

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**Andressa Marques Prestes**

**A brincadeira livre também se aprende! Reflexões sobre a mediação docente na  
Educação Infantil**

Florianópolis SC

2024

**Andressa Marques Prestes**

**A brincadeira livre também se aprende! Reflexões sobre a mediação docente na  
Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.(a) Dr(a) Carolina Picchetti Nascimento.

Florianópolis – SC

2024

*O brincar é único,  
onde as crianças apresentam  
tudo que são capazes,  
onde dançam de acordo com a música,  
e se mostram potentes naquilo que são,  
Em que seus desafios,  
só são enxergados,  
pelo olhar atento,  
daquele que sabe olhar.*

*Andressa Marques Prestes*

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos(as) que acreditaram no meu potencial desde criança, não fazendo com que eu desistisse de lutar pelos meus sonhos e pela vida que acreditava que eu um dia teria.

Agradeço a E.M.E.F Humberto de Campos/RS, por ter me proporcionado os melhores docentes na Educação que eu poderia ter, Eles são: professora Jassiara, professora Carmen, professora Tanabi, professora Mirian, professor Jorge, professora Silvia, e professora Nivia. Foi nessa escola onde tudo começou, desde o primeiro giz que peguei na mão, o primeiro quadro que escrevi, a primeira prova que corrigi, a primeira folha que passei no mimeógrafo, a primeira vez que ajudei meu colega nas atividades, a primeira vez que fui líder de turma, a primeira vez que fui representante dos estudantes na escola, o primeiro incentivo, o primeiro elogio, o primeiro 10 e, principalmente o primeiro encorajamento, dizendo que eu era capaz de entrar em uma Universidade Federal. E aqui estou, me formando em Pedagogia na UFSC.

Agradeço também a E.E.E.M Minuano/RS, por me mostrar que a vida não era fácil e que precisaria estudar e trabalhar, pois o mundo me esperava lá fora para conquistar minhas primeiras coisas.

Agradeço também ao meu primeiro trabalho de estagiária no Palácio da Polícia, que me fez ganhar responsabilidades, comprometimento, dedicação e empenho. Foi o melhor trabalho de todos, pois lá além de ter adquirido grandes aprendizados tive também grandes amizades que levarei para toda a vida.

Agradeço a minha família (mãe, pai, irmã e irmão), por me apoiarem, ouvirem meus desabafos da Universidade e por já ouvirem minhas aulas quando brincava de “escolinha” desde criança, pois sempre quis ser professora. Então tudo isso que estou vivendo está sendo a realização de um sonho.

Agradeço a minha professora Orientadora Carolina Picchetti Nascimento, por ter tido o prazer de conhecer e concluir duas disciplinas dentro do curso de pedagogia da UFSC ministradas por ela, proporcionando-me conhecimentos, principalmente, sobre as brincadeiras na Educação, que colaboraram para o meu trabalho de Assistência Terapêutica e também no

entendimento de que professora eu queria me tornar. Obrigada, por me fazer refletir que: “O bolo de jiló pode estar disfarçado com uma calda linda açucarada”.

Não poderia deixar de agradecer meu esposo, por estar sempre do meu lado, desde 2015, e caminhar junto comigo nessa longa estrada da vida que contemplamos por muitas realizações. Me apoiou no meu TCC e me ajudou nas angústias e medos, que me cercaram nesse processo. Obrigada por me mostrar que a vida tem outro sentido quando você está do meu lado, obrigada por ter encontrado na OLX o amor de nossas vidas, Pedrita (Pet), que me ajudou muito também no desenvolvimento do meu TCC, pois me dava apoio emocional, com seus “lambeijos” e trocas de carinho.

Agradeço também ao meu trabalho como Assistente Terapêutica de crianças com TEA, que iniciei em 2019. Me fez despertar reflexões acerca da mediação docente, pude estar presente em instituições escolares que me fizeram decretar, dentro de tudo que eu vivenciei, o que eu queria ser e o que eu não queria, quando me formasse docente.

Desde já, agradeço aos meus pequenos, Pedro, Yohan, Benjamin e todas as outras crianças que já passaram por mim. Vocês são a prova viva do que me tornei, pois sou o que sou, depois que aprendi em conjunto com vocês.

*Então, dedico esse TCC, para TODAS as crianças independente de suas especificidades, individualidades e singularidades.*

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central compreender como a mediação docente pode potencializar o brincar livre das crianças na Educação Infantil, buscando contribuir para caracterizar o conceito de brincar livre. Tendo como base estudos bibliográficos, pautados em autores que abordam o tema “brincadeira” e o “brincar livre”, bem como defendem uma concepção de educação e de criança como sujeito. Estão entre eles: Vigotski (2008), Leontiev (2010), Paulo Freire (1996) e Madalena Freire (1996). Discute-se como as ações de ensino podem indicar mediações docentes necessárias em relação à participação das crianças no brincar livre, respeitando e desenvolvendo a autonomia das crianças. Além desse diálogo teórico, destaca-se como uma ação metodológica a elaboração de “cenas”, construídas com base em situações empíricas vividas pela autora, que mostram relações cotidianas sobre como o brincar livre aparece nas instituições de educação infantil. Embora o brincar livre possua normas e desafios internos e externos ao ambiente, a criança possui autonomia, agindo como um sujeito voluntário de suas escolhas, em que a mediação do(a) professor(a) é fundamental para garantir a inclusão de todas as crianças e o pleno aproveitamento pedagógico do momento da brincadeira, pois muitas vezes o brincar livre pode ser compreendido como potência ou abandono. Defende-se que a mediação docente é importante para o brincar livre, assim como em qualquer outra atividade desenvolvida pelas crianças, garantindo o enriquecimento no que a criança está fazendo.

**Palavras-chave:** brincar livre, mediação docente, educação infantil

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Levantamento de TCCs no Curso de Pedagogia sobre a temática brincadeira.....11

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A BRINCADEIRA E O MOMENTO DO BRINCAR LIVRE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.....</b>	<b>16</b>
2.1 O QUE HÁ POR TRÁS DO BRINCAR .....	16
2.2 CARACTERÍSTICAS DO BRINCAR LIVRE .....	19
<b>3 ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR: A MEDIAÇÃO DOCENTE NA ATIVIDADE DE BRINCAR DA CRIANÇA .....</b>	<b>28</b>
3.1 COMO O BRINCAR APARECE NAS ESCOLAS.....	28
3.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRINCAR LIVRE .....	31
<b>4 REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>44</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um importante lugar para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, o que inclui as crianças que possuem qualquer tipo de deficiência ou transtorno, pois o seu lugar também é dentro da escola, como todas as outras que possuem um desenvolvimento típico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI), o brincar é considerado um direito da criança e uma prática essencial para o desenvolvimento integral, sendo um dos pilares fundamentais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2018; BRASIL, 1998). A Educação Infantil é construída como um espaço onde as crianças aprendem através de ações lúdicas, envolvendo o reconhecimento e atuação em diversas atividades humanas: desenhar, pintar, ler, observar, conversar, investigar, contar, brincar etc. Em todas essas ações que a criança realiza pode-se afirmar que professoras e professores realizam mediações pedagógicas.

Destaco como foco deste Trabalho de Conclusão de Curso uma dessas atividades: o brincar livre. Este tipo de brincadeira, que é algo muito comum nas escolas, costuma a **caracterizar-se por** ser um momento mais espontâneo das crianças. Mas de que jeito o brincar livre aparece nas salas de aula? Como ele é tratado neste contexto pedagógico? Isso importa para entendermos de que forma esse brincar é utilizado, o qual pode aparecer no cotidiano institucional como potência ou abandono. Por conta disso, ao propor o “brincar livre” na rotina das crianças, é interessante perguntar-se: “O que esse momento deve proporcionar para as crianças?” Sendo que há um espaço e um tempo para isso, em que a criança na Educação Infantil e na vida brinca e aprende ao brincar? Do que efetivamente as crianças brincam nesses momentos e como brincam entre si? Tendo em vista isso, quando uma criança possui alguma dificuldade nesse processo e, por exemplo, não consegue brincar junto com as demais crianças, o que é feito? Essas são algumas interrogações que permeiam meu estudo.

Minha jornada em começar a entender e observar os desafios que as crianças enfrentam em todas as suas etapas de aprendizagem infantil, dentre elas o brincar, começou em 2019, quando atuei como Assistente terapêutica domiciliar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem me desprender de todos os meus objetivos de

vida, que sempre foi ajudar aqueles que precisavam do meu suporte, para adquirir por fim seu pleno potencial. Durante essa experiência, consegui compreender melhor a importância do brincar livre e me deparei com situações que me levaram a refletir sobre os limites e as possibilidades desse tipo de brincar nas instituições educacionais.

Depois disso, em 2020 busquei entender melhor sobre as brincadeiras ao longo de minha formação como pedagoga. Então, cursei uma disciplina vinculada ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE), que tinha como tema: “Brincadeira de Papéis sociais e os processos de organização do ensino”, baseado na Teoria Histórico-Cultural da formação humana. Foi aí que comecei a entender as etapas que as crianças passam para chegarem na brincadeira de papéis sociais, que é muito praticada pelas crianças no brincar livre das instituições de Educação Infantil.

E, por fim, em 2021, entrei na escola como assistente terapêutica na Educação Infantil de uma das crianças que estava no G4 e que eu já atendia desde 2019. Percebi, nesse ambiente, que o brincar livre está amplamente presente, porém concluí que as intervenções das professoras em situações de exclusão ou isolamento de uma criança, no contexto do brincar, ainda são questões pouco exploradas. Nesse período, pude vivenciar tudo o que eu queria e não queria ser quando fosse docente, e o que mais chamava minha atenção era o “brincar livre”. Sabemos que a liberdade é determinada sempre na relação com o outro, pois quando a brincadeira fere alguém, no mesmo instante, ela é interrompida. Porém, por que quando uma criança é sistematicamente excluída da ação de brincar, isso não costuma chamar a atenção pedagógica das professoras? Isso era algo que me tirava noites de sono, em várias vezes me via interrogando sobre o papel docente.

Podemos afirmar que o brincar livre é extremamente importante para as crianças, e esse brincar livre caracteriza-se principalmente pelo fato de não ter adultos “falando” o que a criança deve fazer. Porém, quando se formam grupos de brincadeiras e uma única criança não está em nenhum grupo, não é considerado algo que devemos intervir? E aí entra a indagação: não brinca por que não sabe? Não brinca com os outros por que tem dificuldade em chegar no grupo? Não brinca por que aquele dia ela não está bem? Não brinca por que não se identifica com essas brincadeiras? Isso tudo fazia parte de minhas análises e fui vendo que o papel

docente é muito mais importante do que eu imaginava, por conta disso me questionei: “É necessário a mediação docente no momento do brincar livre?”

### *DIÁLOGOS INICIAIS COM A LITERATURA*

Na busca constante de compreender melhor o papel da mediação docente para promover o brincar livre na Educação Infantil, assumi esse tema como foco de meu Trabalho de Conclusão de Curso. Uma das primeiras ações que compuseram esse trabalho foi buscar pela existência de pesquisas realizadas no próprio Curso de Pedagogia da UFSC.

Tendo como base o panorama mais amplo da produção acadêmica nesse curso, foi realizado um levantamento dos trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia sobre a temática “brincadeira”, disponíveis no Repositório Institucional da UFSC<sup>1</sup>. Usando as palavras-chave: “brincadeira”, “brincadeira e liberdade”, “educação infantil”, “jogo”, “brincar livre” e “brincar autônomo”, foram encontrados 10 trabalhos (quadro 1). O foco central nessa busca não foi realizar uma análise detalhada de cada Trabalho de Conclusão de Curso, mas identificar as temáticas e metodologias que configuram os entendimentos atuais no campo acadêmico, servindo como base para a formulação do meu trabalho.

QUADRO 1. Levantamento de TCCs no Curso de Pedagogia sobre a temática brincadeira

1	RICHARTZ, Mislene. <b>Aprender brincando: a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças.</b> 2014
2	SANTOS, Kachiri Carminati dos. <b>A dimensão da brincadeira e da imaginação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</b> 2016
3	CAMPOS, Andrea Mari. <b>Os jogos e as brincadeiras e sua importância para a espacialização das crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</b> 2016
4	SILVA, Maria Eduarda da. <b>Infância, criança, escola e brincadeira: primeiras aproximações.</b> 2017
5	NASCIMENTO, Maria Eduarda. <b>A contribuição da brincadeira na educação de crianças com deficiência na perspectiva histórico-cultural.</b> 2021

<sup>1</sup> Disponível no Repositório Institucional da UFSC: <<https://repositorio.ufsc.br>>.

6	HAN, Nina de Arruda Botelho Van. <b>O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na educação infantil: considerações sobre a atuação docente e os processos de organização do ensino.</b> 2021
7	AGUIAR, Nicholy Andrade de. <b>A Importância Da Brincadeira Na Educação Infantil: Um Levantamento Bibliográfico Nas Publicações Da ANPED Nacional.</b> 2021
8	MACHADO, Larissa da Silva. <b>A brincadeira nas tramas das narrativas de uma professora da educação infantil.</b> 2022
9	COSTA, Jullia Alice da. <b>O lugar e o papel da brincadeira nas instituições escolares.</b> 2022
10	CHAVES, Kely Cristina Brito. <b>A brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos na infância.</b> 2023

FONTE: elaborada pela autora do estudo principal

Dentre esses estudos, busquei me aproximar da leitura das pesquisas mais recentes, fazendo um recorte para a leitura dos trabalhos defendidos a partir de 2020. Por conta disso, destacam-se os trabalhos de conclusão de curso de Nina de Arruda Botelho Van Ham (2021) Jullia Alice da Costa (2022) e Kely Cristina Brito Chaves (2023), que se aproximam da temática do estudo que busco desenvolver. Nessas três pesquisas, as autoras oferecem importantes considerações que dialogam com o brincar na Educação Infantil, em que se destacam o papel da brincadeira e dos professores(as) neste contexto.

Jullia Alice da Costa, em sua pesquisa “O Lugar e o Papel da Brincadeira nas Instituições Escolares” (2022), analisa como as brincadeiras aparecem ou são percebidas e tratadas nas instituições educacionais, o que reforça a necessidade de investigar como a mediação do professor(a) influencia o contexto do brincar livre.

Já Nina de Arruda Botelho Van Ham, em “O Desenvolvimento da Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: Considerações sobre a Atuação Docente e os Processos de Organização do Ensino” (2021), discute a relevância da organização pedagógica no desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais, refletindo um olhar específico que ajudou na formulação do meu tema, principalmente no que diz respeito ao entendimento sobre o papel do docente na organização pedagógica das brincadeiras.

E, por fim, o trabalho de Kely Cristina Brito Chaves, intitulado “A Brincadeira de Papéis Sociais e a Formação dos Afetos na Infância” (2023), oferece um estudo sobre a relação entre o brincar e a formação de valores e atitudes nas crianças, uma visão crucial que combina com a análise da mediação docente, tendo esse olhar sensível para as interações afetivas que emergem durante o brincar.

Ao dialogar com essas pesquisas, o presente trabalho de conclusão de curso busca focar na compreensão de como a mediação docente se constitui em um fator importante, para a valorização efetiva do brincar livre na Educação Infantil.

### *OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS E PERCURSO METODOLÓGICO*

Logo, este trabalho se propõe a refletir sobre o brincar livre, formulando como **objetivo geral**: compreender como a mediação docente pode potencializar o brincar livre das crianças na Educação Infantil. Buscamos, então, analisar como o brincar livre se manifesta nas salas de aula, discutindo até que ponto a liberdade na brincadeira aparece como um pressuposto ou, ao contrário, como uma conquista e parte da aprendizagem na infância. Buscamos considerar, nessa discussão, as necessidades individuais das crianças, e esse será o foco maior em todo meu estudo.

Através de uma abordagem teórica, dialogando com autores como Vigotski, Leontiev, Paulo Freire e Madalena Freire Weffort, buscamos refletir sobre o papel do educador em promover um ambiente de brincadeira inclusiva e enriquecedora para todas as crianças. Para isso, foram formulados os seguintes **objetivos específicos**: caracterizar o conceito de brincar livre; formular e analisar cenas empíricas que permitam refletir sobre o brincar livre nas instituições educacionais; e refletir sobre ações de ensino que possam indicar as mediações docentes necessárias em relação à participação das crianças no brincar livre.

Parto do entendimento que todos os pedagogos devem ficar atentos às crianças, desenvolvendo esse olhar sensível para elas, uma vez que, se não somos nós docentes, quem fará isso? E, aqui, eu não digo um olhar qualquer, vindo muitas vezes do senso comum, com interrogações, “Será que a criança tá brincando”? “Será que devo intervir na brincadeira”? ou “Acho que ela tá muito sozinha na hora do brincar livre”. Essas interrogações podem estar presentes na nossa vida docente, porém elas não podem ficar deste mesmo formato para

sempre, elas devem ser reformuladas e, depois, respondidas através de análises feitas com o auxílio dos autores que nos ajudam a efetivamente observar a criança em atividade de brincadeira. Por isso, podemos afirmar que ser professor(a) é saber que nem sempre saberemos de tudo, porém podemos buscar respostas e precisamos saber “onde” as buscar.

Desta forma, o docente, em seu processo de prática pedagógica, poderá errar muitas vezes, mas não pode se culpar sozinho de seus erros, pois sabemos que infelizmente nós não somos valorizados na Educação, tendo uma jornada de trabalho alta, recebendo uma remuneração baixa, o que indica uma precarização da profissão. Nessas condições, muitas vezes, o(a) professor(a) usa o horário de aula com as crianças para preparar atividades, e isso prejudica muitas vezes a qualidade do ensino, pois enquanto as crianças estão ‘brincando livremente’ o professor(a) deveria estar junto, nesse processo de formação, pois “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (Vigotski, 2008, p. 35). Então, a criança pode ou não precisar de ajuda, para adquirir seu pleno potencial e cada vez mais transformar as brincadeiras de maneira voluntária e diferente.

Para alcançar os objetivos propostos para o presente Trabalho de Conclusão de Curso, elaboramos duas ações metodológicas principais, que nos ajudarão a responder e complementar os questionamentos apresentados nesta pesquisa. A primeira ação foi um estudo bibliográfico, no qual dialoguei com autores que abordam o tema “brincadeira” e o “brincar livre”, e sobre uma concepção de educação e de criança como sujeito, notadamente destacamos: Vigotski (2008), Leontiev (2010), Paulo Freire (1996) e Madalena Freire (1996).

Uma segunda ação metodológica foi a construção de “cenas” envolvendo crianças e professores em momentos de “brincar livre” em uma instituição educacional. Essas cenas foram construídas tendo como referência registros pessoais, anotados em um caderno, realizados através das análises e observações que presenciei em uma escola pública de Florianópolis, no ano de 2021, enquanto atuava como assistente terapêutica escolar. As cenas foram adaptados para que o leitor pudesse entender o enredo em cada momento de um modo mais genérico, não restrito à situação vivenciada por mim, mas selecionando o conteúdo específico do estudo, que é sobre o brincar livre, tendo em vista que eu não estava lá para observar, registrar e auxiliar apenas nesse momento. Por isso que afirmamos que as *cenas*,

partem de uma situação real, mas foram construções criadoras da pesquisadora, não se confundindo com a descrição de uma situação empírica.

Seguindo uma sequência, em que as cenas serão numeradas, organizamos a discussão sobre o foco principal deste Trabalho de Conclusão de Curso em dois capítulos: capítulo 2, denominado “A brincadeira e o momento do brincar livre nas instituições educacionais” e capítulo 3, denominado “Escola e o papel do professor: a mediação docente na atividade de brincar da criança”. A construção dessas cenas nos permitiu discutir não apenas o contexto geral da sala de aula, perspectiva do meu tema de estudo, mas também a vivência de uma criança em específico, que utilizaremos o nome fictício de Henrique<sup>2</sup>. Portanto, todas as cenas construídas são baseadas em fatos reais, mas foram organizadas de modo a nos proporcionar caracterizar a brincadeira livre na instituição escolar e as formas de mediação docente neste momento.

---

<sup>2</sup> Destacamos que embora não se trate de uma pesquisa de campo, na busca de uma ação ética com os sujeitos envolvidos, foi solicitada autorização da família desta criança para a utilização dos relatos. As demais crianças que compõem as cenas não são analisadas. As professoras serão identificadas genericamente como “professoras” 1, 2 e 3.

## **2 A BRINCADEIRA E O MOMENTO DO BRINCAR LIVRE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

A brincadeira na Educação Infantil está entrelaçada ao ensino, por conta disso, ela faz parte do dia a dia das crianças nas Instituições Educacionais. No entanto, a brincadeira que iremos focar neste trabalho será aquela que ocorre no momento do brincar livre. Desta forma, iremos primeiro entender a origem do brincar, que se reflete no contexto da educação infantil contemporânea, tecendo um diálogo com Miranda e Florestan Fernandes para, depois, compreendermos melhor como o brincar livre se caracteriza e se constitui dentro da escola, recorrendo à análise de um conjunto de quatro cenas: cena 1 *A auto organização das crianças na atividade livre*, cena 2 *O limite da liberdade na atividade livre das crianças*, cena 3 *O conteúdo específico de cada atividade livre*, e cena 4 *O objetivo de cada criança no brincar livre de aviões*. Através dessa abordagem, buscou-se não apenas descrever as cenas, mas também analisar como o brincar livre se manifesta nas instituições educacionais.

### **2.1 O QUE HÁ POR TRÁS DO BRINCAR**

Existe um mistério muito grande que, no entanto, faz parte do dia a dia. Todos os seres humanos participam dele, embora muito poucos reflitam sobre ele. A maioria simplesmente o aceita, sem muitas indagações. Esse mistério é o tempo (Ende, 2014, p.53).

O tempo também traz para a brincadeira um histórico passado, uma origem, um processo a partir do qual o brincar se realiza, mas que muitas vezes é esquecido com o próprio tempo. Segundo Vigotski (2008) quando falamos sobre brincadeiras temos que partir de dois aspectos centrais: o primeiro passo é entender o que foi o brincar, trazendo suas primeiras impressões, o segundo passo é entender a função do brincar e seus significados na idade



pré-escolar. Por conta disso, vamos focar no momento do surgimento da brincadeira como um tipo específico de atividade da criança.

A brincadeira, por muitos anos, foi considerada sinônimo de tempo do não trabalho, ou seja, era um momento de lazer. Na idade média, por exemplo, o brincar era igualmente compartilhado entre adultos e crianças:

Anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância se limitava à tenra idade em que ela necessitava dos cuidados físicos para a sua sobrevivência. Logo que este desenvolvimento físico fosse assegurado (aproximadamente aos sete anos, segundo Ariès), a criança passava a conviver diretamente com os adultos, compartilhando do trabalho e dos jogos, em todos os momentos. (Miranda, 1984, p.126).

Talvez isso seja um dos empecilhos para a brincadeira, nos dias atuais e na Educação Infantil, não ser levada tão a sério como deveria, pois ainda temos vestígios de ser algo “apenas” para diversão e lazer. Na sociedade capitalista o brincar para as crianças começou a demonstrar formas diferentes da dos adultos:

Assim, a criança, que na sociedade medieval convivia com os adultos em todos os momentos, é afastada deste convívio. Com isto, perdeu a possibilidade de opinar sobre decisões que lhe diziam respeito, foi excluída do processo de produção, as festas e jogos foram diferenciados» restando à criança a condição de mera consumidora de bens e idéias produzidos exclusivamente pelos adultos. (Miranda, 1984, p. 127).

Neste processo, a criança - que antes participava de tudo com os adultos -, passou a ser limitada aos espaços que elas poderiam estar. Por isso, podemos dizer que tudo isso vai refletir na maneira em que a criança passa a ser vista e tratada na sociedade, até mesmo no brincar, o qual passou a ser um momento separado do mundo dos adultos. Tudo muda quando, “a ênfase à natureza infantil encontra seu fundamento, segundo muitos autores e mesmo a nível do senso comum, no processo biológico de desenvolvimento da criança” (Miranda, 1984, p.128), visto que a criança possui necessidades diferentes da dos adultos e isso modifica a maneira em que olhamos para elas.

Então, vale lembrar que a brincadeira não é algo inato do ser humano, as crianças precisam praticá-las para aprendê-las. Assim,

Independentemente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto. Contudo, esta mediação se fará de diferentes maneiras (às vezes, opostas) dependendo da condição social da criança. (Miranda, 1984, p. 128).

Portanto, ao abordar o brincar, é fundamental investigar suas origens primeiro, compreendendo as bases que permitem às crianças aprender a brincar. Assim, podemos utilizar esse conhecimento, como uma das fontes de nossa prática docente.

Lembrando que na Idade Média o adulto compartilhava o momento de jogos, ou seja, as brincadeiras, com as crianças, atualmente podemos dizer que, muitas vezes, o adulto passa a ser o principal transmissor do brincar para as crianças, considerando que a criança chega ao mundo no qual o repertório cultural de brincadeiras já existe. Da mesma forma que transmitimos a linguagem, as técnicas, a pintura etc. também passamos para as crianças as brincadeiras a serem aprendidas e os modos sociais de se relacionar com o brincar. Desta forma, compartilhamos alguns momentos com as crianças na interação com o brincar, como o fato de a brincadeira começar a ser algo delimitado por idades, para a qual os adultos possuem outras escolhas de lazer e entretenimento (por exemplo, as diversas formas de atividades esportivas e artísticas).

De acordo com Florestan Fernandes (2004) o adulto é a principal referência das crianças para a criação de suas brincadeiras, havendo um processo de aceitação daquilo que já está dado historicamente e culturalmente na vida das pessoas sobre a brincadeira, “nesse caso são as crianças que, desta forma, asseguram a continuidade tradicional, através dos elementos da sua cultura, continuidade essa posta em crise pelo desaparecimento absoluto ou parcial daqueles traços na cultura adulta” (Fernandes, 2004, p.247). Sendo assim, as crianças garantem que esses elementos culturais não sejam totalmente perdidos, porém elas não reproduzem e, sim, recriam a partir do seu novo entendimento, desenvolvendo seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir. Com isso, segundo Florestan Fernandes (2004), as crianças vão inserir esses elementos em sua vida, pois é algo que elas se apropriam, porém elas vão transformando essa apropriação para o seu círculo infantil. Sendo que, o adulto, ou seja, a família, a instituição escolar, a religião etc. estão há mais tempo no mundo, então são as referências dos conhecimentos que as crianças acessam e, eventualmente, podem transformar.

Então, “Pelo fato de as suas relações com o mundo circundante serem mediatizadas pelas suas relações com os homens é que ela entra em comunicação prática e verbal com eles” (Leontiev, 2004, p. 342), tendo os conhecimentos e referências estabelecidas, as crianças formam suas aprendizagens pela observação, tendo a base do convívio com o adulto, ou pela

aprendizagem construída em conjunto com outras crianças. Diante dessas posições sobre o brincar cabe pensar agora qual o lugar do “aprender a brincar” na Educação infantil, o que nos leva a buscar caracterizar o que seria a brincadeira livre no espaço educacional.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS DO BRINCAR LIVRE

Ao falar a palavra “brincar livre” é comum pensarmos que ela seja um momento de liberdade das crianças, onde estão livres para exercerem o que quiserem neste momento. Mas como tudo na vida, somos orientados por normas, regras e condições que são necessárias serem seguidas, para que não haja dúvidas do que pode ou não pode fazer, e na instituição educacional não é diferente. “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (Freire, 1996, p.36).

Tendo em vista isso, o docente, dentro de sua autoridade responsável pelas crianças, pode entrar em um acordo com elas sobre alguns preceitos que permeiam a atividade que será desenvolvida, por exemplo, quando as crianças irão brincar? Durante quanto tempo poderão se engajar com a brincadeira? Que materiais estarão disponíveis? Com quais crianças poderão se relacionar no momento da brincadeira? As respostas a essas questões geram condições objetivas para o brincar de cada criança, então essa liberdade na brincadeira possui, também, limites. Sendo assim, o que seria o momento do “brincar livre” nas instituições de Educação Infantil?

Entenderemos melhor o que seria esse tipo de brincar a partir da Cena 1, denominada *A auto-organização das crianças na atividade livre*:

### CENA 1: A AUTO ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ATIVIDADE LIVRE

*A aula foi dividida entre atividade livre e ida ao parque. No momento da atividade livre, as crianças<sup>3</sup> escolhem sozinhas seus brinquedos e, em conjunto com cada grupo, criam as regras da brincadeira, imaginam situações fictícias e trocam de brincadeira quando um colega não quer mais brincar; sem a intervenção de adultos. Normalmente, a maioria brincava, enquanto algumas desenhavam e pintavam. Por isso, esse momento era chamado de atividade livre, já que nem todas as crianças participavam de brincadeiras propriamente ditas.*

Podemos perceber que nesse momento da atividade livre, descrita na Cena 1, as crianças podem escolher com quem, como e onde brincar, tendo possibilidade de buscarem satisfazer seus próprios desejos, transformando, modificando e socializando umas com as outras neste mesmo tempo. Analisamos, através desse enunciado, o quão complexo é o brincar, sendo necessário estudá-lo para compreendê-lo, principalmente no que diz respeito à liberdade no brincar, em que “na brincadeira, a criança é livre, ou seja, ela determina suas atitudes, partindo do seu "eu". Mas, é uma "liberdade" ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto” (Vigotski, 2008, p.36). Com isso, “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades... é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 1996, p. 37), em que a relação da brincadeira e da liberdade diz muito das escolhas conscientes que a criança possui, ou seja, “do que”, “como”, “quanto tempo” e “com quem” brincar. Sendo assim, segundo Vigotski existem duas coisas que acontecem no brincar que é importante entendermos em relação à liberdade e as regras:

O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (Vigotski, 2008, p. 32).

Embora na atividade livre a criança possua uma liberdade inicial em relação às escolhas de seus desejos e motivações, há também uma restrição, pois a própria brincadeira,

---

<sup>3</sup> As crianças citadas na cena 1, possuem quatro anos, estão na Educação Infantil no G4.

além das normas que as professoras acordam, possui regras que, para a criança, no momento de brincar, demandam autocontrole e resistência às ações impulsivas. O autor traz um exemplo do brincar de pega-pega: ainda que imediatamente o desejo seja correr o tempo todo, a criança que é pega submete-se à regra e fica parada ao ser pega, pois o prazer de brincar seguindo essas regras promete ser maior do que simplesmente sair correndo “a hora que quiser”.

Na cena 2, denominada *O limite da liberdade na atividade livre das crianças*, aprofundaremos o entendimento sobre a atividade livre desenvolvida na escola

### **CENA 2: O LIMITE DA LIBERDADE NA ATIVIDADE LIVRE DAS CRIANÇAS**

*Todos os dias tinha um momento na sala de aula em que a professora regente (professora 2) e a auxiliar (professora 3) chamavam de “atividade livre” e todos os dias Henrique estava brincando sozinho. Nestes momentos nenhuma professora ficava diretamente com as crianças, embora estivessem no mesmo ambiente, elas não estavam atentas àquilo que as crianças efetivamente estavam fazendo, mas atuavam nos comportamentos que iam contra as normas estabelecidas dentro da sala de aula. No momento da atividade livre, as professoras 2 e 3 apresentavam, sempre com pequenas normas antes e durante o brincar. A retomada dessas normas acontecia muito quando as crianças estavam brigando entre elas. Em uma situação específica, um grupo de meninas queria a mesma boneca, não conseguindo isso, começaram a gritar e a se bater. A professora 2 gritou sem sair do local em que estava: “Parem agora, já havíamos conversado sobre as normas, é proibido brigar, se não vou guardar tudo e não terá mais o momento do brinquedo”. As meninas logo pararam, uma ficou bem triste, então trocou de grupo. As professoras, nesse momento, estavam construindo um caminhão de papelão que seria apresentado para as crianças depois e, em conjunto com elas, todos iriam decorá-lo.*

É notório observar que as professoras – nessa situação descrita na cena 2 - não utilizam explicitamente o termo “brincar livre”, mas ele está inserido dentro do conceito de “atividade livre”, ou seja, a criança pode exercer qualquer atividade, desde que siga as normas éticas da sala de aula. Então, percebemos que além da possibilidade de se auto-organizarem nesses momentos existe, também, uma organização das professoras sobre tais momentos, uma limitação, na qual a atividade livre não é totalmente livre. Lembrando que:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar

sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. (Freire, 1996, p. 33)

Sendo que, até mesmo no brincar, segundo Vigotski (2008) as próprias brincadeiras possuem comportamentos que são explícitos ou não, no qual as crianças são submetidas ao seguimento de regras. Tendo em vista isso, o direcionamento do brincar realizado pelas professoras não é diferente. Embora o brincar livre seja crucial para as crianças aprenderem a interagirem com o mundo, no qual a criança atua voluntariamente no brincar, também há “limitadores” na brincadeira. A questão central está em analisarmos o conteúdo concreto desse direcionamento por parte das docentes. De acordo com a cena 2 podemos destacar que as docentes possuíam um papel principal que seria o de ditar as regras, caso se perdesse o equilíbrio de harmonia entre as crianças. Pois:

Vivemos um paradoxo cotidiano quando nos expressamos em relação ao corpo e suas expressões nos ambientes educacionais. O corpo é, por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole (Vaz, 2002, p. 3).

Assim, os docentes assumem a função de controle, garantindo que os grupos de brincadeira se mantivessem dentro de um limite aceitável. Além disso, as professoras se ocupavam de uma outra tarefa de trabalho neste momento, no qual paralelamente, a professora 2 e a professora 3 envolviam-se na construção de um caminhão de papelão, que seria posteriormente decorado com a participação das crianças. Essa situação reflete a precarização do trabalho docente, pois, além de gerenciar o comportamento das crianças, assegurando apenas o cumprimento das regras na atividade livre (o que já desqualifica e precariza o brincar na instituição educacional), as professoras estavam simultaneamente executando tarefas que fariam com as crianças depois de forma direcionada. Podemos compreender, através disso, que a “hora atividade” era realizada neste momento, sem o suporte adequado de tempo ou condições mínimas de trabalho, interrompendo uma possibilidade de mediação mais presente e efetiva na atividade livre. A falta de um período exclusivo para planejamento e organização, como a hora-atividade, impõe uma sobrecarga,

desconsiderando o momento das crianças na atividade livre, visto que limita o potencial de interação e mediação que poderiam enriquecer o brincar autônomo das crianças.

Desta forma, a atividade livre organizada pelos(as) docentes acaba tendo um caráter de “tapa buraco”, para auxiliar as professoras a dar conta de tudo que é proposto a elas como parte do fazer docente na escola, dificultando que o “brincar livre” seja realmente um momento educativo. Sendo assim, podemos dizer que há um abandono pedagógico desse lugar no qual as crianças também aprendem, sendo que o foco da ação docente parece estar sempre no comportamento e não em tudo que acontece nesse momento, o que seria fundamental de perceber para compreender o nível de generalização que a criança possui dentro do brincar. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.” (Freire, 1996, p.19).

Diante da descrição da cena 2, é perceptível que o momento da atividade livre não era algo planejado para as crianças, pois não possuía um tempo e espaço de qualidade. Ao analisarmos uma das situações na cena, na qual a professora 2, sem sair de onde estava, advertiu em tom firme: "Parem agora, já havíamos conversado sobre as normas, é proibido brigar, se não vou guardar tudo e não terá mais o momento do brinquedo", observa-se que o conflito foi interrompido pela fala dessa professora, mas a resposta das crianças indica uma falta de mediação mais aprofundada e adequada nessa situação, tendo em vista que uma das meninas, apresentou tristeza e optou por se afastar e mudar de grupo, para não perder o tempo de brincar, que para elas é um momento desejado e esperado, pois na brincadeira “[...] a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (Vygotsky, 1998, p. 126)”. Com isso, conseguimos entender até que ponto a criança consegue de maneira autônoma se organizar na atividade livre, sendo que, devemos ter uma sensibilidade de pensar sobre:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura

necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (Freire, 1996, p.28).

Embora o brincar seja livre para a escolha de como ou com quem brincar, algumas crianças podem apresentar algumas dificuldades nesse processo e o docente deveria estar atento a isso. Essa mediação não tira a autonomia da criança na atividade livre, mas visa ampliar as possibilidades de aprendizagem sobre como brincar autonomamente.

Veremos agora, na cena 3, denominada *O conteúdo específico de cada atividade livre* algumas relações mais específicas das crianças com o momento do brincar livre:

### **CENA 3: O CONTEÚDO ESPECÍFICO DE CADA ATIVIDADE LIVRE**

*As crianças se dividiram em grupos na hora da atividade livre, inicialmente se organizando em quatro atividades. 1: brincadeira de faz de conta com massinha de modelar, grupo 2: brincadeira de corrida com carrinhos de brinquedo, grupo 3: brincadeira de desafios de equilibrar blocos de montar e grupo 4: atividade na mesa de pintar e desenhar. Henrique era a única criança sentada em outra mesa, mexendo em um laptop de brinquedo. Após 15 minutos, Henrique continuava mexendo no laptop e frequentemente olhava as crianças brincando. Algumas das demais crianças já tinham trocado de brincadeira. A estagiária (professora 1), senta-se do lado de Henrique, começou a narrar as brincadeiras em cada grupo: “Essas brincadeiras devem ser bem legais, as meninas ali no canto estão construindo uma torre enorme de blocos, o objetivo é não deixar a torre cair, deve ser desafiador né?” “Os meninos desse lado estão brincando de jogo da memória, têm muitas peças para encontrarem ainda” “E aquele grupo está brincando de fazer comidinha, deve ser uma delícia”. Henrique se levanta, vai até o grupo que estava brincando de blocos de montar e pede para brincar junto. Ele brincou um pouco de empilhar blocos, trocando turnos com as colegas, e deixou a torre cair, disse que não queria mais brincar e, em seguida, retornou à cadeira novamente para continuar brincando sozinho com o laptop.*

Através desta cena, conseguimos interpretar o que cada criança está fazendo concretamente, mas isso só é possível quando temos um olhar atento para o conteúdo específico da atividade livre das crianças, indo além de um foco nos seus comportamentos que fogem das normas da sala de aula. Segundo Vigotski (2008) quando a criança se encontra na primeira infância, o impulso de suas atividades está na atuação com os objetos ao seu redor, que vai determinar suas ações. Quando a criança brinca, conforme Vigotski, ela passa a agir de



acordo com a *situação imaginária que cria com esses objetos*, e não mais de acordo diretamente com a função de tais objetos. Independente se a criança estiver na brincadeira com regras explícitas, como os jogos de pega-pega e memória, ou com brincadeiras com regras implícitas, como o faz de conta, ao brincar é a situação imaginária que orienta sua ação. Por exemplo, ao vermos que as crianças estão brincando com massinha de modelar, só saberemos do conteúdo específico da brincadeira quando analisarmos o enredo que estão criando. No caso descrito na cena 3, não era uma simples brincadeira com massinha de modelar, focada em criar formas com as massinhas, mas sim uma brincadeira de faz de conta, envolvendo falas entre personagens, mas utilizando as massinhas de modelar.

Deste modo, “o fator componente é a reprodução da ação ou, como já foi chamada algumas vezes, o papel lúdico” (Leontiev, 2010, p.132). Esse papel lúdico é a fonte da brincadeira, na qual as crianças exploram, escolhem e desenvolvem situações imaginárias, experimentando diferentes papéis sociais e interações neste momento.

Então, mesmo que o brincar seja livre para as crianças que o escolheram, ele possui uma lógica que é seguida e compreendida pelas crianças que estão brincando em cada grupo. Sendo que, “à medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira” (Vigotski, 2008, p. 35), então podemos concluir que a própria brincadeira, por mais que ela estivesse dentro da atividade livre, ela possui objetivos concretos.

Neste contexto as crianças, ao mesmo tempo que se divertem, também desenvolvem habilidades que permitem se expressar, negociar, cooperar, criar entre outras, que são importantes fatores para aprenderem o que o mundo espera delas. Portanto, “Já sabemos como o brinquedo [brincadeira] aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (Leontiev, 2010, p. 125).

No entanto, ao observar os grupos de crianças na cena 3, percebe-se que Henrique é a única criança que, espontaneamente, não participa de nenhum grupo na atividade livre, aceitando participar após uma mediação da professora 1. Desta forma é notória a diferença da relação de Henrique e das demais crianças neste mesmo momento, por conta disso, “[...] não

posso deixar de lembrar a necessidade da constante investigação nos ambientes educacionais, o que requer dos/as professores/as muita disposição, paciência e autocrítica” (Vaz, 2002, p.7).

Considerando que o momento da atividade livre faz parte da aula é fundamental estar atento ao que acontece durante essa atividade, quer seja ela realizada como brincadeira, como pintura ou desenho ou outra ação. Pois nesse momento cada criança será única, tendo suas singularidades e especificidades estabelecidas, por conta disso é importante conhecer as crianças que compõem a sala de aula, para desta forma entender quando algo está fora do esperado. Assim,

O primeiro passo é, portanto, considerar que não sabemos tudo sobre as crianças, e que a relação com elas se recoloca em cada momento em conformidade com os novos sujeitos e suas histórias. Só assim, ao tomar como objeto de investigação a própria prática pedagógica, será possível avançar sobre ela, superando, com paciência e tolerância, os impasses que nos desafiam cotidianamente (Vaz, 2002, p. 7).

Para que a mediação seja feita de forma adequada precisamos analisar as crianças que constituem esse lugar. Assim, a atividade livre pode ser ideal para isso, tendo em vista que as crianças estão à vontade, generalizando tudo aquilo que elas já aprenderam e mobilizando relações que, de algum modo, as afetaram, pois “[...] a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (Vigotski, 2008, p. 27). Portanto, conhecendo a criança e compreendendo seu conteúdo principal na hora da atividade livre, podemos entender como atuar, caso ela precise de mediação.

Continuando com essa discussão sobre o conteúdo específico das brincadeiras das crianças, podemos analisar a cena 4, denominada *O objetivo de cada criança no brincar livre de aviões*, que narra um conjunto de crianças brincando de “aviões”:

<p style="text-align: center;"><b>CENA 4: O OBJETIVO DE CADA CRIANÇA NO BRINCAR LIVRE DE AVIÕES</b></p>
<p style="text-align: center;"><i>Estavam em seu momento de atividade livre, enquanto as professoras preparavam as atividades que viriam em seguida. Neste contexto, um grupo de crianças brincavam de faz de conta com aviões. Henrique estava sentado em uma cadeira no canto da sala, olhando atentamente a brincadeira de aviões dos colegas. Após 15 minutos a professora 1 se aproxima e comenta: “Uau, que avião grande!”</i></p>

*tenho certeza de que ele consegue voar bem rápido”. Henrique responde: “Aviões não são foguetes, mas acho que esse é diferente”.*

*A professora 1 concorda: “Tenho certeza que é. Olha só, ele possui muitos amigos aviões e passeia com eles pela cidade”. Em seguida, Henrique se levanta, vai até o grupo das crianças e pede para brincar junto com os meninos. A sala de aula é pequena e bastante barulhenta, por conta da quantidade de crianças brincando e se divertindo. Henrique queria trocar conversas com os colegas referentes ao seu faz de conta, como: “E agora o que vamos fazer?” ou “O meu avião é muito veloz.” e “Ei, eu sou maior que você”, mas ninguém lhe dava atenção. O grupo de meninos fazia movimentos e barulhos sem direcionamento uns aos outros, por mais que estivessem todos juntos. Henrique tenta interagir com os colegas três vezes, mas sem sucesso. Seu semblante mudou, ficando triste. Henrique desiste da brincadeira, pega um balde de massinha e vai para outro espaço brincar sozinho.*

Indica-se, através dessa cena, que cada criança possui um objetivo em sua brincadeira, tendo seu conteúdo bem estruturado, mas compartilhando um mesmo tema, ou seja, brincam de faz de conta com aviões, em que:

A lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo [brincadeira]<sup>4</sup> do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita. Para conhecer a causa de seu desenvolvimento, temos de considerar a mudança no conteúdo da própria atividade lúdica da criança e revelar a dinâmica de sua motivação (Leontiev, 2010, p.135)

Sendo assim, parece que o objetivo principal de Henrique nessa brincadeira de aviões era a troca de conversação entre os personagens (pilotos), mas as demais crianças, mesmo estando no mesmo grupo, participavam de forma isolada, realizando suas ações de “conduzir o avião”, cada um de modo diferente, sem conexão entre eles. Então, é perceptível que o objetivo da brincadeira dos colegas, não era o mesmo que o de Henrique, “Portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si” (Leontiev, 2010, p. 135). Talvez nem todas as crianças naquele grupo se motivavam para aquela forma de brincar que Henrique estava propondo<sup>5</sup>, pois:

---

<sup>4</sup> "Nota-se que, em algumas traduções, a palavra 'brinquedo' é utilizada, que poderia também ser traduzida como 'brincadeira'. Nesta pesquisa, optou-se pelo termo 'brincadeira', mais amplamente utilizado na pedagogia para se referir às atividades lúdicas das crianças."

<sup>5</sup> Essa seria uma das hipóteses levantadas, lembrando que podem se ter outras em relação a criança e a brincadeira.

A situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo. (Leontiev, 2010, p.136).

Desta forma a brincadeira de faz de conta de aviões não só oferece uma situação imaginária, como os meninos faziam que seria os movimentos e barulhos que o avião possui, mas também oferece para as crianças um espaço de interação social, quando - por exemplo - os pilotos interagem entre si. Nesse caso o brincar livre dessas crianças proporciona uma liberdade de criar, imaginar situações imaginárias, porém também há mediação entre as crianças.

### **3 ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR: A MEDIAÇÃO DOCENTE NA ATIVIDADE DE BRINCAR DA CRIANÇA**

A Brincadeira na Educação Infantil desempenha um papel importante na formação da criança. Porém, infelizmente, nem todas as brincadeiras são efetivamente acompanhadas pelos docentes e, aqui, ressalto o acompanhamento de, por exemplo, analisar as crianças brincando. Se essa observação não acontece, perde-se a potência que as crianças poderiam chegar no brincar, através das análises e intervenções realizadas, respeitando sua autonomia e necessidades.

Iremos neste capítulo introduzir como o brincar aparece nas escolas e, depois, abordaremos sobre a mediação pedagógica no brincar livre, recorrendo à análise de um conjunto de quatro cenas, que permite de modo mais direto acompanhar a relação de uma criança com o momento do brincar livre: Cena 5- *Quem é Henrique*; Cena 6 - *A importância da observação, registro e reflexão na atividade livre de todas as crianças*; Cena 7- *A mediação docente no brincar livre* e cena 8 - *O brincar livre autônomo*.

#### **3.1 COMO O BRINCAR APARECE NAS ESCOLAS**

A brincadeira, de todas as maneiras que possam ser realizadas nas instituições escolares, é direito das crianças e não somente uma necessidade:

Faz-se importante registrar que o brincar é uma ação reconhecida em nosso país como um direito (das crianças), previsto na legislação brasileira em diferentes documentos: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257) (Lima; Schwede; Viegas; Meirelles; 2021, p. 20-21).

Por conta disso, gostaria de começar afirmando que a prática do brincar costuma ser valorizada nas instituições educacionais, onde o docente, em teoria, organiza um tempo e um espaço de qualidade para que as crianças possam brincar e aprender sobre o mundo ao seu redor. Contudo, essa suposta valorização não se apresenta em todas as suas esferas educacionais, especialmente no reconhecimento da importância do brincar livre. Sendo que, “o valor lúdico para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que a frequentam” (Almeida, 2017, p.40), principalmente quando se trata do “[...] brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança (Almeida, 2017, p.44 apud Vasconcellos, 2005, p.107).

Percebemos que o brincar na escola normalmente é determinado pelo tempo, ou seja, “na realidade podemos verificar três tempos possíveis nos quais diferentes manifestações acontecem, em especial as manifestações lúdicas: Tempo 1 - chegada na escola, Tempo 2 - recreio e Tempo 3 - o término da aula” (Almeida, 2017, p. 49). Nesta estrutura é possível observar as crianças brincando de forma espontânea e autônoma.

Além disso, na Educação Infantil o brincar aparece muitas vezes para ensinar outros conteúdos, no qual há um interesse didático por trás da prática do brincar, e também como apoio pedagógico, para preencher lacunas de tempo que são utilizadas pelas docentes para organizar as atividades que viriam depois, desta forma, não possui tanta importância. “Tais dúvidas e receios se basearam na ideia de que brincar não é “sério”, e que a escola é o espaço para a seriedade” (Laterman; Schilindwein, 2017, p. 120), ou seja, a seriedade estaria na atividade, que usa o brincar como “moeda de troca” e também depois da organização das docentes no momento do brincar livre, com isso “o brincar, atualmente, é constantemente posto em um segundo plano” (Lima; Schwede; Viegas; Meirelles, 2021, p. 20).

Mas não iremos deixar de ressaltar a importância desse momento na vida das crianças, principalmente quando se trata do brincar livre na Educação Infantil, que é quando as crianças estão ainda descobrindo o mundo ao seu redor, explorando suas capacidades e

interagindo de forma ativa com o ambiente em conjunto com seus colegas e professores(as), em que deveríamos compreender o brincar como uma forma constitutiva de ensino e aprendizagem.

Por conta disso, o docente na Educação Infantil carrega consigo uma enorme responsabilidade nessa fase, em que, “é no brinquedo [brincadeira] que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (Vygotsky, 1998, p. 126)”. Porém, os professores(as) que não dão a devida importância à brincadeira, na maioria das vezes, não é porque não entendem de sua relevância na vida da criança, e sim porque sua rotina abrange diversos fatores que prejudicam o seu envolvimento nestes momentos. Em outros casos, essa falta de comprometimento pode ser resultado de uma formação inadequada, que não aborda, ou aborda de maneira superficial, a importância do brincar na Educação Infantil.

Portanto, o docente que entende da importância do brincar e utiliza ao seu favor, sabe que a sua participação neste momento é essencial, pois o “brincar é uma ação séria, lúdica, prazerosa, potente, investigadora, experimental, inventiva, criativa – enfim, é humana” (Pohren; Santaiana, 2021, p. 9).

Assim, a defesa é que o brincar deve ser tratado como qualquer outra atividade da escola, pois a brincadeira também é pedagógica. Por conta disso, deve-se organizar um ambiente para isso, bem como modos de ação específicos do docente, pois o que se percebe é que o brincar não possui o mesmo caráter que as outras atividades desenvolvidas no ambiente escolar, não olhando para o brincar como algo que está previsto no planejamento, utilizando de espaços diferentes para desenvolvê-los como: o parque, a brinquedoteca, a quadra, entre outros:

Cabe registrar, enquanto professoras, que entendemos a importância do brincar e de espaços organizados e destinados para as brincadeiras, como as brinquedotecas, mas também de outros espaços públicos, como praças de brinquedos; espaços junto à natureza, como parques ecológicos; entre outros âmbitos que denotam uma preocupação pública com essa agenda. Mas o que temos percebido é o esvaziamento desses locais, provavelmente pela lógica neoliberal e produtivista que nos cerca, a qual defende que tempo é dinheiro e que brincar não é produtivo, pois não gera lucro (Lima; Schwede; Viegas; Meirelles, 2021, p. 20).

De acordo com os pressupostos ora apresentados, compreendemos que o brincar - quando não há interesses didáticos por trás dele, não é visto como prioridade, e que nos dias atuais ainda carece de um espaço que valorize o brincar livre de forma intencional nas escolas. O foco maior está sempre nas atividades mais direcionadas a aprendizagens relacionadas à leitura, pintura, matemática, ciências, sendo que no momento do brincar muitas vezes as crianças ficam sozinhas, como se fosse algo para as crianças se divertirem e relaxarem para a atividade prioritária aparecer depois que elas tiveram um “tempinho livre” de descanso.

Neste trabalho, defendemos a importância do brincar livre nas escolas, onde o professor(a) está por “inteiro” nesse processo, utilizando a mediação como potência para desenvolver ações autônomas e não somente como necessidade para a criança aprender melhor “outros” conteúdos, sendo que, o ensino-aprendizagem de qualidade depende do papel da mediação docente, pois a principal referência das crianças são os adultos:

Visando elucidar como se dá a complexa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski observou o significativo papel que exercem adultos ou crianças mais experientes no processo de construção de conhecimento por parte da criança pequena, visto que esses outros sujeitos, com suas próprias historicidades, auxiliam a criança na apropriação de novos signos e na resolução de questões que ela, sozinha, ainda não conseguiria. Decorre disso a importância de se pensar sobre o papel da escola e dos professores na potencialização do alcance, pela criança, de níveis mais avançados em seu desenvolvimento, posto que a escolarização é fundamentalmente prática social. (Schwede, 2021, p. 67).

Portanto, diante de como o brincar aparece nas escolas, vamos defender o brincar livre como atividade relevante e importante como todas as outras, por conta disso a mediação pedagógica deve estar presente.

### 3.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRINCAR LIVRE

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 21).

A mediação docente possibilita que as crianças desenvolvam suas ações valorizando a criança como um sujeito ativo no processo educacional, no qual o(a) professor(a)

potencializará as ações das crianças, sendo intermediário entre a criança e o conhecimento. Vamos partir do pressuposto que a mediação docente só acontece de maneira assertiva quando o(a) professor(a) conhece a relação das crianças com o conhecimento que estão juntos trabalhando. Deste modo, conseguimos agir, com qualidade, foco e conhecimento da criança, criando situações, perguntas etc. que contribuam para aperfeiçoar as atividades/brincadeiras que estão sendo desenvolvidas.

Através do conjunto das cenas 5 a 8, conseguimos acompanhar a relação de uma criança com o brincar, que será parte de nossa análise neste capítulo para discutirmos a mediação docente na brincadeira autônoma.

### CENA 5: QUEM É HENRIQUE?

*Henrique é uma criança de quatro anos, possui diagnóstico de autismo, é verbal, nível I de suporte<sup>6</sup> e estudava em um colégio público em Florianópolis, de tarde. Ele é comunicativo, incisivo, persistente, defendendo suas opiniões com firmeza e um pouco tímido quando está em grupo. Possui habilidades no jogo simbólico, imaginações abstratas de personagens e acontecimentos, trocas de turno e entendia regras implícitas ou explícitas, mas não gostava muito quando perdia no jogo, por isso sempre preferiu brincar de faz de conta, que era sua maior motivação, com falas, acontecimentos e situações imaginárias, especialmente de dinossauros. Mas como ficava a maior parte do tempo sozinho nas atividades livres, as crianças não estavam acostumadas com seu jeito de brincar.*

Diante da descrição apresentada, sabemos caracterizar quem é Henrique, mas é importante salientar que “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (Madalena Freire, 1996, p. 10).

Conseguimos compreender melhor essa criança que compõe a turma a partir do momento que podemos acompanhar o modo como ela se relacionava com as atividades

---

<sup>6</sup> O DSM-5 classifica cada autista dentro de um dos três níveis de suporte de acordo com a possibilidade de autonomia. Nível 1 - menor necessidade de apoio no dia a dia.



propostas, o que será fundamental para desenvolvermos nosso olhar crítico diante de tudo que acontece com ela no ambiente escolar, principalmente no brincar livre, que está sendo nosso foco de análise. Com isso, uma prática educativa que valoriza o afeto, o respeito e o diálogo é o que buscamos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Sendo assim,

é a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (Freire, 1996, p. 7).

Portanto, o processo de conhecimento da criança implica em compreender sua realidade, ou seja, seus contextos sociais, culturais e históricos. Desta forma, ao conhecer a criança ela não será subordinada aos conhecimentos, mas será parte integrante do processo de seus conhecimentos.

Vamos agora para a cena 6, depois de entender como ponto de partida a importância de conhecer as crianças que estão presentes no cotidiano da educação infantil, iremos discutir o que significa “compreender a criança” e como isso pode se dar em nossa prática.

#### **CENA 6<sup>7</sup>: A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO, REGISTRO E REFLEXÃO NA ATIVIDADE LIVRE DE TODAS AS CRIANÇAS**

*As crianças se dividiram em grupo na hora da atividade livre e inicialmente se organizaram em quatro atividades. grupo 1: brincadeira de faz de conta com massinha de modelar, grupo 2: brincadeira de corrida com carros, grupo 3: brincadeira de desafios de equilibrar blocos de montar e grupo 4: atividade na mesa de pintar e desenhar. Henrique era a única criança sentada em outra mesa mexendo em um laptop de brinquedo. Após 15 minutos Henrique continuava mexendo no laptop e frequentemente olhava as crianças brincando. Algumas das demais crianças já tinham trocado de brincadeira. A professora 1 senta do lado de Henrique e narra: “Essas brincadeiras devem ser bem legais, as meninas ali no canto estão construindo uma torre enorme de blocos, o objetivo é não deixar a torre cair, deve ser desafiador né?” “Os meninos desse lado estão brincando de jogo da memória, tem muitas peças para se encontrarem ainda” “E aquele grupo está brincando de fazer comidinha, deve ser uma delícia”. Henrique se levanta, vai até o grupo que estava brincando de blocos de montar e pede para brincar junto. Ele brincou um pouco de empilhar blocos, trocando turnos com as colegas, e deixou a torre cair, disse que*

<sup>7</sup> Essa cena já apareceu, intitulada de “Conteúdo específico de cada atividade livre”, no capítulo 2: Característica do brincar livre. Todavia, neste capítulo, analisaremos outra questão que aborda a mesma cena.

*não queria mais brincar, em seguida, retornou à cadeira novamente para continuar brincando sozinho de laptop.*

É notório verificar que Henrique era a única criança que não estava brincando em algum grupo, isso é algo explícito na cena, pois conseguimos entender que as outras crianças participavam de algum grupo na atividade livre, porém só é possível analisar isso quando olhamos o todo, possuindo um olhar atento na atividade que as crianças desempenham.

Por conta disso, o docente deve dedicar-se em todos os momentos que compõem o ambiente escolar, pois “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p.22). Essa prática de superar o senso comum daquilo que nós, professores(as), trazemos como hipótese ao questionarmos a nós mesmos, deve ter como base uma estrutura organizativa como a que sugere Madalena Freire (1996), na qual o(a) professor(a) deve sempre se ver como educador(a) pesquisador(a), guiado(a) por um exercício metodológico, dividido em cinco etapas: observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino\*\*. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 14).

A observação é a etapa básica na construção de um olhar sensível e pensante que o docente deve obter, antes de realizar sua mediação pedagógica.

Percebe-se, na cena 6, que foi respeitado o momento em que Henrique estava sozinho, porém através da observação, analisamos que mesmo ao brincar sozinho ele está atento às atividades das crianças, o que só conseguimos enxergar possuindo um olhar focado envolvendo: atenção, escuta, presença, direcionamento e percepção. Esse movimento inicial do docente é fundamental para saber: “o que observar”, levantando hipóteses diante daquilo que viu, buscando entender o que ainda não se sabe. Na mediação, isso significa que o professor(a) está pronto para perceber sinais sutis que podem orientar suas intervenções na prática docente, melhorando desta forma sua mediação.

Por conta disso, concluímos o quão importante é a observação fazer parte do dia a dia da docência, sendo que aquela situação de ficar sozinho, na cena 6, não poderia se estender por muitos dias, pois é responsabilidade do docente verificar que o que está acontecendo em sua sala de aula é benéfico ou não para a criança, sendo que ela não fica sozinha as vezes, ela fica sozinha todos os dias, em todo o momento da atividade livre, observado, registrado e refletido depois quando a aula terminava pela professora 1. “Nesse sentido o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva e estudiosa (Madalena Freire, 1996, p.11). E só conseguimos ter esses dados através de análises, realizadas pela observação, registro e reflexão, pois eles nos dão uma base de quantas vezes acontece uma situação, como elas acontecem e de que forma elas podem ser mediadas. Então os primeiros movimentos que o docente deve fazer são:

o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo, aquecimento do próprio olhar e registro da pauta para a observação. O que se quer observar, que hipóteses se quer checar, o que se intui que não se vê, não se entende, não se sabe qual o significado, etc.;

o movimento que se dá no registro das observações, seguindo o que cada um se propôs na pauta planejada. Onde o desafio está em sair de si para colher os dados da realidade significativa e não da idealizada;

o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É enquanto reflito sobre o que vi, que a ação de estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar (Madalena Freire, 1996, p.11).

Esses movimentos proporcionam para o docente um processo de mediação adequado, consciente, reflexivo e aprofundado, permitindo a ele uma atuação pedagógica que, direcionada pelo olhar observador, registra dados concretos, que não são o que o docente idealiza ou espera de tal situação, mas aquilo que realmente está sendo expresso pela criança, o que leva a uma reflexão crítica diante daquilo que está exposto ao professor(a) pesquisador(a). Tudo isso, faz com que o professor(a) consiga encontrar práticas adequadas para cada situação.

Na cena 6, seria possível então nos questionarmos, acompanhando Henrique e refletindo sobre as observações e registros realizados: “Por que ele não brinca com os grupos?” “Será que não brinca porque está doente?” “Não há sinais de doença”. “Será que não brinca porque está cansado?” “A brincadeira ocorria logo no início da aula”. “Será que não

brinca por que não sabe brincar?” “Analisando os dados da cena 5, essa hipótese é descartada”. “Será que não brinca porque não são seus brinquedos preferidos?” “Pode ser uma boa reflexão, mas mesmo quando as crianças brincavam com dinossauros, seus brinquedos favoritos, ele não se juntava, sem mediação”. É compreensível que embora Henrique soubesse participar de todas as brincadeiras adequadas para sua idade, enfrentava desafios para se integrar aos grupos e, por conta disso, brincava sozinho. Essas interrogações são importantes para o docente entender o que acontece com a criança, quando ela não consegue sozinha ir brincar. Lembrando que essas interrogações e indagações fazem parte da análise do professor(a) pesquisador(a), que utiliza a observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento das suas práticas pedagógicas, então é válida para qualquer situação.

Posto isso, as tentativas de mediações continuaram buscando novas estratégias pedagógicas além de apenas instigar Henrique para brincar com os grupos.

#### **CENA 7: A MEDIAÇÃO DOCENTE NA ATIVIDADE LIVRE**

*Durante as observações realizadas nos momentos da atividade livre, foram acompanhadas as interações de Henrique com seus colegas. Em um determinado momento, após chamar a professora 1 para brincar, foi instigado a olhar para a atividade de um grupo de crianças: “Eu não acredito que seus colegas estão brincando de voar com os bichinhos na tampa da panela, eu vou lá brincar com eles”. A partir daí, a professora 1 foi brincar com as crianças. Henrique foi logo depois para participar da brincadeira em andamento, onde outros alunos utilizavam tampas de panelas para simular voo com brinquedos. Inicialmente, Henrique expressou a dificuldade de não ter o mesmo material à disposição, verbalizando: “Não tem nenhuma tampa para mim”. Ao questionar a professora 1 sobre como poderia resolver a situação, a criança indicou corretamente que deveria solicitar à professora de sala (regente ou auxiliar).*

*Após a interação com a docente, Henrique retornou à brincadeira com a tampa de panela e passou a reproduzir o mesmo jogo que os colegas estavam realizando, adaptando a atividade ao seu contexto e criando variações. A criança, gradualmente, assumiu um papel mais ativo na brincadeira, sugerindo novas ações e transformando o objeto (a tampa de panela) em uma nave espacial, promovendo a transição da atividade para uma brincadeira de faz de conta. Os demais colegas, que inicialmente não interagiam muito com Henrique, começaram a responder suas sugestões e perguntas estabelecendo uma dinâmica de cooperação no brincar, nisso a professora 1 foi se retirando da brincadeira, deixando somente as crianças.*

Essa cena aborda a importância da mediação docente em momentos da atividade livre das crianças, mostrando como a intervenção pontual da professora 1 pode promover a

inclusão de uma criança que estava apresentando “dificuldades” em participar de algum grupo da atividade livre. A mediação nesta cena, como podemos observar, facilitou não apenas a participação de Henrique na brincadeira de seus colegas, mas também sua interação social com os colegas, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia dentro do brincar livre:

Segundo Almeida e Lima (2015), é no brincar espontâneo e livre, e especialmente em espaços da escola, que a criança vivencia os conflitos, atos de solidariedade, de inclusão, de amizade e rompimento, dominação, autoridade e transgressão nas relações com os seus pares lúdicos. (Almeida, 2017, p.50).

Por conta disso, é fundamental:

refletir sobre a importância de estimular o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, ampliar seu repertório lúdico, cultural e propiciar o contato com os diferentes artefatos tecnológicos é papel da mediação escolar e de uma educação de qualidade que assegure os direitos da infância. (Fantin e Muller, 2017, p.183).

Com isso, ao compreender a importância da mediação docente na atividade livre das crianças, percebemos que a transição da Cena 2 para a Cena 7 amplia, reflete e modifica as estratégias de mediação pedagógica, pois passa a ser uma mediação centrada na atividade livre das crianças e não apenas no comportamento ético da harmonia e respeito no decorrer da atividade livre, dando importância nas ações desenvolvidas pelas crianças no brincar, pois o olhar está ali, pronto para auxiliar as crianças caso alguém precise de ajuda. Desta forma, analisando também a cena 6 e a cena 7, é possível perceber a mudança de comportamento da professora 1, onde demonstra seriedade no processo de observação, englobando tudo que envolve esse momento, pois ela modifica sua estratégia pedagógica, ajustando sua intervenção para melhor acolher às necessidades da criança que precisava de sua ajuda, fornecendo uma base para Henrique que promoveu a inclusão da criança de forma efetiva no brincar livre. Todo esse contexto sugere uma reflexão ampliada sobre o papel do adulto:

Alguns pesquisadores consideram o adulto como modelo de ação o meio mais eficaz (FEIN, 1975; FENSON; RAMSAY, 1981); alguns sublinham a importância da interação verbal do adulto no jogo (SACHS, 1980), outros sugerem que a intervenção do adulto deve ser caracterizada por uma forma divergente e não invasiva de participação na brincadeira (SHMULKER, 1981) (Bondiolli, 2017, p. 59).

Sendo assim, analisaremos algumas mudanças significativas que foram realizadas para melhorar a prática pedagógica:

Na Cena 6, o foco principal foi a observação e registro de Henrique, em que a professora 1 exercia uma postura mais indireta e reflexiva, sendo que, no momento da mediação, foi realizada a estratégia de instigar a criança a observar o que os colegas estavam fazendo, convidando-a de forma sutil a participar, sem forçá-la a isso. Essa forma de mediar é relevante para esse momento, pois não falamos para a criança o que ela deve fazer, mas mostramos as opções que possuem, para que ela sozinha resolva a situação, desenvolvendo um pensamento crítico, consciente e uma prática ativa, pois:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (Freire, 1996, p.13).

Isso envolve o incentivo à curiosidade e a atitude de não submeter a criança automaticamente a ordens, regras ou ideias, sem antes ela desenvolver uma análise crítica, perante a situação.

Há uma mudança bem evidente da mediação docente na cena 6 para a cena 7, onde na cena 7 foi modificada a estratégia de ajudar a criança a participar da brincadeira dos colegas, possuindo uma relação mais direta, brincando em conjunto com o grupo de crianças que Henrique estava observando. Tendo em vista que a mediação da cena 6 não foi tão efetiva, o qual é analisado que a simples observação e comentários indiretos não foram suficientes para garantir a integração de Henrique de forma autônoma. Ao brincar junto com os colegas, a professora 1 se envolveu na atividade lúdica, criando uma ponte para Henrique se inserir na brincadeira que já estava em andamento. O fato de participar diretamente no início da brincadeira serviu como um modelo social para Henrique, que prontamente, participou.

Assim sendo, analisaremos agora o quão importante é incentivar a autonomia e liderança na criança no brincar.

Na Cena 6, Henrique inicialmente seguiu as brincadeiras dos colegas de forma mais passiva, sem tomar muitas iniciativas. Já na Cena 7, após a mediação mais direta da professora, ele passou a assumir um papel mais protagonista na brincadeira. Ele não só participou da atividade, mas também sugeriu novas ações, transformando a brincadeira de um

simples jogo repetitivo para um faz de conta criativo, onde a tampa de panela se tornou uma nave espacial.

Essa mudança de comportamento de Henrique na atividade livre demonstra a relevância da mediação docente em promover a autonomia das crianças no brincar. A professora 1, ao perceber esse progresso, gradualmente se retirou da brincadeira na cena 7, permitindo que Henrique liderasse e interagisse de forma mais espontânea com os colegas.

A mudança das estratégias docente entre a Cena 6 e a Cena 7 valida o papel de mediação docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia no brincar livre. A professora 1 ajustou suas intervenções de acordo com as necessidades de Henrique, que iniciou de uma postura mais observadora nas brincadeiras para uma postura mais ativa, tendo uma perspectiva por parte da professora 1, desde o início, que a criança assumisse o controle de suas interações, a qual demonstrou seu pleno potencial ao brincar com os colegas. Portanto, o planejamento é importante para chegarmos aonde queremos:

Este planejamento aponta para dois movimentos: Um que vai lidar com a construção da nossa pauta de observação segundo os movimentos já mencionados, para sua construção. Ou seja, a observação avalia, diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado. Outro que concentra-se na devolução (sair de si, outra vez...) para construção de propostas de atividades (enraizadas nas observações feitas para o grupo onde novos desafios irão ser trabalhados). Podemos concluir, portanto, que o fato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade. (Madalena Freire, 1996, p.11).

Deste modo, agora iremos analisar a cena 8, o último dia da professora 1 na escola de Henrique:

### **CENA 8: O BRINCAR LIVRE AUTÔNOMO**

*Durante a atividade livre, Henrique dirigiu-se sozinho até os brinquedos onde seu colega estava e iniciou uma brincadeira de faz de conta, na qual ambos interpretavam dinossauros.*

*Ele participou da atividade sem necessidade de mediação direta, demonstrando engajamento. A única intervenção por parte da professora 1 ocorreu quando seu colega começou a correr pela sala. Nesse momento, foi sugerido: "O que será que ele está fazendo?" e "De quem será que ele está fugindo?". Henrique então respondeu: "Deve ser de mim, o poderoso dinossauro", e retomou a brincadeira, correndo atrás do colega.*

Destaca-se que Henrique, mesmo tendo preferências no seu faz de conta, demonstrou uma participação ativa nas atividades do grupo com mínima mediação realizada pela professora 1, o que reflete avanços significativos em sua interação social durante o brincar livre. Isso nos permite compreender que o desafio de Henrique estava mais relacionado à fase inicial de engajamento nas brincadeiras e não no decorrer das atividades em si. Assim, é possível reconhecer o progresso em seu processo de inserção e autonomia no brincar livre, demonstrado na cena 8. Portanto:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 1996, p.13).

Com isso, a prática educacional ela deve ter comprometimento e responsabilidade, pois deve-se ter seriedade em todas as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula. A educação não deve ser uma tarefa técnica ou mecânica, mas um processo humano e sensível, em que a prática de ensinar, deve estar relacionada com o cuidado, compromisso ético e beleza. Sendo que a beleza está na parte estética do que o professor(a) desempenha em seu processo de auxiliar as crianças, e conseguir alcançar progresso e potência que contribuirão para o ensino e aprendizagem daqueles que compõem a sua sala de aula.



## REFLEXÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como a mediação docente pode potencializar o brincar livre das crianças na Educação Infantil, partindo da análise de cenas, que se fundamentam nos registros pessoais da autora, e em conjunto à contribuição dos autores Vigotski, Leontiev, Paulo Freire e Madalena Freire, que fortaleceram a discussão realizada com embasamento teórico. Ao longo do estudo foi possível perceber que o brincar livre, embora seja uma atividade mais espontânea das crianças, é fundamental que dependa do olhar atento dos docentes em todas as ações desenvolvidas pelas crianças que compõem a sala de aula, especialmente nas ações do brincar, trazendo a sensibilidade para as mediações pedagógicas dos professores(as), tornando-se por fim, um momento de aprendizado, inclusão e desenvolvimento de possibilidades que potencializam o ensino e aprendizado da criança de forma integral.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo indicam que a mediação do professor(a) é essencial para que as crianças possam explorar o brincar livre de forma autônoma, mas com o apoio necessário para superar barreiras que possam impossibilitar alguma ação da criança, por exemplo, sociais e cognitivas. “Assim, um dos nossos objetivos é a valorização do brincar enquanto atividade pedagógica potente para mediação de ensino-aprendizagem e interações” (Lima; Schwede; Viegas; Meirelles, 2021, p.19).

Essa mediação não acontece de qualquer jeito, mas o professor(a) deve também ser pesquisador(a) e utilizar, no seu processo educativo, as ações metodológicas sugeridas por Madalena Freire (1996), que ajudarão a resolver algumas questões que permeiam o brincar livre, sendo elas: a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento, favorecendo uma mediação de qualidade.

Alguns docentes acreditam que a mediação no brincar é realizada para controlar a brincadeira das crianças e, por conta disso, acabam não fazendo quando a criança está em atividade livre. Porém, é uma prática que vai muito além do senso comum, sendo que, oferece oportunidades e autoconhecimento, ao sugerir para as crianças alguns caminhos e apresentar possibilidades, o docente na Educação Infantil cria um ambiente, tendo um espaço e tempo pensado para isso, onde as crianças podem se engajar ativamente e tomar suas próprias decisões, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, sociais entre

outras, sendo que “ quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.12), é uma troca mútua entre educador(a) e o educando(a), que não tira as escolhas das crianças, pelo contrário qualifica-as.

Então devemos reconhecer que, embora as crianças sejam sujeitos de direitos e necessitam de autonomia para compreender o mundo ao seu redor, pois “é na brincadeira que papéis e comportamentos sociais, familiares e afetivos são experimentados e podem ser desenvolvidos, sendo possível vivenciar prazeres e desprazeres”(Lima; Schwede; Viegas; Meirelles, 2021, p.19), elas também precisam de incentivo por parte do adulto, para irem além do que sabem, ampliando os seus conhecimentos e favorecendo ainda mais sua interação ativa acerca das coisas que permeiam o ambiente no qual está inserida, pois as crianças podem enfrentar desafios nas brincadeiras em grupo, e o auxílio do(a) professor(a) não faz com que a criança seja inativa no seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o docente garantirá que todas as crianças, independentemente de suas especificidades, sejam incluídas e possam participar do brincar livre de forma plena, considerando que seja um “espaço de criatividade, imaginação, sensibilidade, descoberta de novos significados em respostas a experiências construídas de maneira autônoma pela criança” (Pohren; Santaiana, 2021, p.13 apud Marques,2019, p. 7).

Desta forma, a mediação docente que contém um olhar sensível e pesquisador(a) daquilo que vê, antes de colocar em prática ações pedagógicas diretas ou indiretas, devem ser valorizadas, pois busca favorecer a autonomia das crianças, tendo como base a observação, como refletido no conjunto de cenas apresentadas no estudo, que proporcionam integralmente o engajamento das crianças, sem dizer o que elas devem fazer, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 1996, p.25).

Este estudo contribui para a reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil, fornecendo pautas já estudadas, mas pouco valorizadas, que buscam colocam o brincar livre no centro das atenções pedagógicas. A partir das experiências observadas, sugere-se que as escolas ampliem as oportunidades de formação contínua dos professores(as), para que possam aprimorar suas práticas de mediação e garantir que o brincar livre seja, de fato, um momento de potência pedagógica para todas as crianças, pois a mediação no brincar livre exige um

olhar atento e uma prática reflexiva, e isso demanda conhecimento e preparo, sendo que, “no foco da aprendizagem o desafio do educador, é lançar questões que cercam a observação do educando em relação ao seu próprio processo (ou do grupo) de aprendizagem” (Madalena Freire, 1996, p.12). Ao longo do estudo, ficou claro que as interferências sutis dos professores(as), quando bem planejadas, podem transformar o brincar em um momento de aprendizado profundo. Portanto, é necessário que as políticas educacionais invistam na formação docente para que essa prática seja cada vez mais priorizada nas escolas.

Compreendemos, então, que o brincar livre nas instituições escolares ainda enfrenta desafios estruturais e organizacionais. Observou-se que a sobrecarga de trabalho dos docentes em conjunto com a falta de tempo adequado para acompanhar de perto as crianças durante esse período, limita as potencialidades dessa prática, por parte dos(as) professores(as). Portanto, tendo em vista esses desafios, é necessário repensar as condições de trabalho, bem como a organização da rotina escolar dos(as) professores(as). É importante pontuar que as escolas devem possuir apoio das Secretarias de Educação, em conjunto com as políticas públicas, para que promovam ajustes na estrutura e na gestão escolar, de forma a assegurar que os(as) professores(as) possam dedicar mais tempo à mediação do brincar livre. Sendo que isso poderia ser realizado através da readequação das cargas horárias, proporcionando, assim, mais momentos de observação e interação entre os docentes e as crianças durante as atividades livres. Além disso, é fundamental que a própria instituição escolar valorize e passe a incentivar o brincar livre não como um intervalo das atividades direcionadas, mas como parte integrante do currículo pedagógico como todas as outras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 39-56.
- BONDIOLLI, Anna. O adulto como tutor na promoção do jogo simbólico das crianças. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.
- ENDE, Michel. "A conta está errada, mas dá certo". In: **Momo e o senhor do tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- FANTIN, Monica; MULLER, Juliana Costa. As crianças, o brincar e as tecnologias. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 175-200.
- FERNANDES, Florestan. **Cultura infantil e processo social**. In: FERNANDES, Florestan. **Ensaios sociológicos**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 73-99.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LATERMAN, Ilana; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Que os professores perguntem, testem e brinquem. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 120.
- LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento mental da criança enquanto processo de apropriação da experiência humana. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. p. 340-342.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.
- LIMA, Samantha Dias de; SCHWEDE, Gisele; VIEGAS, Luciane Torezan; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. Projeto brinquedoteca do curso de licenciatura em pedagogia: espaço de ensinar e aprender. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Notas sobre o brincar:**

**experiências na constituição de uma brinquedoteca.** Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. p. 15-25.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

POHREN, Raona Denise; SANTAIANA, Rochele da Silva. Prefácio: Um convite ao brincar... In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca.** Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

SCHWEDE, Gisele. O brincar e a constituição do sujeito: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca.** Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. p. 60-68.

VAZ, Alexandre. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 13, n. 19, p. 7-11, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ), p. 23-36, jun. 2008. (Tradução: Zoia Prestes).

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.