transformar o seu espaço e o seu tempo histórico, social e político e, também, a reconhecemos como um sujeito que encontra, no outro e nas interações, condições que lhes permita formular, questionar, construir e reconstruir conhecimentos no espaço/tempo educativo.

O brincar é atividade essencial do dia a dia infantil, pois a brincadeira permite à criança tomar decisões, expressar os seus sentimentos. A brincadeira é um espaço

para aprendizagem da sociabilidade, para o desenvolvimento cognitivo, é uma experiência de cultura. Por meio dela, desenvolve-se a experiência estética e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve, entre outros, a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo e se faz tão importante e fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A BNCC (2018) instrumentaliza a Educação Infantil e a brincadeira, submetendo-as à lógica produtivista, que sustenta o discurso hegemônico da sociedade neoliberal. O texto do documento reconhece a importância das brincadeiras, porém a sua forma de operacionalizar as diretrizes curriculares não permite que as crianças sejam protagonistas. Ele insiste em “encaixotar” habilidades e experiências em campos pré-determinados, em códigos e, assim, ditar como as crianças devem brincar, o porquê das brincadeiras, como devem ser as brincadeiras em cada faixa etária, que conhecimento deve ser veiculado em cada brincadeira, enfim, elimina o espaço da espontaneidade e do protagonismo infantil.

Estudar este tema e fazer esta monografia contribuiu de uma forma grandiosa para a minha formação como pedagoga, pois pude perceber a importância da brincadeira livre para as crianças. Por muito tempo, estive presa no conceito de que a brincadeira precisa ter regras e direcionamentos para contribuir no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Com os estudos realizados, percebi a importância de ouvir e respeitar a criança, seu tempo, seu espaço, seus pensamentos e permitir o desenvolvimento do protagonismo infantil, para que seja protagonista não só das brincadeiras, mas do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Resolução no 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FRIEDMANN, A importância de brincar. In: **Diário na escola**, diário do grande ABC. Santo André, 2003.

FRIEDMANN, A. O papel do brincar na cultura contemporânea. In: **Revista Pátio Educação Infantil - ANO I, N. 3**, Porto Alegre: Artmed, 2003/2004.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância. In: MEIRELLES, Renata (Org.) **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

FRIEDMANN, A. O protagonismo infantil. In: LOVATO, A.; YIRULA, C.P.; FRANZIM, R. (orgs.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 42-45.

GOIÂNIA, SME. **Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a rede municipal de educação de Goiânia / Secretaria Municipal de Educação e Esporte**. Goiânia, SME. 2014.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documentos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Prefeitura de Goiânia – Goiânia, 2020.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. Trad.: Maria da Pena Villalobos, São Paulo: Ícone, 2010. P. 119 - 142.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ROLIM, GUERRA E TASSIGNY. **Uma leitura de Vigotski sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

VYGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. Trad.: Maria da Pena Villalobos, São Paulo: Ícone, 2010. P. 103 - 117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. 1896-1934. **A formação social da mente: desenvolvimento de processos psicológicos superiores**/ L. S. Vigotski; organizadores Michael Coleman: tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.