

The background of the cover is a photograph of a sensory bin. It features several white plastic trays filled with small, colorful beads in shades of yellow, green, and pink. A wooden spoon is placed in the foreground, and a blue parrot toy is visible on the left. A brown dinosaur toy is partially visible on the right side of the bin. The text is overlaid on this image.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

CHAIANE VIEIRA

**O BRINCAR HEURÍSTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES
NA CRECHE**

ERECHIM

2022

CHAIANE VIEIRA

O BRINCAR HEURÍSTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CRECHE

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

Orientador: Prof. Dr. Adriana Salete Loos

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

, Chaiane Vieira

O brincar heurístico e suas contribuições para a
Educação Infantil / Chaiane Vieira . -- 2022.

85 f.:il.

Orientadora: Doutora em Educação Adriana Salete Loos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2022.

1. Contribuições do brincar heurístico. I. Loos,
Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

CHAIANE VIEIRA

O brincar heurístico e suas contribuições na creche

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

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 31/03/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss– UFFS
Orientadora

Queila Almeida Vasconcelos – UFFS
Banca Interna

Milena Moraes do Estreito
Banca Externa

Dedico este trabalho aos meus pais, que
não pouparam esforços para que eu
pudesse concluir meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, aos meus pais, Adão Volmir da Silva e Nilza Fatima Vieira, pelo companheirismo e apoio incansável, que absolutamente nunca mediram esforços para eu chegar até aqui, que me incentivaram toda vez que pensei em desistir, tiraram forças de onde não tinham para me apoiar, inclusive, quando a mãe dizia “se tem que fazer tem que fazer, né?”, estavam vibrando comigo a cada etapa concluída.

A minha irmã, Charine Vieira, que trilhou essa caminhada junto comigo, sempre me ajudando e incentivando com suas doces palavras (“no teu intervalo de meio dia, tu tem uma hora, aproveita para escrever o TCC”), buscou muitas informações que se fazem presentes na escrita deste, agradeço imensamente pelas incansáveis vezes que tu ajudaste, eu te amo e quando chegar a tua vez, espero retribuir pelo menos com a metade.

Agradeço a minha irmã, Vanusa Vieira, que sempre me apoiou em todos os momentos de minha jornada acadêmica, obrigada por me dar força, por não me deixar desistir, por nunca me deixar reclamar, pois, como você dizia, “agradeça por ter uma faculdade, por ter um TCC para escrever”. Agradeço a cada conselho dado do tipo “saia menos e escreva mais”. Sem dúvidas, vocês são o meu alicerce e sou eternamente grata por estarem ao meu lado em todas os momentos nas conquistas, alegrias, aprendizados e nas dificuldades.

Agradeço as minhas colegas, Bruna, Emelise e Zuleica, que trilharem essa jornada juntamente comigo e sim chegamos no fim, obrigada por todo conhecimento compartilhado até aqui. Agradeço, em especial, a Bruna, pois foi o presente que a faculdade me deu, nossa sintonia para fazer trabalhos fechou tanto que virou minha melhor amiga (ou talvez cunhada como costume chamá-la), obrigado por tanto, por acreditar em nós sempre, eu amo você.

Não posso deixar de agradecer a minha melhor amiga Joh, por nunca reclamar pelos finais de semana em que me convidava para sair eu dizia “sim podemos ir, mas depois do TCC”. Sou tão grata por estarem ao meu lado, em especial, aqueles que sempre vibraram com minhas conquistas e choraram minhas mágoas, amigos que a vida acadêmica me proporcionou.

Agradeço imensamente a minha orientadora, a professora Dr. Adriana Salette Loss, que me auxiliou e abriu novos olhares, obrigada por compartilhar todo o seu conhecimento comigo, por sempre me apoiar, orientar, incentivar, seus ensinamentos levarei sempre ao meu lado para toda minha vida, obrigada por tanto, por toda paciência que teve comigo ao longo desse percurso, obrigada por não desistir de mim, você é minha inspiração.

Olhem de novo para o ponto. É ali. É a nossa casa. Somos nós. Nesse ponto, todos aqueles que amamos, que conhecemos, de quem já ouvimos falar, todos os seres humanos que já existiram, vivem ou viveram as suas vidas. Toda a nossa mistura de alegria e sofrimento, todas as inúmeras religiões, ideologias e doutrinas econômicas, todos os caçadores e saqueadores, heróis e covardes, criadores e destruidores de civilizações, reis e camponeses, jovens casais apaixonados, pais e mães, todas as crianças, todos os inventores e exploradores, professores de moral, políticos corruptos, “superastros”, “líderes supremos”, todos os santos e pecadores da história da nossa espécie, ali – num grão de poeira suspenso num raio de sol (SAGAN, 1994, não paginado).

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como intenção investigar a participação de crianças de Educação Infantil, na faixa etária de zero a três anos, em sessões que apresentavam o Brincar Heurístico em práticas educativas da instituição que frequentam em período integral. Neste sentido, dirigindo-se a temática “A importância do brincar heurístico para o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil”. Partindo dessa realidade, emerge o problema desta investigação: Como o brincar heurístico na Educação Infantil influencia no desenvolvimento de crianças de zero a três anos? Nesse contexto entrelaçado à problemática, definimos o objetivo geral, em identificar e analisar as contribuições do trabalho pedagógico na Educação Infantil com o brincar heurístico como promotor do desenvolvimento infantil. Para alcançar esse objetivo, a metodologia enquadrou-se em algumas linhas, dentro delas, o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. Para embasar teoricamente os conceitos do Brincar Heurístico nas ações cotidianas com crianças bem pequenas, por meio das análises dos episódios de práticas pedagógicas, foram utilizados autores que refletissem sobre essas questões como: Kishimoto (2010), Kalló e Balog (2017), Barobosa e Richter (2015), Goldschimied e Jackson (2009), Fochi (2016), Araújo (2018), além dos documentos como Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Os resultados apontados foram de esclarecer formas de potencializar as propostas espontâneas das crianças bem pequenas, a partir das abordagens descritas, sendo que, ao analisar todas as situações vivenciadas desde o início em que decidi colocar em prática as sessões de brincar heurístico, é possível refletir sobre alguns elementos que devem ser considerados, a fim de garantir uma experiência de qualidade. Assim, as crianças ampliam seu conhecimento social e cognitivo e passam a ser atores em suas ações, através da abordagem do brincar heurístico.

Palavras-chave: Brincar Heurístico; Educação Infantil; Contribuições.

ABSTRACT

The present work of conclusion of course had as intention to investigate the participation of children of Infantile Education, in the age group from zero to three years, in sessions that presented the Play Heuristic in educational practices of the institution that they attend full time. In this sense, addressing the theme “The importance of heuristic play for the development of children in Early Childhood Education”. Based on this reality, the problem of this investigation emerges: How does heuristic play in Early Childhood Education influence the development of children from zero to three years old? In this context intertwined with the problem, we defined the general objective, in identifying and analyzing the contributions of pedagogical work in Early Childhood Education with heuristic play as a promoter of child development. To achieve this objective, the methodology was framed in some lines, within them, the bibliographic study and field research. To theoretically support the concepts of Heuristic Play in everyday actions with very young children, through the analysis of episodes of pedagogical practices, authors who reflected on these issues were used, such as: Kishimoto (2010), Kalló and Balog (2017), Barobosa and Richter (2015), Goldschimied and Jackson (2009), Fochi (2016), Araújo (2018), in addition to documents such as the National Curricular Common Base and the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The results indicated were to clarify ways to enhance the spontaneous proposals of very young children, from the approaches described, and, when analyzing all the situations experienced since the beginning when I decided to put into practice the heuristic play sessions, it is possible to reflect about some elements that must be considered in order to guarantee a quality experience. Thus, children expand their social and cognitive knowledge and become protagonists in their actions, through the approach of heuristic play.

Keywords: Play Heuristic; Child education; contributions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figure 1 Escola De Educação Infantil Favinhos de Mel	41
Figure 2 Propostas	56
Figure 3 Criatividade e imaginação	58
Figure 4 Autonomia e imaginação	60
Figure 5 Criatividade e descobertas	63
Figure 6 Brincar Heurístico	64
Figure 7 Descobertas	65
Figure 8 Exploração do Sagu	68
Figure 9 Descobrindo o sagu	69
Figure 10 Descobertas	71
Figure 11 Espaço preparado com a farinha	73
Figure 12 Descobrindo o funil	74
Figure 13 Contribuições coleguismo e descobertas	70
Figure 14 As contribuições do brincar heurístico	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	45
Tabela 2.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CT	Cesto dos Tesouros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	18
2.2	A BRINCADEIRA LIVRE E ESPONTÂNEA DAS CRIANÇAS	24
2.3	O BRINCAR HEURÍSTICO	27
2.4	CONCEPÇÃO DO BRINCAR HEURÍSTICO	29
2.5	POSSIBILIDADES DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS	33
2.6	TENSÕES E DESAFIOS DOCENTES	37
3	PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.1	ABRANGÊNCIA DA PESQUISA	41
3.2	ETAPAS DA PESQUISA	45
3.3	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	46
3.4	PESQUISA DE CAMPO	49
3.5	ANÁLISE DE DADOS	54
4	AS CATEGORIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	55
4.1	BRINCAR HEURÍSTICO: EXPLORAÇÕES E AUTONOMIA DA CRIANÇA NO BRINCAR	56
4.2	A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA AO BRINCAR	68
4.3	CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
6	REFERÊNCIAS	83
7	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM	85

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, que tem, como tema, “A importância do brincar heurístico para o desenvolvimento das crianças na creche”, surgiu dos estudos acadêmicos e da experiência profissional, ainda que eu acredite que o brincar heurístico agrega em diversos aspectos relevantes para que as crianças vivenciem experiências para a vida, sendo que esses elementos podem oportunizar a construção de transformação, valorização da curiosidade, imaginação, capacidade de perguntar e levantar hipótese. Ainda que o interesse desta pesquisa surgisse, no período de formação acadêmica no curso de Pedagogia, na disciplina de estágio obrigatório na Educação Infantil, em que o estágio foi realizado em momento pandêmico, a partir do cenário que estávamos vivenciando, o objetivo desta experiência foi proporcionar propostas para que as crianças pudessem explorar a água de forma lúdica, tendo experiências significativas, desfrutando de espaços, tempos, sabores, cores, entre outros. Ressaltamos que, na experiência do estágio obrigatório, tive, como foco, o elemento a água, pelo qual surgiu o interesse na pesquisa pelo Brincar Heurístico.

Em que, em suas propostas, a professora regente da turma fazia o uso das bandejas de experimentação tendo resultados e experiências significativas, o que foi observado na rotina vivenciada pela estagiária que já tinha vínculo com a turma antes mesmo do estágio obrigatório, que foi escolhido devido à necessidade de as crianças terem experiências, tanto pessoais quanto sociais. Ainda acredito que, como relevância social e acadêmica, esse tema para mim é importante, pois, como tive a oportunidade de vivenciar esse método do Brincar Heurístico dentro do estágio Obrigatório da Educação Infantil, considero que, neste momento, as experiências que as crianças trouxeram para mim foi de grande valia, trazendo resultados significativos ficando visível que as bandejas de experimentação trazem-nos inúmeras possibilidades a serem exploradas.

Contudo, surgiram as categorias que foram examinadas em uma perspectiva interpretativa, teórica e científica. Foram categorias que consegui observar minuciosamente: suas investigações, suas descobertas e experiências adentro das bandejas de experimentação, e que abordam o brincar heurístico. Ainda saliento que esta abordagem traz muito mais significado, do que as “atividades prontas” em uma folha A4, sendo que esta prática coloca a criança como centro do planejamento,

crianças atores de suas próprias descobertas, ainda que as crianças bem pequenas conseguem fazer por si só, sem a intervenção direta e intervencionista do adulto.

As crianças dessa faixa etária (de zero a três anos) da Educação Infantil têm em comum a atração com os objetos ao seu redor, explorando-os a partir de sua curiosidade, imaginações ou explorando a partir “de si mesma”. Dentro dessas infinitas possibilidades caracterizadas no cotidiano infantil, encontra-se o brincar, que é, nas palavras de Moyles (2009), considerado como parte fundamental do desenvolvimento da criança como sujeito e que, por sua vez, tem uma atração “natural” para os pequenos. Sendo assim, acreditamos que devemos valorizar o brincar como um modo das crianças descobrirem o mundo através de suas experimentações. Portanto, é possível afirmar que o brincar é indispensável no dia a dia das crianças e, principalmente, no currículo da Educação Infantil.

Como já mencionado na escrita do projeto de trabalho de conclusão de curso (TCC) 1, destaco que, enquanto futura pedagoga, considero que é preciso organizar um cotidiano, organizar uma vida na escola, seja no momento da recepção, do lanche, do brincar, entre outros momentos, ampliando as vivências.

Sendo assim, como educadora e orientanda de TCC, tenho, como objetivo, através desta escrita relacionada ao brincar heurístico, mostrar que necessitamos desconstruir, desaprender essas verdades que os bebês e crianças não sabem nada, demandamos buscar novas Pedagogias, que sejam criativas, participativas, acolhedoras, afetuosas e sensíveis. É fixo estranhar o óbvio, isso não faz mais parte do cotidiano das crianças.

Para tanto, a problemática do trabalho compôs-se da seguinte maneira: Como o brincar heurístico na Educação Infantil influencia no desenvolvimento de crianças de zero a três anos?

Além disso, fizeram-se presentes as questões norteadoras da pesquisa, dentro delas:

- Em que consiste e como pode ser aplicado o método Brincar Heurístico?
- De que forma o Brincar Heurístico influencia o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida?

No presente estudo, temos, como objetivo geral: Identificar e analisar as contribuições do trabalho pedagógico na Educação Infantil com o brincar heurístico como promotor do desenvolvimento infantil.

Na intenção de alcançar uma melhor compreensão da temática, elencamos os seguintes objetivos específicos: Apresentar o Brincar Heurístico em contexto de creche a partir dos estudos teóricos; identificar e refletir sobre como o Brincar Heurístico influencia o desenvolvimento infantil a partir do estudo de caso com um grupo de crianças da Educação Infantil; apresentar as contribuições que o brincar heurístico traz para as crianças, segundo os documentos curriculares da Educação Infantil.

Assim, para desenvolver o tema, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa de caráter descritiva – interpretativa e uma pesquisa de campo, ainda que este estudo tenha como abrangência as crianças da escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, que tem como sua mantenedora a Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete, sendo que é uma entidade filantrópica. Tendo em consideração a qualidade dos dados obtidos, a pesquisa foi desenvolvida em diferentes etapas, conforme serão explicitadas na sequência. Após ter realizado as sessões dentro da escola, partimos para a interpretação dos dados, em que as descobertas dos participantes foram minuciosamente observadas e analisadas pela pesquisadora. A análise dos dados deu-se mediante a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), com intuito de contemplar o problema da pesquisa. Contudo, as categorias emergentes serão examinadas em uma perspectiva interpretativa, teórica e científica.

No que se refere à organização, as discussões deste texto estão organizadas em oito seções, começando pela introdução, cinco capítulos de Fundamentação teórica, entre eles, intitulado como: Breve contextualização Educação Infantil brasileira; A brincadeira livre e espontânea das crianças; O brincar heurístico; Concepção do Brincar Heurístico; Tensões e desafios docentes; Possibilidades dos Materiais não estruturados, percurso metodológico e resultados do estudo.

O projeto de TCC iniciou-se com a escolha do tema, que propõe O brincar heurístico e suas contribuições para a creche. Assim, para desenvolver o tema, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa com a realização de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e uma pesquisa de campo. Além disso, para dar mais ênfase, nesta pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental, abrangendo leis, documentos e publicações do Ministério da Educação sobre o tema da pesquisa.

Ainda este estudo terá como abrangência a Escola De Educação Infantil Favinhos de Mel, que será o público-alvo e que tem, como sua mantenedora, a Ação

Social Getuliense Nossa Senhora da Salete, localizada na cidade de Getúlio Vargas/RS, na Rua José Cortese, número 1618, Bairro São Pelegrino. A instituição atende 138 crianças matriculadas na Educação Infantil. A escola oferta creche de zero a três anos de idade e pré-escola de quatro a cinco anos, em turmas de berçário I, II e III, maternal e pré, em turno integral.

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso pelos processos de investigação pelos quais se constitui, sendo que, segundo Kishimoto (2002, p. 153), estudo de caso “[...] é uma metodologia de pesquisa adequada à investigação de questões atuais da prática pedagógica, ao possibilitar o mergulho no seu contexto”.

Ainda entendemos como estudo de caso que é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto.

Destaco aqui ainda o porquê da escolha da foto de capa, assim como veremos no decorrer desta pesquisa muitas imagens em relação a prática desenvolvida, e para isso resolvi escolher a foto de um espaço que montei para as crianças, sendo uma imagem que não aparecesse durante a escrita desta.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Pensar nos documentos curriculares da Educação Infantil faz-se necessário, pois se tratam das bases educacionais que são essenciais para a formação e o desenvolvimento de aprendizagem das crianças. Assim, para analisarmos as principais contribuições que essas concepções curriculares oferecem durante a formação dos sujeitos pequenos, partiremos dos conceitos curriculares brasileiros em que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem:

[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho, 2009, art. 3º, p. 97).

Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) também se refere às brincadeiras e às interações como eixos estruturantes do currículo infantil, constituindo-os como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que serão essenciais para uma compreensão dos diferentes campos de experiências e que serão oferecidos para as crianças ao longo da sua formação. Nesse contexto, ao refletirmos sobre a prática docente das crianças de zero a três anos, podemos obter os seguintes questionamentos: “[...] como propor um currículo para crianças pequenas? [...]” (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 81); de que forma os currículos escolares podem contribuir para a formação dos bebês e da ação docente?

Ainda que as autoras citadas (BARBOSA; RICHTER, 2015) respondam esse questionamento, elas indicam que pensar em uma instituição educacional para os bebês exige pensar em propostas pedagógicas diferentes do modelo escolar estabelecido em “aulas” e focado em “transmissão de conteúdos”. Neste sentido, Barbosa e Richter (2015) referem-se ao fato de que, para as crianças pequenas, é fundamental priorizar um currículo que esteja voltado muito mais para as experiências do brincar e suas interações dentro das suas propostas educacionais.

É importante mencionar que as DCNEI foram construídas a partir de um amplo debate com pesquisadores, grupos de pesquisas, movimentos sociais e consultores da área, com a finalidade de compreender a ideia de currículo que seria importante estabelecer para a etapa da educação infantil. As DCNEI possuem caráter

mandatário, ou seja, esse documento reúne conceitos e orientações que devem ser considerados e implementados pelas escolas de educação infantil. Embora as Diretrizes abram a possibilidade para que cada instituição siga com seus referenciais teóricos, existem ideias ali expressas balizadoras para estruturar e organizar o trabalho pedagógico nessas instituições. E, quando se fala em currículo, vale lembrar que, na Educação Infantil, esse tema sempre foi motivo de discussões polêmicas, sendo que, ao integrar a educação básica, a educação infantil obrigou-se a definir de que forma compreende a presença de um currículo nessa etapa. Assim, conforme expresso no artigo 3º da Resolução nº 05/09:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, Parecer 05/09)

É visível que, nas Diretrizes, não encontramos a proposição de um currículo dividido por áreas de conhecimento, mas de práticas que compreenda o processo de subjetivação e de construção de sujeitos que se dá no cotidiano das escolas. Neste sentido, podemos dizer que o currículo da educação infantil emerge nas práticas cotidianas, como uma marca que efetivamente consolida a visão de criança, assim, que vai ao encontro ao que descreve o Art. 4º das DCNEI

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, Parecer 05/09).

E falando em currículo como base para o desenvolvimento de ensino e participação ativa na formação dos sujeitos pequenos, a DCNEI (BRASIL, 2009) indica que as propostas pedagógicas conduzidas nas escolas de Educação Infantil devem considerar a criança como foco principal. A partir dela, serão atribuídos todos os seus direitos de vivências na infância, tais como a construção da sua identidade, acesso às brincadeiras, experimentações e vivências que estimulam sua capacidade imaginativa, produzindo, assim, cultura (BRASIL, 2009, art. 4º).

Kishimoto (2010, p. 01) descreve que as crianças não nascem sabendo brincar, aprendem a partir da interação com outras crianças e adultos, promovendo as descobertas com brinquedos e objetos e certas maneiras de manuseá-los.

Nesse contexto, o brincar é um direito assegurado que a criança tem. É o que nos mostra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seu segundo direito de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2009, p. 36).

Afinal, fica clara a necessidade exploratória da criança mediante a criatividade e a imaginação, no contexto em que estão inseridas, que vai muito ao encontro do Brincar Heurístico. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu parágrafo 4º, explicitam a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Segundo as DCNEI, em seu item 9º, os eixos estruturantes das habilidades pedagógicas da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, quando as crianças idealizam e apropriam-se de conhecimento por meio de suas ações e interações com outras crianças e adultos, em que são oportunizados aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Por meio desses dois eixos, acreditamos que a criança possa construir os saberes necessários para dar significado ao mundo. Ainda que essa possibilidade da experiência ativa durante seu processo de aprendizagem permite-lhe conhecer a si mesma, suas preferências, suas possibilidades e impossibilidades e, neste sentido, também se torna viável a tomada de conhecimento do outro e do mundo.

Vale salientar a importância desse documento como diretriz para os currículos educacionais na orientação de uma política de Educação Infantil. Ainda nas DCNEI, é abordada a questão referente à organização das instituições para a Educação Infantil,

como, por exemplo, o tempo e o período de atendimento, a idade das crianças que frequentam essa etapa.

Nessa direção, as DCNEI destacam a ideia de criança “como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança” (BRASIL, Parecer 20/09, p. 14), alertando sobre as práticas pedagógicas que desconsiderem as crianças como protagonistas.

Diante disso, fica entendido que a criança é um sujeito completo e que as práticas do seu cotidiano vão se constituindo e ainda que a questão do cuidar e educar não se separam.

Nesse viés, por meio desses dois eixos, acreditamos que a criança possa construir os saberes necessários para dar significado ao mundo. Ademais, a possibilidade da experiência ativa durante seu processo de aprendizagem permite-lhe conhecer a si mesma, suas preferências, suas possibilidades e impossibilidades e, neste sentido, também se torna viável a tomada de conhecimento do outro.

Estar em interação com outras crianças, vivendo os desafios que esse contato impõe, sem dúvida, é uma das grandes experiências e oportunidades que todos os meninos e meninas devem viver nos interiores das creches e pré-escolas. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que os adultos, que, por sua vez, também caracterizam outros modos de interação com as crianças, organizem espaços e ofereçam condições que propiciem o contato com diferentes materialidades, a livre circulação e deslocamento, a exploração e brincadeiras que contemplem as diferentes faixas etárias. Cumpre criar condições que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, Parecer 05/09, p. 4)

Neste aspecto, as DCNEI destacam a ideia de criança “como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança” (BRASIL, Parecer 20/09, p. 14).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b) são um documento que se apresenta em dois cadernos (volume 1 e volume 2), criados com o seguinte objetivo: “[...] propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação [...]” (BRASIL, 2006b, p. 3)

O volume 2 dos Parâmetros de Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil traz as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que devem complementar com os princípios éticos, políticos e estéticos. O volume 2 segue afirmando que garantir o bem-estar, promover e assegurar o conhecimento é necessário para que os professores de Educação Infantil permitam que as crianças realizem autonomamente tudo que lhes é cabível para a sua idade, podendo exercer o que favoreça a sua autonomia desde bebês (BRASIL, 2006c).

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) é mais um dos documentos que aponta trechos sobre o assunto. Ainda que, na revisão da DCNEI, seja reforçado em seu documento, que a criança crie confiança em si mesmo e aprenda com situações do cotidiano que lhes desafie e necessita que ela se imponha perante a ocorrência.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular (BRASIL, 2009b, p. 16).

Nesse viés de pensamento, o documento das DCNEI apresenta o que os educadores devem priorizar sobre esse ponto, colocando, no inciso VI, do artigo 9º, que as propostas pedagógicas devem garantir experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009a, p. 21), proporcionando, assim, às crianças o que necessitam para ir alcançando tais experiências.

Sendo assim, a revisão da DCNEI segue afirmando que cabe aos espaços escolares e escolas de Educação Infantil garantir que as crianças possam manifestar “[...] seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia [...]” (BRASIL, 2009b, p. 08).

Nesse viés de pensamento, na próxima seção, adentraremos na questão da brincadeira livre, a qual é descrita minuciosamente a seguir.

2.2 A BRINCADEIRA LIVRE E ESPONTÂNEA DAS CRIANÇAS

A brincadeira livre proporciona momentos nos quais as crianças podem representar de forma criativa e usar sua imaginação construindo diversas experiências carregadas de significados. O espaço deve ser criado, recriado e enriquecido com materiais variados para que os pequenos tenham um ambiente com diversos estímulos, em que possam interagir, criar, inventar e atuar, fazendo as construções e modificações de seu interesse.

O homem não brinca mais. A criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo. A mãe e o pai são ligadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. Cadê o lúdico que era da vida? (BUITONI, 2006, p. 50).

O adulto deve estar atento às necessidades e especificidades das crianças para organizar espaços que contemplem a brincadeira livre e autônoma. Atentar para a importância de que as crianças construam narrativas lúdicas, através das quais possam agir de acordo com suas intenções, sem interferência direta do adulto. Horn (2014, p. 107) destaca que “cabe ao adulto organizar a sua prática junto às crianças de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções de um disciplinamento centrado nas normas ditadas pelo adulto”.

Nos momentos de experiência, o adulto será apenas um intervencionista, o qual garantirá liberdade para ação das crianças e construção de relações nesses momentos. Nessa perspectiva, o espaço será um potente parceiro pedagógico. Assim cabe aos professores a oportunidade de desfrutar os momentos de brincadeira livre, especialmente, nas atividades de movimento e jogos, nos quais não ocorre a participação iniciadora ou modificadora do adulto, reforçando as possibilidades especiais de “aprendizagem” que nenhuma outra poderia substituir (FALK, 2011). Esse contexto permite que a criança demonstre o seu protagonismo a partir de situações em que realiza ações autônomas.

A brincadeira está intensamente ligada à aprendizagem. Sendo assim, é importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente

como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com esse intuito, conforme Carlos Drummond de Andrade (1902–1987), o brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escolas, mas, mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana.

O papel do adulto é de observar atentamente, direcionar o olhar para as narrativas lúdicas que as crianças estão construindo nos momentos de brincadeira livre e espontânea para capturar suas ações e recriar outras possibilidades de acordo com os seus interesses. O olhar observador do adulto é de extrema importância a fim de entender os processos de criação dos pequenos, como nos momentos em que são oportunizadas brincadeiras com materiais não estruturados, pois eles potencializam suas ações.

Nas palavras de Zinser (2017), o desejo de brincar das crianças pequenas surge de uma necessidade essencial desde os seus primeiros anos de vida. Para tal, a perspectiva do brincar livre é caracterizada como uma forma simples e destinada às explorações sensíveis do bebê, que podem ser fundamentadas através das brincadeiras espontâneas, tais como: o descobrimento e exploração das partes do seu corpo, o manuseio e percepções dos objetos a sua volta, até o momento em que ele, como sujeito, passa a desenvolver-se com eles.

Já Nabinger (2017) aponta que as brincadeiras livres apresentam e enfatizam as infinitas possibilidades com que a criança pequena é capaz de desenvolver-se através de objetos (ou não) que lhe são oferecidos. Dessa forma, é criada uma gama de brincadeiras simples em que, muitas vezes, é protagonizada de maneira criativa pelos próprios bebês, assim, criando momentos de autonomia, singularidades e ricas aprendizagens.

É interessante pensarmos em como um sujeito tão pequeno já nasce com o desejo de fazer parte e explorar tudo a sua volta. O “[...] interesse da criança em observar seu entorno é incansável. Sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair os objetos.” (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 17).

A partir do contato inicial consigo mesmo, o bebê passa a desejar expandir suas relações de exploração. Após compreender que ele possui controle sobre seu próprio corpo e, assim, comandar seus movimentos, é natural que ele queira praticar isso com o que está a sua volta. Dessa forma, Kálló e Balog (2017, p. 21) acham importante

incluir os brinquedos de manipulação nas brincadeiras do bebê quando este começar a “[...] observar e brincar regularmente com suas mãos ou mostra interesse nas coisas ao seu redor.”

Ainda nas palavras das autoras citadas ressaltam que escolher chocalhos ou quaisquer objetos que fiquem distantes do alcance do bebê durante essa fase inicial acaba limitando e impedindo as descobertas significativas que podem ser assumidas por eles. Essa proposta acaba restringindo-se como algo que compõe o ambiente físico, que desperta a observação do bebê, mas não como algo que permite o brincar do bebê e sua exploração de maneira livre. Neste sentido, é indispensável promover os momentos de “toques” em que ele poderá explorar esses objetos com as mãos, segurando-os e descobrindo suas próprias. Sendo assim, entenderemos mais sobre o brincar heurístico na próxima seção.

2.3 O BRINCAR HEURÍSTICO

A abordagem do brincar heurístico surgiu na Inglaterra, Itália, Escócia e Espanha, em 1987, e foi colocada em prática por Elinor Goldschmied com um grupo de colaboradoras, buscando um método que valoriza ao máximo a criança como centro da aprendizagem.

Jackson (2009) menciona que Elinor Goldschmied foi a principal fundadora desse método, durante a guerra em Inglaterra, regressou a Itália e que, durante essa época, visitou alguns orfanatos que a melindraram devido à ausência de objetos e brinquedos para as crianças explorarem, bem como a falta de relações afetivas entre os adultos e as crianças que frequentavam o espaço.

Portanto, diante dessas visitas, Goldschmied (1948) conheceu uma instituição para mães solteiras em Milão. Nesse espaço, teve a oportunidade de “(...) supervisionar a educação em creche e o treino de profissionais, liderando a transformação dos cuidados das crianças em Itália” (Jackson, 2009, p.1). Hughes (2019) refere que foi nessa instituição para a mães solteiras que Goldschmied introduziu o cesto dos tesouros (CT) a vários bebês, começando, assim, a ensinar e a treinar em outras instituições pelo resto país.

Sendo assim, Goldschmied tirou partido dessa forma de agir natural dos bebês perante os objetos e das observações realizadas para criar o Brincar Heurístico e o Cesto dos Tesouros como um método de aprendizagem para crianças entre zero e três anos de idade. O brincar heurístico é um método que se divide em duas fases do desenvolvimento infantil, sendo o primeiro: **o Cesto dos Tesouros (CT)**, em que ele está disponível para quando o bebê encontra-se na transição de desenvolvimento e autonomia dos seus movimentos corporais, pois é relevante que o bebê consiga permanecer sentado para usufruir a exploração do CT de forma satisfatória. Quando o bebê já tem capacidades para locomover-se pelo espaço, o CT perde as suas características bases, pois o cesto é um objeto estático que vai limitar o potencial do desenvolvimento físico da criança.

Ainda se entende por cesto dos tesouros quando estamos diante de uma brincadeira livre de exploração de objetos do uso cotidiano. Sendo que essa diversidade de objetos leva os bebês a uma exploração rica, possibilitando, assim,

momentos significativos de exploração e descobertas para a aprendizagem e desenvolvimento deles.

Um cesto de tesouros bem abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2007, p.115).

Já quando a criança tem capacidades para movimentar-se livremente pela sala, deixamos de oferecer à criança o Cesto do Tesouro e passamos para a **segunda fase**: a do Brincar Heurístico (BH), na qual se disponibiliza o material no espaço e a criança desloca-se sozinha até aos materiais.

Segundo Goldschmied e Jackson (2007), “[...] é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão as suas próprias ideias e juntarão os seus próprios materiais” (p.149).

Ainda que essa abordagem seja, muitas vezes, mencionada como uma proposta de jogo ou brincadeira livre, pois, como aborda Araújo (2018), o Brincar Heurístico tem como objetivo principal a exploração de objetos, estimular a criança a investigar/pesquisar todas as possibilidades e propriedades de um material que lhe é oferecido e, assim, brincar livremente.

Afinal, “[...] o brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 149), ou seja, é uma proposta de brincar livremente, que visa deixar a criança como foco de suas próprias ações e especificidades, descobrindo e buscando compreender tudo aquilo que lhe é apresentado.

2.4 CONCEPÇÃO DO BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico seria permitir que as crianças façam suas descobertas por si mesmas por meio de brincadeiras, com objetos do cotidiano das creches e pré-escolas. O brincar citado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é aquele brincar ocioso, constantemente coordenado com intervenções dos adultos, mas um brincar carregado de experiências em diferentes espaços, com diferentes materiais. Um brincar que propicie maior aproveitamento da criatividade e imaginação, que tenha, como objetivo, ampliar e diversificar as experiências emocionais, sensoriais, corporais, cheias de significado, em que a cada investigação fica marca de cada criança.

Conforme Jackson (2007), o Brincar Heurístico vai muito mais além do que o cesto, pois a criança já interage com os materiais de forma diferente, ou seja, já lhes fornece um “proveito”. Goldschmied e Jackson (2007) mencionam que, através dos objetos fornecidos, as crianças passam por inúmeros processos de observação, sendo que algumas agrupam os objetos, outros arrumam ou desarrumam, fazem torres, empilhando os objetos e testando o equilíbrio deles. Através desse manuseio dos materiais, a criança desenvolve a sua concentração e a sua habilidade de manipulação, desenvolvendo, assim, a motricidade fina.

O brincar heurístico conforme o próprio nome sugere, trata-se do brincar baseado na exploração e na curiosidade dos pequenos. A palavra “heurístico” vem do grego “eurisko” e significa descobrir, alcançar a compreensão de algo. Logo, o foco do brincar está na descoberta e na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico oferece a um grupo de crianças uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem livremente sem a intervenção dos adultos.

Uma proposta que é pouco conhecida, mas já está sendo abordada nas instituições de ensino na faixa etária de zero a quatro anos, o Brincar Heurístico é entendido como uma proposta de aprendizagem colocada em prática por Goldschmied (2006), segundo Fochi (2016), que tem vindo para as turmas de berçário

com o objetivo de proporcionar aprendizagens de forma lúdica, relacionando a exploração e descoberta de diferentes tipos de materiais através do brincar.

No entanto, essa abordagem pode ser explorada em diferentes aspectos, com diversos materiais e inúmeras propostas. Porém, independente da forma com que a proposta heurística for desenvolvida, todas as experimentações poderão alcançar um objetivo: utilizar, como uma estratégia criativa e estimulante, em que, através dessas propostas, as crianças possam criar relações de aprendizagens, significações e sensibilidades para aquilo que as cerca. Assim, nas palavras das autoras, “[...] o brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 149), ou seja, é uma proposta de brincar livremente, que visa deixar a criança como foco de suas próprias ações e especificidades, descobrindo e buscando compreender tudo aquilo que lhe é apresentado.

No estudo heurístico, segundo Jackson e Goldschmied (2006), a criança é habilitada para descobrir as coisas por si mesmo nos dois primeiros anos de vida; o brincar heurístico tem, como objetivo central, a investigação natural dos diferentes tipos de objetos.

Para a composição desses materiais simples e não estruturados, as criadoras inglesas do brincar heurístico apontam que os materiais podem ser os mais diversificados possíveis. Entre eles, pode-se destacar os cilindros, chaves, conchas, cones, recipientes de tamanhos variados que sejam possíveis de encaixar e desencaixar, materiais de tecidos diversos, com cores atrativas, materiais com diferentes espessuras e pesos, tampas com diferentes propriedades, argolas, bolas, correntes, rolhas e tantos outros que surgirem a sua imaginação (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A abordagem do Brincar Heurístico é inspirada no trabalho desenvolvido por Elinor Goldschmied e trata-se de uma proposta para qualificar as oportunidades educativas na creche. De acordo com Majem e Òdena (2010), Goldschmied propõe algo muito mais amplo do que um método de organizar a brincadeira para as crianças, mostrando-nos como aproveitar a atividade espontânea de investigar, a curiosidade e a imaginação das crianças no seu cotidiano.

A brincadeira possui uma função muito importante na infância, é por meio dela que as crianças criam hipóteses, imaginam e relacionam-se. Já o brincar é crucial

para o desenvolvimento das crianças, pois é por meio do brincar que elas criam, investigam, elaboram suas culturas, isto é, criam regras, combinados e reproduzem, criam rotinas e brincadeiras. Sendo assim, Kishimoto (2010, p. 1) afirma:

A criança, mesmo pequena sabe muitas coisas: toma decisões escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostrar em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Acredito que o Brincar Heurístico desenvolve as crianças de forma integral em todas as áreas de conhecimento, sendo que, por muito tempo, essas práticas eram vistas como inovadoras, porém, com o passar do tempo, elas acabaram fazendo parte da metodologia das escolas. Afinal, brincar com diversos elementos sempre despertou o interesse das crianças dentro de suas brincadeiras e interações.

Além disso, na proposta de Jackson e Goldschmied (2006), a Bandeja de Experimentação é uma das características do brincar heurístico, sendo uma proposição em que a criança é posicionada a descobrir as coisas “por si mesmo”. Essa situação proporciona à criança realizar inúmeras possibilidades, sendo que ela é estimulada pela sua curiosidade, tenta organizar métodos e soluções aos problemas que se originam.

Fica entendido que, nessas modalidades, como brincadeira de descobrir, as crianças são capazes de construir suas aprendizagens sem nenhuma interferência, o professor, que observa e participa da sessão, deve estar alerta e disponível, evidenciando sua presença, mas sem interferir.

No que diz respeito ao espaço, é necessário um espaço tranquilo para que o brincar heurístico aconteça, bem como uma seleção de objetos para que ocorra a exploração, de fato. A ideia é que os materiais não sejam estruturados, sendo que uma proposta pronta pode limitar as experiências oferecidas às crianças. Além disso, é imprescindível que sejam os mais próximos do natural, contrariando a utilização do plástico.

Acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças (FOCHI, 2015, p. 131).

Vale ressaltar que, para a criança, não existe certo ou o errado. Quando manuseiam os materiais ofertados, elas estão investigando e experimentando suas descobertas por meio de intervenções próprias, importunando o estímulo das conexões. Conseqüentemente, elas não precisam de brinquedos caros, comprados em lojas e que simbolizam aquilo que são. Na próxima seção, serão apresentadas quais são as possibilidades que os materiais não estruturados trazem-nos.

2.5 POSSIBILIDADES DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Os materiais não estruturados são utensílios variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, converter-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação. Não são brinquedos industrializados que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis.

As possibilidades de criação dos brinquedos comprados, por vezes, são insignificantes, as crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente. Segundo Fochi (2015), acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao lado disso, a imprevisibilidade das respostas que os materiais podem oferecer dinamiza de forma contundente o trabalho pedagógico.

Na exploração de objetos não estruturados, não existe o certo ou o errado. A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam o interesse, pois a criança está num momento de investigação em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão sendo pesquisadas pelos pequenos através de suas ações. É como se a criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial, onde muitos conceitos estão sendo descobertos e construídos com a utilização de materiais que possuem a capacidade de se transformar de forma diversificada.

Percebendo esse interesse das crianças pequenas por essas atividades, a professora Elinor Goldschmied (2006) indica que se deve ampliar e qualificar as propostas para o trabalho com crianças pequenas, oportunizando ferramentas que permitam dar aos pequenos o máximo de oportunidades de crescimento.

Ainda de acordo com Ódena (2010), a brincadeira heurística com objetos é uma atividade que aproveita as ações espontâneas dos meninos e das meninas ao mesmo tempo em que as potencializa. Dessa forma, contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças. Possui duas fases, sendo que, durante a primeira, exploram alguns objetos com outros e, durante a segunda

fase, orientados pelos adultos e de modo organizado, os pequenos recolhem o material.

De acordo com Òdena (2010), a brincadeira heurística possui três tipos diferenciados de materiais:

Objetos: que serão fontes de exploração e são combináveis entre si. “Objetos recuperados da natureza; recolhidos em casa; no comércio ou na indústria; confeccionados expressamente para a brincadeira, ou ainda comprados” (ÒDENNA, 2010, p. 39-40).

- Recipientes: que servem de suporte para os objetos. Esses recipientes podem ser de tamanhos variados, devem ter uma ou as duas extremidades abertas para acomodar o objeto ou deixá-lo passar livremente. São aconselhados: “cilindros duros (de papelão ou metal), potes de metal, isto é, latas como as de achocolatado ou conserva; caixas de madeira, metal ou similares, não muito grandes” (ÒDENNA, 2010, p. 42).

- Sacolas: que não fazem parte do momento de exploração. Servem apenas para armazenar os objetos e recipientes. Podem ser confeccionadas de tecidos. “É necessária uma sacola para cada tipo de objeto” (ÒDENNA, 2010, p. 42). Os recipientes também devem ser acomodados nas sacolas, que devem ser manipuladas pelo adulto na hora de recolher os objetos.

O brincar heurístico deve ser utilizado como um método para ampliar as possibilidades pedagógicas para as crianças pequenas.

Òdena (2010) salienta que as ações, no decorrer das sessões, permitem às crianças conhecer algumas propriedades dos materiais que manipulam e como estes comportam-se quando entram em contato entre si.

O professor deve assumir a responsabilidade de planejar vivências, experiências, momentos que promovam o desenvolvimento e potencializem as relações das crianças, no amplo sentido da palavra, porém, ciente que tudo parte delas.

O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Cabe-lhe a arte e competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente (OLIVEIRA, 2012, p. 58).

Ser professor na Educação Infantil é criar, profissionalmente, uma relação de cuidado e respeito com as crianças, o que é associado com o educar.

Nesse esteio, conforme Bondioli e Mantovani (1998), as crianças são os sujeitos para quem o educador deve dedicar a maior parte do tempo, seja ao preparar o espaço, ou ao colocar-se companheiro nas brincadeiras. Além disso, deve posicionar-se como adulto que dá segurança, que observa, avalia as situações, espera reações e intervém de maneira adequada.

A obra de Pikler-LÓczy convida-nos a acreditar no bebê e na criança pequena, na sua autonomia e a observar a riqueza que há em acompanhar seu desenvolvimento, por meio de um olhar atento a sua atividade livre e espontânea. Convoca-nos também a refletir e enxergar, por meio de uma série de dispositivos e do trabalho de equipe institucional, como os primeiros anos de vida são os alicerces para a constituição do sujeito. Pelo fato de agregar várias temáticas convergentes sobre a experiência da primeiríssima infância e entrelaçar temas referentes à Educação Infantil, Psicologia, Psicanálise e Psicomotricidade, a abordagem de Pikler promove um olhar sensível e detalhado ao bebê nos seus diferentes lugares de acolhimento – creches, pré-escolas, instituições de acolhimento, hospitais, grupos pais-bebês e consultórios. Essa interface articulada proporciona momentos de reflexão, em que novos olhares desvendam-se e propiciam a construção de uma prática cotidiana mais criativa e atuante nos espaços ocupados por crianças pequenas.

Na perspectiva da abordagem Pikler, destacam-se a responsabilidade e o impacto que o profissional da primeira infância tem sobre o desenvolvimento da criança, bem como a importância de um trabalho em equipe que existe dentro da instituição. Nesse cenário, esse profissional é merecedor de reconhecimento, estudo e reflexão, pois a ação do adulto que acompanha a criança pequena no seu cotidiano deixa marcas no corpo e na vida da criança a curto, médio e longo prazo.

Nessa direção, ao mesmo tempo que, na realidade, a criança é um ser muito sensível ao mundo que a rodeia “[...] sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade” (FALK, 2004).

Nesse esteio, entendemos ainda que as crianças ganham visibilidade, a infância passa de um tempo de preparação, do devir, para ser olhada como um tempo em si, no qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma.

Assim, as crianças consideradas atores sociais, sujeitos e produtores de cultura, com características e especificidades próprias, competentes e capazes, passam a demandar instituições, encarregadas pela sua educação, orientadas a partir de outro paradigma. As novas circunstâncias de vida das crianças, no entanto, não têm sido suficientes para gerar as mudanças almejadas, permanecendo mais no âmbito discurso do que de práticas concretas (FREITAS; PELIZON, 2004, p. 03).

Nesse contexto, fica compreendido que não é possível pensar na criança brasileira sem ponderar a peculiaridade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura. Nesse cenário, os estudos produzidos por diferentes áreas do conhecimento revelam a importância dessa fase da vida e, nesse cenário, o diálogo com a experiência desenvolvida pelo Instituto Emmi Pikler assume todo o seu significado.¹

Nesse viés, no próximo capítulo, procuraremos saber quais são as tensões e desafios encontrados pelos docentes.

¹ <https://ilibrary.org/document/qm6xxk9y-as-contribui%C3%A7%C3%B5es-experi%C3%Aancia-1%C3%B3czy-forma%C3%A7%C3%A3o-professor-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.html>

2.6 TENSÕES E DESAFIOS DOCENTES

Cairuga, Castro e Costa (2015) caracterizam os bebês como crianças que vêm ao mundo para experimentar e explorar sua imaginação e criatividade em tudo que as rodeia. Neste sentido, as autoras (2015) afirmam que um dos maiores desafios para os profissionais que atuam nas escolas com os bebês são os desafios de atribuir significados as suas propostas de aprendizagens.

A criança, mesmo tão pequena, expressa-se de diferentes formas, seja através do choro, toque, olhar, movimento e qualquer outra ação. Independente da forma como age, suas atribuições refletem significados ao mundo em que ela está passando a apresentar-se (CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015 apud RINALDI, 2012).

Sendo assim, com base nos estudos teóricos realizados para fundamentar as concepções do brincar desta pesquisa, verifiquei que “[...] existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar, e nenhuma definição abrangerá todas as ideias, percepções, experiências e expectativas que cada um de nós tem em relação à palavra” (MOYLES, 2006, p. 96).

Neste sentido, ao longo das minhas experiências e contatos com as turmas de berçário, consegui observar que as profissionais atuantes nas escolas de faixa etária de zero a três anos realizam propostas pedagógicas que contemplam diferentes perspectivas do brincar, isso inclui as formas como elas são desenvolvidas na sala de referência. Nessa perspectiva, por mais sentidos e formas que contemplem o brincar, todas elas constituirão um único propósito: o brincar como uma base essencial e indispensável para a formação da criança (MOYLES, 2009). Partindo dessa reflexão, compreendemos que o brincar deve fazer parte de todo e qualquer planejamento docente a ser realizado com as crianças nas creches.

Ainda que possamos observar que nos contextos escolares, encontramos professores que valorizam minimamente o brincar em suas ações docentes, há outros que, por sua vez, preocupam-se por um brincar de qualidade no currículo, demonstrando o cotidiano de sua prática com os sujeitos pequenos. Apesar disso, a escola, a criança e o brincar relacionam-se entre si formando pontos cruciais para que haja uma educação de qualidade através de um espaço construtivo.

Moyles (2009) defende que é fundamental que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, fazendo com que esses momentos se tornem significativos aos seus saberes e constituição como sujeitos. Entretanto, esses momentos só irão acontecer se “[...] elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam.” (MOYLES, 2009, p.19).

Contudo, podemos compreender que a professora, por exercer um papel de participação significativa no processo de formação do bebê, ainda tem total responsabilidade de organizar momentos dentro do seu planejamento que irão contribuir para o desenvolvimento da criança, podendo fazer isso através do brincar.

Sendo que compreendemos que o desafio em desenvolver táticas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagens das crianças, utilizando como base uma perspectiva do brincar, não é fácil. Pelo contrário, percebemos que tem sido uma das tensões no meio da ação docente, principalmente na questão de creches, que são organizadas por uma rotina que demanda maior parte do tempo.

As crianças têm potencial para protagonizar esses momentos de brincadeiras, contudo, cabe à ação docente conduzir esses momentos para algo enriquecedor nessa fase inicial tão importante da sua trajetória educacional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é de fundamental importância para poder detalhar como ocorrerá todo o processo de pesquisa e escrita do projeto. Dessa forma, Gerhardt e Silveira (2009, p. 13) explicam que:

A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

A presente pesquisa tem como temática “O brincar heurístico e suas contribuições para creche”, cuja finalidade é apresentar a importância do Brincar Heurístico na Educação Infantil, para tanto, a problemática do trabalho compôs-se da seguinte maneira: Como o brincar heurístico na Educação Infantil influencia no desenvolvimento de crianças de zero a três anos? Assim, o estudo tem como questões norteadoras:

- Em que consiste e como pode ser aplicado o método Brincar Heurístico?
- De que forma o Brincar Heurístico influencia o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida?

Assim sendo, para desenvolver o tema, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa de caráter descritiva – interpretativa e uma pesquisa de campo. A pesquisa qualitativa, nas palavras de Bodgan e Brikler, é:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos um lápis (1994, p. 47).

Ainda na investigação qualitativa, os dados são produzidos não em formato de números, mas em forma de palavras e registros, em maneira de: transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais,

memorandos e outros registros, que necessitam de citações para ilustrar e substanciar a sua apresentação (BOGDAN; BRIKLER, 1994).

A abordagem qualitativa é de caráter descritivo, tanto na obtenção dos dados, como na análise destes. Esse pensamento confirma a ideia Godoy (1995, p.62), o qual aponta que o campo de trabalho busca compreender que “[...] os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel”, o que caracteriza a pesquisa como sendo descritivo-interpretativa.

Pesquisa de caráter descritivo-interpretativo é aquela que deve olhar todos os dados possíveis de serem coletados, com um olhar amplo, pois, nesse tipo de pesquisa, não estão limitadas as variáveis. O objetivo, dessa forma de coleta de dados dá-se na compreensão de dados obtidos de todo o processo e não somente na análise dos resultados.

Nesse procedimento, fica entendido que pesquisar faz parte fundamental para a formação acadêmica, é uma das diversas maneiras de buscar o conhecimento pessoal e profissional. Nesse contexto, Gatti afirma que a “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...]” (2002, p. 9-10).

Nesta pesquisa, ainda foi utilizado o estudo de caso, o qual, nas palavras de Eisenhardt e Yin, fica entendido que é um método de pesquisa, em que se utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (Eisenhardt, 1989; Yin, 2009).

Assim, a escolha do grupo e da comunidade da pesquisa de campo deu-se após a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, do Curso de Pedagogia - Licenciatura, Campus Erechim/RS, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), realizado no ano de 2021, durante 25 dias. Nesses 25 dias, cinco foram de observação, dez de planejamento e dez de intervenção, ou seja, de regência de classe, na turma de Berçário III, na faixa etária de dois e três anos de idade, na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, da cidade de Getúlio Vargas/RS, onde a pesquisadora atuava como auxiliar dessa turma da Educação Infantil.

3.1 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

Este estudo tem como abrangência as crianças da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, que tem, como sua mantenedora, a Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete, por ser uma entidade filantrópica. Está localizada na cidade de Getúlio Vargas/RS, na Rua José Cortese, número 1618, Bairro São Pelegrino. A instituição atende 138 crianças matriculadas na Educação Infantil. A escola oferta creche de zero a três anos de idade e pré-escola de quatro a cinco anos, em turmas de berçário I, II e III, maternal e pré, em turno integral.

A instituição também possui 50 crianças atendidas pela assistência social, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). A escola tem, na gestão, a presidente da mantenedora, uma diretora, duas coordenadoras, duas psicólogas, uma assistente social e uma secretária. São 12 professores educação infantil, quatro funcionários, seis facilitadores de oficina, monitoras, 15 auxiliares de desenvolvimento infantil e um orientador educacional.

A figura número 1, que segue, mostra a entrada da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, local em que os pais deixam as crianças que são recebidas pelos docentes.

Figure 1 Escola De Educação Infantil Favinhos de Mel



Fonte: Autora, 2021.

A escola busca lidar com a realidade social, procurando trabalhar com o desenvolvimento integral da criança. As crianças que frequentam a escola são assíduas e a participação familiar é constante, sendo um fator importante no

desenvolvimento das crianças. A diretora relata que todas as crianças têm uma família, a maioria das famílias trabalha fora do bairro ou até mesmo em outras cidades como construção, frigorífico, faxina, ainda, informa que uma grande parte das famílias ganha cesta básica e bolsa família. Além disso, refere que, no entorno, existe a questão das drogas, alcoolismo, prostituição, negligência pessoal das famílias (higiene e saúde). Assim, no intuito de trabalhos por projetos, o desenvolvimento do presente estudo, deu-se, primeiramente, pela observação realizada na escola já mencionada, a qual se constituiu por cinco dias, depois, adentramos no planejamento que se deu por 10 dias para que, assim, pudesse introduzir-se a intervenção do Estágio obrigatório de Educação Infantil. A carga horária de estágio foi modificada devido ao momento em que estamos passando, pela pandemia causada da COVID-19.

A turma escolhida para a realização do estágio é chamada, na escola, de Berçário III, composta por 12 crianças, a faixa etária de dois a três anos de idade. A turma frequentava turno integral na escola, possui uma professora regente com 44 horas semanais e uma professora auxiliar com 30 horas semanais.

Fica evidente que tanto nos estágios obrigatórios quanto na docência, precisamos sempre ter mais que uma forma de planejamento, colocando a criança como centro do planejamento e conforme o contexto delas. É preciso ter autoconhecimento, trabalhar com a escuta e o olhar atencioso, saber reconhecer o eu e o outro, adquirir experiências negativas e positivas (OSTETTO, 2012). É um processo, um momento formativo, um espaço de formação, um momento de intervir e de desenvolvimento.

Segundo o regulamento de estágio da Universidade Federal da Fronteira Sul, em seu artigo 5º: “Estágio Supervisionado compreende a observação, o planejamento, a execução e a avaliação das ações desenvolvidas no campo de estágio. A realização é obrigatória a todos os estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia” (UFFS, 2010, p. 193). Desse modo, percebemos que o estágio é considerado como um momento obrigatório, de suma importância a ser realizado para a formação profissional do futuro pedagogo.

Para desenvolver o estágio, o curso utiliza a metodologia de projetos. Segundo Pimenta e Lima (2011), projetos são possibilidades metodológicas para cumprir as finalidades do estágio em relação aos alunos que estão em formação. A ideia de projeto está ligada a dois componentes essenciais: a questão educativa e o trabalho

em conjunto. Sendo assim, devemos precisamos planejar em forma de estágio porque:

Realizar estágios nessa perspectiva supõe, pois o compromisso de realizar projetos significativos para uma escola de melhor qualidade, voltada a inclusão social e em constante diálogo entre os participantes. Somente acreditando que as pessoas, juntas, tem a capacidade de transformar a realidade que é o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino tanto do aluno como o do professor (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 220).

O estágio para a formação do professor é de suma importância e algo extremamente pessoal, no qual a estagiária (o) avalia suas atitudes, emoções, reações, limites, facilidades e dificuldades, criando, assim, um aprendizado sobre si próprio e capaz de conhecer o outro. É importante lembrar que o registro também é uma forma de se autoconhecer, organizar os pensamentos por escrito, é uma maneira de reflexão, é um modo de análise do cotidiano, sendo capaz de reavaliar o trabalho que está sendo desenvolvido pelo estagiário e aprendizado das crianças. (OSTETTO, 2008).

Nessa perspectiva, entendemos que a Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis, como consequência, mediatizadas pelo brincar, pela interação e pelo aprender através das experiências (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil hoje é normatizada pelas DNCEI, documento de caráter mandatório que firma funções a serem seguidas pelos órgãos (privados e públicos) no desenvolvimento dessa etapa. Esse documento orienta que as propostas definam conceitos importantes para a efetivação do trabalho pedagógico, bem como: criança, currículo, princípios, propostas pedagógicas entre outros. Além disso, essa nova visão sobre a criança inaugura um novo modo de pensar a educação destinada a elas.

Não podemos deixar de mencionar aqui o currículo na Educação Infantil, o qual para se cumprir com as normativas legais e atuais da Educação Infantil é necessário projetar um outro currículo para essa etapa, um currículo que parta do interesse e da curiosidade das crianças dentro de suas experiências e saberes (BRASIL, 2009).

A organização dos dados produzidos no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil foi realizada por meio de categorias, uma maneira metodológica de refletir e responder a problemática de pesquisa. De acordo com Bardin (2016), o processo de categorizar os dados da pesquisa é uma forma de classificar por gêneros, agrupamentos e diferenciações. Além disso, a autora esclarece que as categorias de

análise são maneiras de organizar e de agrupar todos os dados que foram produzidos para uma melhor efetivação, sendo assim:

Classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu é a parte comuns existentes entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 2016, p. 148).

Desse modo, como havia desenvolvido o estudo durante o estágio supervisionado na educação infantil, surgiu o interesse de pesquisa a partir de seções de bandejas de experimentação, em que a área de estudo inclui todas as turmas da escola mencionada, bem como das turmas de crianças de zero a três anos de idade e pré-escola de quatro a cinco anos, em turmas de berçário I, II e III, maternal e pré, em turno integral.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Tendo em consideração a qualidade dos dados obtidos, a pesquisa foi desenvolvida em diferentes etapas, conforme serão explicitadas na sequência. A seção de número 2.2.1 apresentará a pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida por algum material que já existe, sendo eles, principalmente, livros e artigos científicos, que representam a fonte mais importante para a escrita, em vista disso, ainda são descritos os principais autores estudados para a realização desta pesquisa. No item de número 2.3, cujo título é Pesquisa de Campo, é quando o pesquisador vai até o local em busca de informações para a coleta de dados reais, bem como observa os fatos a fim de permitir um diálogo com a realidade, partindo da observação, da coleta, da análise e da interpretação dos dados, o que foi realizado na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, localizada no município de Getúlio Vargas.

Na seção 2.4, Análise de dados, é apresentada a interpretação dos dados, em que as descobertas dos participantes foram minuciosamente observadas e analisadas pela pesquisadora. A análise dos dados deu-se mediante a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009).

3.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Este estudo constituiu-se por algumas etapas de pesquisa, entre elas a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, o que necessita uma dedicação, estudo e análise que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa

bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Conforme Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Por sua vez, para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

Para embasar teoricamente os conceitos do Brincar Heurístico nas ações cotidianas crianças bem pequenas, por meio das análises dos episódios de práticas pedagógicas, foram utilizados autores que refletissem sobre essas questões como: Kishimoto (2010), Kalló e Balog (2017), Barobosa e Richter (2015), Goldschimied e Jackson (2009), Fochi (2016), Araújo (2018). Além dos documentos como Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

Para a escrita desta pesquisa, foram consultados livros, dissertações, teses, artigos científicos e outros meios que foram úteis para o desenvolvimento do tema: O brincar heurístico e suas contribuições para a creche. Em vista disso, segundo Gil “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2002, p. 44). Gil ainda trata sobre a ampla cobertura que a pesquisa bibliográfica permite a quem está pesquisando, afirmando o seguinte:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisar requer dados muito dispersos pelo espaço (2002, p. 44).

Nessa perspectiva, o autor descreve-nos que pesquisa bibliográfica é desenvolvida por algum material que já existe, sendo eles, principalmente, livros e artigos científicos, a fonte mais importante para a escrita. Além disso, a sua maior vantagem é “em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 45).

3.4 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo apresentada neste capítulo indica uma relação dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Segundo José Filho (2006, p.64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel do município Getúlio Vargas do estado de Rio Grande do Sul. Conforme Gonsalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa de campo foi agrupar um conjunto de dados relacionados à temática de investigação. Nesses termos, fica entendido que a pesquisa de campo necessita de programação e de definição a fim de permitir um diálogo com a realidade, partindo da observação, da coleta, da análise e da interpretação dos dados.

Além disso, o momento da investigação foi caracterizado pela pesquisa de campo. Neste, foram arrecadadas informações acerca da realidade em evidência, as quais, posteriormente, foram analisadas por meio de embasamento teórico.

Nesse contexto, a abrangência deste estudo desenvolveu-se partir de seções de bandejas de experimentação, em que a área de estudo inclui turmas da escola mencionada, as turmas de crianças de zero a três anos de idade e pré-escola de quatro a cinco anos, em turmas de berçário I, II e III, maternal, em turno integral. Já a pesquisa de campo, de caráter qualitativo, com enfoque descritivo-interpretativo, apresentou como instrumento de coleta de dados. O desenvolvimento do planejamento com propostas pedagógicas com bandejas de experimentação foi direcionado a quatro turmas, sendo de berçário e maternal, teve duas de berçário e duas de maternal, todas participantes da educação Infantil da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel do município de Getúlio Vargas.

A tabela, que segue, teve como inspiração a tese de Paulo Sergio Fochi, que nos relata que propostas são oferecidas para cada faixa etária, ainda sendo refletidas as necessidades e interesses das crianças. Em seu artigo, o autor ainda afirma que pensamos e refletimos sobre as práticas sendo que sempre colocamos as crianças como centro do nosso planejamento, por isso, é pensado nas propostas significativas. Nesse mesmo contexto, vamos ao encontro as palavras de Gardia Maria Santos de Vargas (2014) que, em sua tese, menciona que as experiências na maioria são propostas que surgem de um pensar e de uma hipótese. Ainda em suas palavras, a autora descreve que as escolas organizam as propostas pedagógicas, muitas vezes, fragmentadas por categorias e experiências.

O quadro número 01, que segue, descreve as propostas que foram realizadas.

TABELA 1

1ª semana	Materiais Utilizados	Objetivo	Organização do tempo e do espaço
Foi distribuído para as crianças diversos materiais (utensílios da cozinha) para que pudessem brincar, explorar e recriar com a água de diversas formas. Ofertei também bolinhas e bichos de gel e bandejas experimentais para serem colocadas na água para as crianças verem o crescimento delas mesmas, para o próximo momento	Bolinhas, bichos de gel e bandejas experimentais, utensílios da cozinha	Vivenciar com as crianças bem pequenas situações de aprendizado mediante a exploração e o brincar com a água, para que possam brincar, interagir, investigar, descobrir e brincar, interagir, investigar e descobrir.	As crianças foram convidadas para explorar esse espaço da maneira que achar melhor. O adulto foi apenas um observador realizando registro, sem intervir na investigação da criança que estava brincando, recriando, fazendo: interação e descobertas com o elemento a água

2° Semana	Materiais Utilizados	OBJETIVOS:	Organização do tempo e do espaço	
<p>Essa proposta deu-se na continuidade a anterior, usamos água e os materiais que utilizamos no dia anterior, porém acrescentando bolinhas e bichos de gel já crescidos. Acrescentei também utensílios da cozinha como concha, pegador de massa, entre outros.</p>	<p>Utensílios da cozinha como concha, pegador de massa, entre outros, bichos e bolinhas já crescidos</p>	<p>Instigar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento para estabelecer relações com o mundo físico e social, ao tempo e à natureza por meio da exploração de diferentes materiais.</p>	<p>Deixando a criança livre para brincar, explorar e recriar: interação e descobertas com o elemento água, sem intervenção.</p>	
3° Semana	Materiais Utilizados	Objetivos	Organização do tempo e do espaço	
<p>Para a realização desta proposta foi ofertado sagu colorido, organizei um espaço com bandejas de experimentação, diversos utensílios e algumas bandejas com água.</p>	<p>Sagu e utensílios</p>	<p>Vivenciar com as crianças bem pequenas situações de aprendizado mediante a exploração e o brincar com a água, para que possam brincar, interagir, investigar, descobrir e brincar, interagir, investigar e descobrir.</p>	<p>Organizar um espaço convidativo para que as crianças sintam-se acolhidas.</p>	
4° Semana	Materiais Utilizados	Objetivos	Organização de tempo e espaço	
<p>Neste dia, foi elaborado um espaço para as crianças com três tipos</p>	<p>Um pedaço de tecido e os três tipos de</p>	<p>Investigar experimentos, misturas, cores e formas variadas a fim de ampliar a</p>	<p>Primeiramente, foi escolhido um local adequado</p>	

<p>de farinhas (milho e trigo) e amido de milho para, juntamente com a água, fazer suas próprias criações e explorações.</p> <p>Primeiramente, foi escolhido um local adequado sem muitas distrações, colocando o tecido, dispondo bacias ou potes com água e materiais já mencionados anteriormente. Convidei a criança para explorar esse espaço da maneira que achar melhor.</p>	<p>farinhas (milho e trigo) e amido de milho para juntamente com a água fazerem o quê?;</p>	<p>curiosidade e o desejo com as situações de pesquisa, observação e transformação.</p>	<p>sem muitas distrações, colocado um tecido, disposto de bacias ou potes com água, As crianças foram convidadas para explorar esse espaço da maneira que achassem melhor.</p> <p>Enquanto escritora, fui apenas um observador e realizei registro, sem intervir na investigação da criança.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Autora, 2022.

Foram realizadas imagens e vídeos diferentes das experiências pedagógicas e dos espaços, no momento das sessões do brincar heurístico. Afinal, as autoras Dias, Castilhos e Silveira, pensam que o uso das imagens: “Na área da educação, as imagens podem oferecer perspectivas de análise que vão para além do que está no registro escrito (2018, p. 83).

Por isso, as autoras afirmam que as fotografias não devem ser consideradas neutras, um simples documento captado por lentes, mas que são construídas socialmente dentro de padrões específicos dos locais onde foram captadas e, sendo assim, permitem mais marcas e elementos que registros manuscritos. As fotografias e, principalmente, vídeos são interpretativos para a produção de dados que serão refletidos posteriormente.

Neste estudo, como documentação pedagógica em forma de produzir conhecimento sobre a Educação Infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências das crianças na escola e evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidamos a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade. Neste sentido, é importante destacar que a documentação pedagógica envolve a conjugação de três partes inseparáveis: observação, registro e interpretação (FOCHI, 2015). No meu estudo, utilizei essas três partes registrando tudo no diário de bordo. Com isso, vale ressaltar que escutar as crianças, escutar os companheiros de trabalho, escutar as famílias é uma abertura correta da documentação pedagógica.

O trabalho pedagógico, nesse entendimento, parte da escuta das crianças, envolve “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150).

Assim, a ação pedagógica dá-se em meio à produção de registros das falas das crianças, de imagens do cotidiano, evidências que tornam possível chegar à interpretação de alguns caminhos trilhados. Rinaldi (1998, p. 10) afirma que observação não é apenas uma ação, mas também uma relação recíproca: uma ação, um relacionamento, um processo que nos faz conscientes do que está acontecendo.

Muitas vezes, esse é um processo longo e, sempre que confrontado com outros pontos de vista, pode ser enriquecido e encaminhado para possibilidades mais abertas e menos previsíveis.

Podemos dizer que o professor observa as crianças em suas relações e experiências cotidianas; faz registros por meio de anotações ou imagens (fotográficas ou vídeos), busca compreender os interesses, teorias, assuntos ou perguntas que as crianças estão produzindo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Por fim, acreditamos que a documentação pedagógica tem, como objetivo, o acesso à cultura da infância e de uma cultura pedagógica. Isso porque nossa crença de que a escola é o espaço privilegiado para a garantia dos direitos das crianças e da “construção de um estatuto pedagógico que respeite mesmos e que reconheça na área da pedagogia a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribua com os modos de fazer, pensar e avaliar o que se faz na escola” (FOCHI, 2017, p. 12).

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Após ter realizado as sessões dentro da escola, partimos para a interpretação dos dados, em que as descobertas dos participantes foram minuciosamente observadas e analisadas pela pesquisadora. A análise dos dados deu-se mediante a análise de conteúdos conforme Bardin (2009), com intuito de contemplar o problema da pesquisa, que se delimita a identificar: Como o brincar heurístico na Educação Infantil influencia no desenvolvimento de crianças de zero a três anos?

Bardin (2009, p. 44) apresenta a Análise de Conteúdo “[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Considerando esse trabalho de análise dos dados nessa perspectiva, o procedimento posterior foi a geração das categorias. Sendo assim, a fim de alcançá-las, o procedimento científico utilizado foi a categorização, que, na ótica de Bardin (2009, p.147) destaca-se

[...] em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Desse modo, a fim de ir ao encontro dos objetivos geral e específicos deste trabalho já mencionados, as categorias que emergiram foram organizadas de maneira objetiva em um quadro, conforme segue.

TABELA 2

Categoria I	A exploração e autonomia da criança no brincar
Categoria II	A criatividade e a imaginação da criança ao brincar
Categoria III	Contribuições do brincar heurístico para o desenvolvimento da criança

Fonte: Autora, 2022.

Após essa etapa da pesquisa, com os dados já interpretados, a próxima seção trata da análise de dados, em que as categorias emergentes serão examinadas em uma perspectiva interpretativa, teórica e científica.

4 AS CATEGORIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Para compreensão do estudo, apresentamos a seguir a análise das três (3) categorias: a primeira intitulada como brincar heurístico: Explorações e autonomia da criança no brincar com base em descrever quais são as contribuições encontradas no brincar heurístico.

Neste aspecto, percebemos a autonomia da criança dentro de suas descobertas e experiência, dentro disso, podendo verificar o exercício de conhecer as crianças, ainda que precisamos saber ouvi-las, aprender a vê-las, observando-as enquanto brincam, movimentam-se, envolvem-se nas atividades.

A segunda categoria está intitulada como “A criatividade e a imaginação da criança ao brincar”, na qual, enquanto pesquisadora, busquei apresentar como as crianças apresentam sua criatividade e imaginação dentro das sessões do brincar heurístico, sendo que a criatividade está sempre presente no brincar heurístico, pois a criança tem tendência para inventar e transformar os objetos em elementos impensáveis. Fochi et al. (2016) argumentam que uma sessão de exploração dá asas à imaginação, promovendo a criatividade do indivíduo, mas o Brincar Heurístico leva também ao desenvolvimento de outras competências cognitivas.

Já na terceira categoria, intitulada como “Contribuições do brincar heurístico para o desenvolvimento da criança”, busquei apresentar como essas contribuições aparecem no desenvolvimento da criança, ainda que o acesso a diferentes materiais não estruturados atribua novos sentidos, novas formas de relação com os objetos, que produzem diversão e descobertas. Além disso, ainda que indiretamente, esse tipo de brinquedo contribui com a preservação do meio ambiente ao reutilizar objetos que seriam descartados.

4.1 BRINCAR HEURÍSTICO: EXPLORAÇÕES E AUTONOMIA DA CRIANÇA NO BRINCAR

Na primeira semana, tivemos, como foco, o uso de bolinha em gel, quando foram distribuídos para as crianças diversos materiais (utensílios da cozinha) para que pudessem brincar, explorar e recriar com a água de diversas formas. Foram ofertadas também bolinhas e bichos de gel e bandejas experimentais para serem colocadas na água para as crianças verem o crescimento das mesmas. Essa proposta teve, como objetivo, vivenciar com as crianças bem pequenas situações de aprendizado mediante a exploração e o brincar com a água, para que possam brincar, interagir, investigar, descobrir e brincar, interagir, investigar e descobrir.

Figure 2 Propostas



Fonte: Autora, 2021.

Em um primeiro momento, foi organizado um espaço convidativo para que as crianças pudessem usufruí-lo e, em um segundo momento, as crianças foram convidadas para explorar esse espaço da maneira que achassem melhor. O adulto foi apenas um observador fazendo registro, sem intervir na investigação da criança que estava brincando, recriando, fazendo interação e descobertas com o elemento água. Ressalto também a importância de exercer uma escuta sensível, mesmo em meio à ansiedade da proposta. A cada proposta investigativa, as crianças tinham autonomia

para explorar os materiais, os objetos e construir suas próprias hipóteses. Assim como docente e pesquisadora, observei e registrei as situações silenciosamente, para não ficar intervindo em suas explorações. Para Albano (2012), o exercício de conhecer as crianças demanda, primeiramente, saber ouvi-las, aprender a vê-las, observando-as enquanto brincam, movimentam-se, envolvem-se nas atividades, de forma a compreender suas expressões e diversas linguagens.

Nesse momento, a proposta era brincar e explorar e recriar com a água de diversas formas. A seguir, algumas imagens relacionadas sobre essa experiência.



Nessas vivências, podemos analisar o quanto é importante deixar que explorem o ambiente, fazendo novas descobertas, investigando a água, experimentando diversos utensílios, formas e misturas, podemos também observar as interações com os objetos dispostos para a exploração. De acordo com o RCNEI, Brasil (1998), o adulto pode auxiliar na distribuição das funções, mas o interessante é que as crianças adquiram autonomia. Segundo Bomtempo (1999), o professor não deve intervir a imaginação da criança, mas orientá-la, deixando que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, pois é através dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos.

De acordo com o Proinfantil, (2005), os professores devem focar seus olhares nas crianças enquanto elas brincam, ajudando-as a verem o mundo e a expressar-se através das múltiplas linguagens.

Na mesma direção, Bomtempo (1999) completa com a ideia de que se os professores precisam acreditar que criança brincando está instruindo-se com o

mundo, contudo, nesse mesmo momento, elas vão intervir e criar e descobrir novas experiências e possibilidades.

Diante disso, podemos constatar que “a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar” (BRASIL, 2017, p. 43). Foi nesse viés que o tema brincar, explorar e recriar o elemento a água tornou-se um momento de a criança vivenciar novas experiências. Nas imagens a seguir podemos notar que a criança escolhe seu objeto de investigação, o funil e a pinça, para usufruir sua experiência com as bolinhas em gel.

Figure 3 Criatividade e imaginação



Fonte: Autora, 2021.

Nessa experiência, foi possível observar o potencial que a criança possui a partir das descobertas que faz perante as propostas que lhe foram proporcionadas. É possível compreender que as crianças são capazes de brincar, explorar, recriar, investigar e manusear diversos materiais.

Entre as múltiplas possibilidades que a proposta com as bolinhas em gel pode proporcionar, uma delas foi descoberta por Joaquim que, com o uso da pinça, começou a esmagar as bolinhas, como podemos analisar no vídeo que segue em forma de Qr já que foram realizados registros de gravações que são essenciais para as crianças bem pequenas. Neste sentido, foram elaborados QR Code², conforme segue.

² O QR Code é um código de barras, tendo este determinado nome pelo fato de que pode ser acessado rapidamente. É necessário baixar o aplicativo QR Code e ler o código de barras com o celular,



Como podemos perceber, Joaquim usa a pinça como objeto de investigação, concentrando sua criatividade e imaginação, pega a pinça e explora, esmagando as bolinhas em gel. Partimos do pressuposto que o brincar é a forma que as crianças descobrem o mundo e adquirem conhecimentos de si e tudo o que está ao seu redor. Dessa forma, percebemos que o brincar é de suma importância no dia a dia das crianças, sendo necessário o professor oportunizar esses momentos na Educação Infantil.

Ainda que a DCNEI (2009) conte com os eixos norteadores, através deles é necessário garantir experiências que objetivem a ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas, bem como possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia delas.

Em um segundo momento, também temos o registro da Emily, no qual ela ia colocando bolinha por bolinha em seu funil, até o momento que Emily vem até mim e diz:

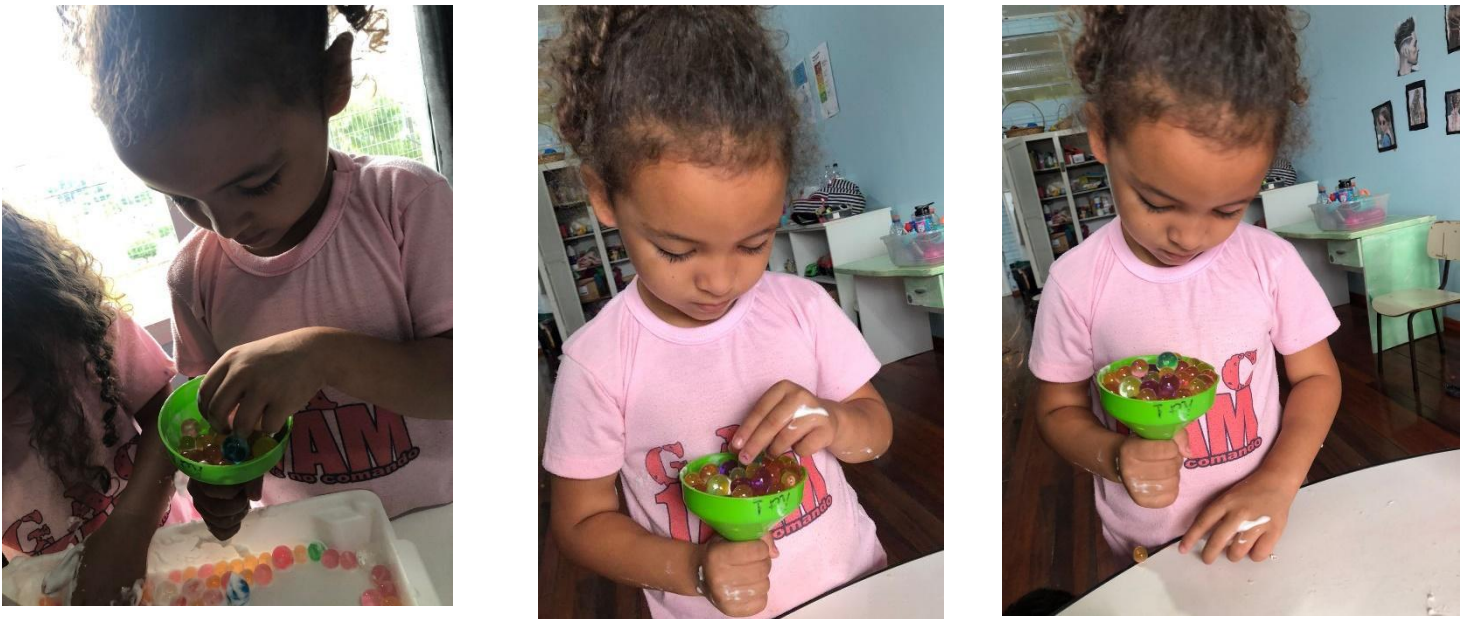
“E” - POFI OLHI BOTEI MUITAS BOLINHAS E VIROU UM SORVETÃO

Apesar de estar ali observando o momento atentamente, como observadora do processo, respondo:

"- Que lindo esse sorvete, deve estar uma delícia!" Naquele momento, Emily coloca um sorriso no rosto e concorda com a cabeça, dizendo sim. Por meio do brincar heurístico, foi possível identificar a autonomia, a criatividade, o novo e a descoberta que a criança cria para si mesma. Na imagem de número 4, podemos notar a concentração de Emily usando sua autonomia e imaginação.

assim se poderá assistir aos vídeos. Para alguns celulares não é necessário baixar o aplicativo, apenas abrir a câmera do celular, que já abrirá o link.

Figure 4 Autonomia e imaginação



Fonte: Autora, 2022.

A partir dessas imagens, podemos explorar com as mini-histórias, sendo que elas, ainda que sejam pouco conhecidas e exploradas pelos profissionais da Educação Infantil, podem ser uma forma interessante de comunicar as experiências de aprendizagem das crianças. Entendemos que uma escola de Educação Infantil deve valorizar toda forma de expressão e ser capaz de articular aprendizagens colocando a criança como protagonista.

Mini-histórias são breves relatos acompanhados de uma sequência de imagens, que abordam questões extremamente necessárias como autonomia, comunicação e o saber-fazer de bebês e crianças pequenas. O compartilhamento dessas mini-histórias é um poderoso meio para comunicar experiências, a fim de narrar uma criança que atua e que aprende através da curiosidade e da relação com o mundo (FOCHI, 2015).

O uso de mini-histórias no cotidiano da Educação Infantil pode potencializar e viabilizar a aprendizagem de crianças, tornando visível para as famílias a jornada na escola. Buscamos também inspirar outros profissionais da educação no conhecimento dessa forma de comunicação que entusiasma pela fácil compreensão.

A partir desses relatos e todas essas experiências vivenciadas pelas crianças temos optado pela escrita de mini - histórias como uma maneira de exercitar a forma de uma narração grafada por professores e, para tanto, pensar sobre o que as crianças realizam no cotidiano escolar, de que as mini-histórias nos apresentam fatos e episódios vivenciados pelas crianças, visíveis e observados pelos docentes. Elas são narradas em forma de texto e com imagens, tornam-se especiais pelo olhar de um adulto, seja docente ou da família da criança, que acolhe e interpreta esse momento pedagógico.

Conforme Altimir (2010, p.84), as mini-histórias são definidas como “[...] pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro, alguns simples relatos”.

As mini-histórias surgem recentemente de pesquisas realizadas por David Altimir (2010) e Paulo Fochi (2015). Na sequência, a mini-história elaborada a partir das narrativas e relatos das crianças.

O sorvetão

Durante a exploração das bandejas de experimentação, Emily usa sua criatividade e imaginação, criando com os elementos a sua volta, algo novo . Enquanto estava concentrada me relatava:

- Prof., estou fazendo um sorvetão;
- Sorvetão pois tem muitos sabores.

Desta forma podemos perceber, o quanto experiências como estas colocam a criança como protagonista de suas próprias descobertas.



Criança: Emily Garcias
 Texto e fotos: Chaiane Vieira
 Fevereiro 20221

Ainda que se realize o planejamento docente, é preciso permitir-se, criar um plano que pode estar em constante mudança, é ter um posicionamento crítico sobre seu

cotidiano de sala de aula. Cada docente reflete de maneira distinta, assim, não se tem fórmula para reflexão e planejamento, pois o planejar é:

[...] essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2012, p 177).

Aventurar-se com o mundo, inicialmente, através da brincadeira, usando a criatividade e podendo surpreender-se a cada instante: o brincar “[...] é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma” (BRASIL, 2009b, p. 71).

Surpresa e descoberta fatores presentes no brincar, que pode ser caracterizado e nomeado de diversas nomenclaturas, como brincadeira de roda, brincar heurístico, brinquedos não estruturados. Em relação ao brincar heurístico, Maio narra aspectos de sua atuação docente:

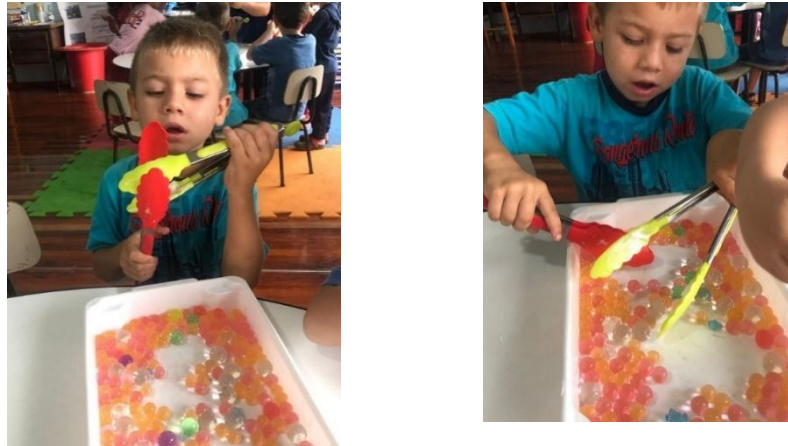
Nós também trabalhamos muito a questão do brincar heurístico, que também é uma experiência que eles trazem, hoje o brincar heurístico é com brinquedos não estruturados, que seriam coisas que eles trazem da própria vivência de casa, que aqui na escola eles vão estar trocando, então são experiências que eles adquirem e que vão trazendo para dividir, compartilhar com os colegas. (MAIO, 2019).

Essa questão pontuada por Maio apresenta um brincar heurístico com materiais que podem não se caracterizar por brinquedos não estruturados, que seriam materiais diversos, como, por exemplo, pequenos pedaços de madeiras que as crianças, com sua imaginação, transformam em brinquedo, ou então caixas de papelão que seriam descartadas, que acabam por se transformar em brinquedos através da imaginação das crianças.

Nesse contexto, oportunizaremos em uma das vivências que Ismael ao entrar na sala depara-se com muitas opções de utensílios ao seu redor, para serem explorados

juntamente com as bolinhas em gel. Ismael, logo de início, escolhe dois pegadores como seu objeto de investigação, como podemos perceber nas imagens a seguir.

Figure 5 Criatividade e descobertas



Fonte: Autora, 2021.

Pensando nisso, diversos desses momentos heurísticos tornam-se muito mais ricos que os brinquedos prontos oferecem. De acordo com Meirelles (2016), as crianças adotam um certo domínio de escolha diante do uso de materiais não estruturados. Sendo assim, muitas construções e investigações irão surgir sem precisar usufruir de um brinquedo pronto estruturado, que é tão pobre em suas possibilidades de exploração e vivências.

Corso (2016) descreve que, quando os materiais são organizados de maneira que chama atenção das crianças, é imprescindível que o tempo de exploração seja aumentado. Por isso, é importante investir e planejar o tempo adequado para ofertar essas propostas, porque é natural que a criança tenha o intuito de pesquisar e investigar tudo que está sendo proporcionado nesses momentos. Sendo assim, é necessário que os docentes respeitem o tempo que cada criança precisa para explorar as propostas.

Já na segunda proposta planejada no quadro que descreve as propostas, teve como objetivo dar continuidade a anterior, em que foram utilizados água e os materiais que usados no dia anterior, porém foram acrescentados bolinhas e bichos de gel já crescidos. Acrescentei também utensílios da cozinha como concha, pegador de massa, entre outros. A proposta tinha como objetivo: instigar a curiosidade, a

exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento para estabelecer relações como mundo físico e social, ao tempo e à natureza por meio da exploração de diferentes materiais. Essa proposta teve, como foco, a anterior, em que a criança foi deixada livre para brincar, explorar e recriar: interação e descobertas com o elemento a água, sem intervenção do adulto.

Figure 6 Brincar Heurístico



Fonte: Autora, 2021.

Na imagem acima, temos uma bandeja de experimentação com bolinhas em gel, que era a primeira proposta descrita no quadro que foi elaborado anteriormente.

Diante disso, assim como nas outras propostas heurísticas destacadas ao longo deste trabalho, o papel do educador deve ser de observador das crianças para que esse momento de exploração seja o mais enriquecedor possível. Conforme Goldschmied e Jackson (2006), as propostas envolvem a organização de um espaço bem pensado, com um determinado tempo em que se oferecerá às crianças uma ampla diversidade de objetos e recipientes, os quais elas possam explorar de maneira livre e espontânea.

Como mencionado anteriormente em relação ao espaço, Davi ao chegar na escola e deparar-se com o espaço preparado, escolheu o pegador como seu objeto de investigação e surpreendeu-se e surpreendeu-me com suas descobertas, quando conseguiu pegar algumas bolinhas e equilibrar, vibrando de alegria em ter conseguido, até o momento em que descobriu que se ele abrisse a mão um pouco, o pegador abriria também. Logo, procurou-me e disse:

- Olha, profe se eu abro minha mão dá pra ver bem as bolinhas ali e se eu fechar não dá pra ver muito.

Davi, muito feliz, começou a contar para seus colegas.

Figure 7 Descobertas



Fonte: Autora, 2021.

Ao analisar tais propostas, destaco a importância de planejar diversos momentos com o brincar heurístico, eles propiciam aprendizagens significativas que os brinquedos prontos nem sempre oferecem.

Nessa perspectiva, as Bandejas de Experimentação proporcionam às crianças a possibilidade de enriquecer contextos, sejam eles reais, imaginários, hipotéticos e de aprendizagens. Desse modo, é possível dar continuidade e significado para as próximas sessões. Neste sentido, Gallina et al. (2018, p. 129) consideram que:

[...] as Bandejas de experimentação, tornam-se momentos em que professores e crianças aprendem um com o outro. [...] A continuidade 26 da pesquisa tanto da criança como do professor permite a construção de uma trajetória reflexiva, em que a repetição das ações tem significado peculiar, caracterizando a individualidade de cada criança e evidenciando a mesma ao professor.

Ressalto a importância que esses espaços sejam pensados e organizados de forma estratégica, ainda devemos oferecer à criança a possibilidade de escolher quando se movimentar pela sala, de ir aonde ela quiser, fazê-la sentir-se à vontade com o ambiente e criar autonomia.

O entendimento caracterizado de hipóteses e autonomia da criança possui ligação com o brincar, sendo que, ao interagir com objetos ou outras crianças/adultos, elas se permitam que as crianças possam:

[...] conduzir e o adulto se deixe conduzir, estabelecendo seu direito a uma atitude pessoal desde o começo. É esse o princípio da autonomia, porém o adulto, ou qualquer outro interlocutor, também pode, e deve, oferecer complementos e desafios. Nessa perspectiva, aprender a “estar só” é uma conquista da criança, baseada na confiabilidade e no ambiente favorável no qual possa se manifestar. Desafiando os limites da segurança, gradualmente ela encontra nessa confiança a necessária sustentação para abandonar o conforto da proteção e se lançar em sua aventura com o mundo (BRASIL, 2009b, p. 70-71).

Aventurar-se com o mundo, um mundo o qual provamos, inicialmente, através da brincadeira, usando a criatividade, e podendo surpreender-se a cada instante. O brincar “[...] é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma” (BRASIL, 2009b, p. 71).

O brincar pode ser caracterizado e nomeado de diversas nomenclaturas, como brincadeira de roda, brincar heurístico, brinquedos não estruturados. Em relação ao brincar heurístico, faz-se necessário o ato do planejamento, pois, através dele, é possível pensar nas individualidades e no coletivo da turma, experiências já vivenciadas além de se caracterizar como uma forma de registro. Assim sendo,

[...] planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. [...] Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento (REDIN, 2013, p. 22).

Para realizar um planejamento pautado nas experiências, é importante compreender a criança como um sujeito de experiência, ou seja, permitir, no processo pedagógico, espaços para práticas de escolhas e autonomia da criança, que possui o desejo de explorar, descobrir, compreender de forma singular.

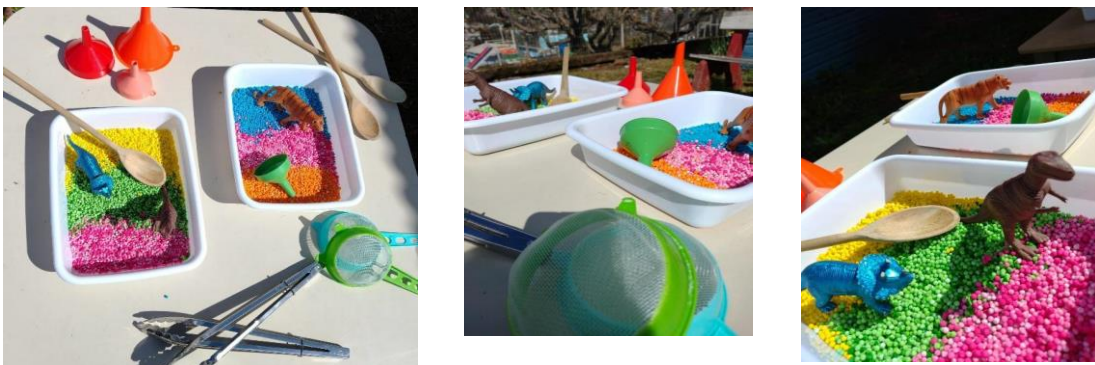
A partir disso, é importante que, na educação infantil, as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e que possam explorar e vivenciar, pois o brincar é uma importante forma de comunicação. O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e da criatividade.

Segundo RCNEI, Brasil, (1998), brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Ressaltamos, neste sentido, que é através do brincar que humanos e animais adquirem experiências para diferentes situações, o brincar, principalmente na infância, possibilita a sensação de liberdade, divertimento e imaginação.

4.2 A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA AO BRINCAR

Na sequência, realizamos a terceira proposta, a qual era a exploração do sagu colorido, objetivando vivenciar com as crianças bem pequenas situações de aprendizado mediante a exploração e o brincar com o mesmo, para que possam brincar, interagir, investigar, descobrir e brincar, interagir, investigar e descobrir.

Figure 8 Exploração do Sagu



Fonte: Autora, 2021.

A partir do espaço organizado acima, as crianças demonstraram bastante interesse na proposta, com relatos de alegria e entusiasmo, as crianças vão relatando

M - “Que lindo”

I - “Uau”

E- “Eu gostei muito dessas cores”

J - “Podemos brincar profe?”

É indispensável que as crianças possam explorar diversos materiais, mostrando que é possível realizar diversas investigações. As crianças exploraram as propostas pedagógicas solicitadas pela docente e pesquisadora, usando sua criatividade e imaginação, na figura 9, temos uma das crianças explorando o sagu, conforme vimos nas imagens.

Figure 9 Descobrimdo o sagu



Fonte: Autora, 2021.

Como podemos perceber nas imagens, Noah usa sua criatividade para explorar os materiais que lhe rodeiam, ainda que, para Vigotski (1930/1990), a criatividade não é rara, mas está presente sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo novo. Já nas palavras de Freud (1908/1976), ele relaciona a criatividade adulta com o brincar infantil. Segundo ele, deveríamos procurar, na infância, os primeiros traços de atividade imaginativa. Ao brincar, a criança cria um mundo próprio e reajusta os elementos de seu mundo de forma que atenda aos seus desejos. E continua afirmando que o brincar da criança é determinado pelo desejo de ser grande e adulto. Esse desejo auxilia na aprendizagem, pois a criança está sempre brincando de adulto, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos.

Quando Winnicott (1975) aborda a origem da criatividade, para ele, ela é o que dá sentido à vida humana. Entende, ainda, que é impossível uma destruição completa da capacidade de um ser humano para o viver criativo. Ao discutir a criatividade infantil, Winnicott afirma que:

o impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou

realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele (WINNICOTT, 1975, p. 100).

Ao mesmo tempo que Winnicott (1975, p. 95), parece dar um valor à criatividade, chegando a concebê-la como “um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa” vamos de encontro às palavras de Sawaya (2001), que afirma que, apesar de as crianças pesquisadas aparentemente não gastarem a maior parte de seu tempo brincando, elas apresentaram um nível verbal de suas fantasias, imaginação e criatividade bastante desenvolvido.

Vigotski (2008, p. 89) afirma que a atividade de imaginação criativa depende, prioritariamente, da variedade e da riqueza das experiências prévias. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição. Aí está a razão pela qual a criança possui menos imaginação do que o adulto.

Como a escola já faz o uso dessa metodologia, as crianças já tinham contato anteriormente com esses elementos, sejam eles o sagu colorido e os utensílios da cozinha e, durante este estudo nas bandejas de experimentação, potencializaram a brincadeira com eles, a fim de ampliar os repertórios, a criatividade e a imaginação. Kramer (2007) pontua que a imaginação, criatividade, os olhares curiosos diante do ambiente em que vivem, assim como a brincadeira e a ludicidade, retratam as formas de as crianças serem e estarem no mundo.

A cada proposta investigativa, as crianças tinham autonomia para explorar os materiais, os objetos e construir suas próprias hipóteses. Enquanto isso, eu ali observava e registrava silenciosamente, para não ficar intervindo em suas explorações. Ainda que:

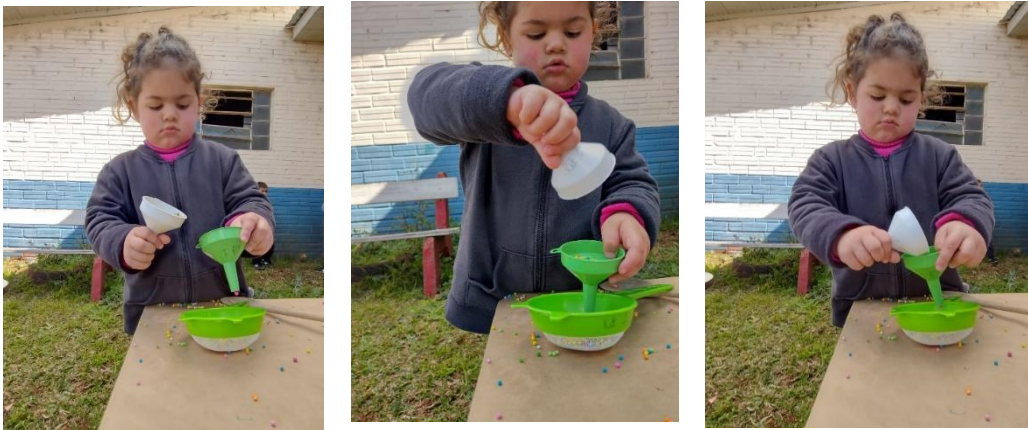
[...] as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais (BRASIL, 2009b, p. 71).

Quando falamos que o papel do adulto é de observador, também nos referimos que ele será beneficiado com essa prática já que, na observação, notará os objetos que devem ser substituídos e, assim, estimulará a sua criatividade, observando sempre e buscando novos objetos que possam fazer parte da atividade.

Assim como propõem Goldschmied e Jackson (2006, p.149), “que uma das vantagens desse método é que estimula a criatividade dos adultos e deixa mais estimulante a tarefa de cuidar das crianças”, então, a abordagem heurística do brincar proporciona para crianças e adultos situações em que todos aprendem e, ao mesmo tempo, ensinam.

Na proposta trabalhada com o sagu, Maria percebeu que os diferentes utensílios ali presentes podem ser explorados de diversas formas, como apresenta a imagem em continuidade. Maria investigou o funil e a peneira. Ela comprovou que o sagu passa ligeiro pelo funil, mas que, na peneira, ele não saiu. Voltou para o funil, porém também percebeu que se colocar muito sagu no funil, ele não sairá.

Figure 10 Descobertas



Fonte: Autora, 2021.

Na foto acima, por exemplo, vemos esse desejo que Maria sente de envolver-se com o espaço, objetos de diferentes formas de exploração disponibilizados na proposta. Podemos perceber que está explorando a sua criatividade e imaginação com os materiais ali disponíveis. Conceituando “criatividade”, Alencar (1993) afirma que a “criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia, ou

invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes” Ainda vamos ao encontro das palavras de Freud (1908/1976, p. 15) que relaciona a criatividade adulta com o brincar infantil. Segundo ele, deveríamos procurar na infância os primeiros traços de atividade imaginativa. Ao brincar, a criança cria um mundo próprio e reajusta os elementos de seu mundo de forma que atenda aos seus desejos. Ele continua afirmando que o brincar da criança é determinado pelo desejo de ser grande e adulto. Esse desejo auxilia no desenvolvimento, pois a criança está sempre brincando de adulto, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos

É indispensável que as crianças possam explorar diversos materiais, mostrando que é possível realizar diversas investigações, é necessário desenvolver ainda mais as curiosidades das crianças, ampliando seus horizontes, propondo novas experiências. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 76) afirmam que:

[...] assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelecem desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem.

De acordo com os autores Cairuga, Castro e Costa (2015), a criança deve ser vista como alguém que se sente ligado ao mundo desde o seu nascimento, como um indivíduo que gosta e deseja experimentá-lo, estando cheia do anseio de conhecer e viver suas experimentações.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ao propiciar a continuidade com as bandejas de experimentação, preparei um espaço com o elemento farinha. Uma delas era farinha de milho e a outra, farinha de trigo. Essa proposta foi desenvolvida no pátio de entrada da escola, sendo que as crianças, ao chegarem, já enxergavam o espaço montado. Quando elas viram o contexto criado, os relatos foram:

E: -"Mãe, ela está fazendo aquilo para nós brincar"

B: "Olha que lindo que a prof está fazendo"

M : "Nós vamos brincar aqui hoje profe".

Figure 11 Espaço preparado com a farinha



Fonte: Autora, 2021.

Como podemos observar na imagem acima, em um primeiro momento, foi organizado um espaço com as farinhas, o elemento água, potes, utensílios, para que a criança pudesse explorar essa proposta da maneira que preferisse, usando toda criatividade e imaginação. Sendo assim, essa imagem vai ao encontro com os autores Cairuga, Castro e Costa (2015) que nos descrevem que a criança deve ser vista como alguém que se sente ligado ao mundo desde o seu nascimento como um indivíduo

que gosta e deseja experimentá-lo, estando cheia do anseio de conhecer e viver suas experimentações.

Partimos do pressuposto que o brincar é a forma que as crianças descobrem o mundo e adquirem conhecimentos de si e tudo o que está ao seu redor. Dessa forma, o brincar é a essência das crianças, é um dos eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil e cabe ao professor oportunizar, em seu planejamento, tais possibilidades.

Arthur, ao deparar-se com o espaço preparado, foi logo experimentando, a partir daquilo que lhe trazia confiança, e, ao final, gostou tanto da proposta que, ao ver a farinha passar pelo funil, olhava concentrado o fluir dela.

Figure 12 Descobrimo o funil



Fonte: Autora, 2021.

Nesse relato, foi possível observar o potencial que a criança possui a partir das descobertas que faz perante as propostas que lhe foram proporcionadas.

Joaquim, uma criança que não gosta muito de se sujar, quando viu a farinha, com o olhar desconfiado, só observou com atenção os colegas brincarem, bem como seu melhor amigo, Lucas. Ao perceber os colegas se divertindo, começou a enturmar-se, porém sem encostar na farinha, apenas utilizando os materiais de apoio, tal como o funil e o pegador de massa.

Aos poucos, no seu tempo, Joaquim foi experimentando a partir daquilo que lhe trazia confiança e ao final gostou tanto da proposta que já se sentia seguro em pegar

a farinha com as mãos e alcançar para seus amigos, Lucas e Kauê. Fiquei atenta aos diálogos estabelecidos entre eles que acabaram descobrindo que, se colocar muita farinha do funil, ela não sai.

“- Olha, Joaquim, não sai pelo buraco, diz Lucas, Kauê, que participava da brincadeira, responde:

“- É porque nós colocamos demais, Joaquim tenta resolver o problema.”

“- Eu vou assoprar esse buraco, assim a farinha vai ter que sair!”

Figure 13 Contribuições, coleguismo e descobertas



Fonte: Autora, 2021.

Porém, a farinha não saiu. No final, eles acabaram tirando com a mão e descobrindo que, se colocassem muita farinha, ela não iria sair pelo furo do funil. Tornaram a proposta mais investigante e tentaram saber o porquê de não ter saído pelo furo. Nessa experiência, foi plausível notar a potencialidade que a criança possui a partir das descobertas que faz perante as propostas que lhe foram proporcionadas. É possível compreender que as crianças são capazes de brincar, explorar, recriar, investigar, manusear diversos materiais, construir hipóteses, encontrar soluções e resolver problemas em seu cotidiano.

Ressaltamos ainda que a interação faz parte da concepção epistemológica sobre como se aprende na educação infantil; interagir e brincar devem ser aspectos

prioritários na condução da educação das crianças. O documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica aborda cinco tipos de interações que existem no cotidiano da creche: a) As crianças e as professoras/adultos: que enriquecem o brincar das crianças em toda sua complexidade; b) As crianças entre si: em que, por meio das diversas brincadeiras, a cultura infantil e a cultura lúdica aparecem, podendo ser crianças de idades iguais e diferentes, como, por exemplo, bebês brincarem com crianças maiores; c) As crianças e os brinquedos: cita que ocorre por meio de diferentes formas de brincar, podendo ser objetos ou brinquedos; d) As crianças e o ambiente: refere-se às questões de se ter um ambiente estruturado para a criança, como, por exemplo, haver móveis e objetos ao alcance delas, promovendo a interação e autonomia; e) E, por fim, as crianças, as instituições e as famílias: em que pela união destas, possibilitam-se vínculos que favorecem o respeito mútuo e a confiabilidade, gerando, assim, espaços de trabalhos colaborativos e de identificação da cultura popular das crianças e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos favoritos (BRASIL, 2012).

Ainda investigando a farinha, Sophia logo após terminar seu bolo de chocolate, percebeu que o vento estava levando sua farinha embora. Atenta e curiosa, ela tentou assoprar, logo após me chamou:

Figure 14 As contribuições do brincar heurístico



Fonte: Autora, 2021.

- Olha prof, seu eu soprar, ela voa.

Eu a questiono o porquê, então ela logo responde:

-É porque hoje tem vento, o vento leva minha farinha embora e se eu assoprar, ela vai mais longe.

A partir desse relato de Sophia, é possível analisar o quão importante essa descoberta foi para ela, em que a menina tenta descobrir o porquê que o vento está levando sua farinha embora, visto que as bandejas de experimentação auxiliaram nessa vivência.

Ao analisar tais propostas, destaco a importância de planejar diversos momentos com o brincar heurístico, eles propiciam aprendizagens significativas que os brinquedos prontos nem sempre oferecem. Para dar continuidade às propostas, a escuta das crianças é fundamental; escutar suas falas, seus interesses, colocadas como protagonistas do currículo, fato que exige um olhar sensível, uma escuta ativa para o que as crianças produzem, orientando o desenvolvimento do planejamento a partir das hipóteses que estão produzindo. Parafraseando Fochi (2015), a observação também precisa estar presente na Educação infantil com os bebês e as crianças bem pequenas, e essa observação precisa ser como uma escuta, vinculada a uma reflexão. Ritscher argumenta que:

escutar significa assumir uma postura de investigação, significa tentar se colocar na perspectiva da criança que está querendo entender os mecanismos da linguagem, e significa tentar compreender quais hipóteses está construindo. Escutar significa aceitar construções que talvez não correspondam às regras usuais da língua (2013, p. 37).

Assim, é preciso afirmar que a Educação Infantil não pode mais ser vista como preparatória para o Ensino Fundamental, já que o currículo movimenta-se pelas crianças; sendo preciso refletir sobre a concepção pedagógica da etapa, que, muitas vezes, podemos observar em sala de aula, na presença exclusiva de folhas em tamanho A4, classes e cadeiras enfileiradas uma atrás da outra, não abrindo espaço para que as crianças sejam crianças, mas realizando uma réplica do que ocorre no Ensino Fundamental. As crianças que estão na Educação Infantil precisam brincar, explorar, investigar, ter liberdade para realizem descobertas e é por meio das interações e brincadeiras que elas aprendem (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2017).

Na creche, não há como conter as crianças, elas precisam de tempo e espaço para aprender, para mover-se e explorar o mundo. Agostinho afirma que é a partir do

movimento que a criança aprende, é onde ela expressa-se, não em classe sentadas. Dessa forma:

Anda, correr, pula, salta escorrega, sobe, desce, empurra, puxa, pendura-se rola, engatinha, deita, senta, cai, espia, trepa, rasteja, pega, lança, dança. Logo depois, tudo de novo... [...] Movimento pra as crianças é comunicar-se, interagir com o mundo, é uma forma de linguagem, é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades (2016, p. 90).

Sendo assim, a criança tem o direito de brincar, não apenas como diversão livre, mas como organização intencional de propostas com continuidade, o que salienta a necessidade que o professor tem de planejar e mediar as diversas formas de brincar. Dessa maneira, vale considerar que o professor perante as suas práticas necessita perceber as brincadeiras das crianças para que, por meio da observação, analise o interesse das crianças e possibilite-lhes novas experiências. Por fim, é possível identificar que as crianças devem ter um papel ativo na Educação Infantil. Diante disso, observamos que, com o passar dos anos, em meio a muitas lutas, conquistas, avanços, retrocessos, a Educação Infantil vem se constituindo como espaço coletivo que educa e cuida as crianças. Hoje, em 2022, as crianças brasileiras de zero a cinco anos de idade possuem o direito a uma educação de qualidade, justa e equitativa, direito que deve ser atendido pelas instituições de ensino e assegurada pelo Estado.

De acordo com Elinor, o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento da habilidade concentração. O brincar tem sua própria lógica. A repetição contínua desenvolve habilidades e novos conhecimentos. Ainda que o acesso a diferentes materiais não estruturados atribua novos sentidos, novas formas de relação com os objetos, que produzem diversão e descobertas, indiretamente, esse tipo de brinquedo contribui com a preservação do meio ambiente ao reutilizar objetos que seriam descartados.

Sabemos que as atividades heurísticas contribuem para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das relações sociais pessoais e das ações das crianças. Nelas, o jogo tem duas fases: a primeira refere-se ao processo em que as crianças têm a oportunidade de explorar o material fazendo suas próprias escolhas. A segunda fase é orientada pelos adultos para recolherem os materiais separadamente. A

execução dos jogos heurísticos ocorre por meio de objetos não estruturados, que oportunizam ações espontâneas de meninos e meninas ao entrar em contato com os materiais (MAJEM; ÒDNA, 2010).

Sabemos que a observação do espaço educativo é extremamente importante por caracterizar-se como um momento rico tanto para a criança quanto para o adulto que ali observa. A observação contribui para uma melhor reflexão da atuação pedagógica e integra o processo de iniciação à docência, em que se pode planejar, ordenar e organizar as ações.

Neste sentido, o brincar heurístico proporcionou a exploração, a construção de hipóteses, descobertas e ações criativas, além disso, contribuiu de forma significativa para a formação cidadã e o conhecimento do mundo em sua volta, mostrando as suas diversidades e impulsionando as crianças a descobrirem-se. Sendo assim, é importante que a criança seja observada individualmente, para que, ao reconhecer seus ritmos, os docentes possam pensar em metodologias que venham a contribuir com tais desenvolvimentos.

Por fim, o planejamento também tem como função propor situações de aprendizagem que venham a contribuir com o desenvolvimento executivo, desenvolvimento que é importante para que as crianças consigam construir seus conceitos e desenvolver funções executivas, indispensáveis para um pleno desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso discutiu e analisou de que maneira o brincar heurístico contribui na Educação Infantil, mais especificamente, o interesse que surgiu nos conhecimentos sobre o estágio desenvolvido na Educação Infantil. A pesquisa teve, como objetivo principal, a reflexão sobre as contribuições do brincar heurístico na educação infantil. Assim, percebemos que o brincar heurístico, sendo uma atividade centrada na criança, coloca-a como atores de sua própria experiência, já que a atividade é baseada na manipulação exploratória dos objetos. O adulto, nessa prática, atua como um observador, ainda que organize e selecione os materiais a serem utilizados e, durante a proposta, atue como observador atento aos seus movimentos e sua relação com os objetos sem interagir com a criança. Dessa maneira, toda e qualquer que seja a metodologia pensada, precisa ter a criança no centro do planejamento, deve ser planejada e, principalmente, traçar objetivos a serem alcançados com aquela determinada situação de aprendizagem.

Para tanto, a problemática do trabalho compôs-se da seguinte maneira: Como o brincar heurístico na Educação Infantil influencia no desenvolvimento de crianças de zero a três anos?

Neste sentido, no decorrer dos capítulos, o intuito foi esclarecer formas de potencializar as propostas espontâneas das crianças bem pequenas, a partir das abordagens descritas, sendo que, ao analisar todas as situações vivenciadas desde o início em que decidi colocar em prática as sessões de brincar heurístico, é possível refletir sobre alguns elementos que devem ser considerados, a fim de garantir uma experiência de qualidade. Assim, as crianças ampliam seu conhecimento social e cognitivo e passam a ser atores em suas ações, através da abordagem do brincar heurístico.

O primeiro ponto a ser considerado é a disponibilidade de espaço e tempo que contemple a proposta do jogo heurístico. O espaço é um grande parceiro do educador. De acordo com Barbosa e Horn:

[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm suas percepções centradas no corpo; concomitante com o seu

desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu para o não eu (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73).

Os espaços foram preparados para beneficiar a concentração das crianças, como já apresentado nas imagens anteriores, ainda que tenhamos que considerar o tempo, o qual é essencial para que as experiências sejam fruídas com qualidade. Tempo não somente no sentido cronológico, pois o brincar segue o tempo interno, pessoal, “kairós”, que significa “tempo oportuno”, “único”. Por isso, deve ser respeitado, pois é o momento de prazer, sentido através da brincadeira, na qual a criança está envolvida, criando possibilidade de desvendar o mundo que a cerca. Tempo de ser criança, de brincar, experimentar, vivenciar, descobrir.

Nesse contexto, os materiais adequados também contribuem muito no brincar heurístico, a fim de que pudessem possibilitar e colocar em prática as abordagens tratadas no decorrer das sessões. Diretamente tratando sobre o brincar heurístico, os materiais mais adequados para potencializar as ações espontâneas das crianças são os materiais não estruturados, como podemos perceber nas imagens e propostas apresentadas no decorrer deste trabalho

Por ser uma abordagem nova, o brincar heurístico destacamos que a escola – campo já desenvolvia essa metodologia das bandejas de experimentação (brincar heurístico) e, com isso, a pesquisa fluiu tendo esses resultados significativos descritos no decorrer deste trabalho de conclusão de curso.

Para finalizar, vamos ao encontro ao problema de investigação, respondendo que se a criança tem a oportunidade de desfrutar de momentos de brincadeira livre, ela terá como agir de forma a demonstrar o seu protagonismo. Isso fica visível neste estudo, as sessões desenvolvidas foram muito além, confirmando que a criança está ali não de forma decorativa, sem envolvimento pleno no processo de ensino aprendizagem. Tratamos aqui de protagonismo, no sentido de ser atuante, o centro, ator principal, de modo que os pequenos possam ter a possibilidade de assumir responsabilidade, “trabalhar”, construindo de forma coletiva com materiais, espaço e tempo adequados, estabelecendo relações e inter-relação com o espaço. Deixar vir à tona o protagonismo infantil é de extrema importância, sendo que a criança precisa sempre ser o centro de todo planejamento.

O brincar heurístico permite que as crianças participem de momentos essenciais, com muitos conhecimentos e descobertas, pois os materiais utilizados são não estruturados, que permitem o uso do pensamento de forma criativa, usando sua imaginação e criatividade sempre. Salientamos, neste sentido, que a participação das crianças foi constante, demonstrando interesse cada vez mais.

Na realização das sessões e na escrita do TCC, percebemos a importância do planejamento, todavia, não é simples planejar, é necessário obter muitos pensamentos, reflexões e, em alguns momentos, refazer o que já se planejou, sendo assim, é fundamental apontar aqui a flexibilidade dos planejamentos, sem esquecer que é preciso planejar a partir do cotidiano das crianças, a partir dos interesses delas. Ostetto (2000) enfatiza que planejar refere-se ao um contexto educativo, que engloba situações tanto que desafiem a criança e tragam significado, assim beneficiando a exploração, a descoberta e o conhecimento do mundo. Outra questão pertinente a ser abordada refere-se à necessidade de ouvir as crianças, foi por meio da escuta que as proposições descritas neste trabalho puderam ser desencadeadas. Escutar as crianças é reconhecê-las enquanto sujeitos participantes do processo de aprendizagem, é respeitar suas ideias, suas hipóteses e reconhecê-las como sujeitos capazes e pensantes.

Para finalizar, percebemos que é essencial despontar para as crianças que elas são talentosas e competentes para desenvolver suas próprias descobertas, ainda que, no brincar heurístico, fique visível que a criança é ator de suas próprias descobertas, usufruindo de sua criatividade e imaginação.

6 REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil** – PROINFANTIL- (Org.) Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/SEED,v.02, unidade 3, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 20, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009a. Disponível em: . Acessado em: 25 de jan. 2022.

BRASIL. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil** – PROINFANTIL- (Org.) Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/SEED,v.02, unidade 5, 2005.

BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo e educação: na escola e no lar**. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/nNLSL7TdmYvjmzdDbr4L8bL/?lang=pt>>Acesso em 17 de Fev 2022.

CAIRUGA, Rosana Rego; Os Profissionais que atuam com os Bebês. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (Orgs.). **Bebês na Escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2015. P. 35-48

CORSO, Josiane Pereja Del. **Por meio da Exploração e da Descoberta**. In: FOCHI, Paulo. **O Brincar Heurístico**. São Paulo: Escolateliereambola, 2016. V. 1, p. 10-30.

DE SOUZA MOZZER, Geisa Nunes; BORGES, Fabrícia Teixeira. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 297-316, 2008.

ODOS SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine. **Mini-Histórias: Uma Possibilidade de Comunicação e Aprendizagens Sociais Na Educação Infantil**.

FOCHI, P., ESPÍNDOLA, I., JOSIANE, P. D. C., CONSANI, N. C. (2016). **Brincar Heurístico**. (1ªed). São Paulo: Ateliê Carambola & Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica

FOCHI, P. S. **Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil**. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación

Infantil, Número monográfico dedicado a Formación del Profesorado para la Educación Infantil volumen 5(3), p. 1 -16 publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>, 2017 (no prelo).

GALLINA, Juliana. et al. Bandejas de Experimentação. In: FOCHI, Paulo (org.). **O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. **Duas reflexões sobre a documentação**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

CORSO, Josiane Pereja Del. **Por meio da Exploração e da Descoberta**. In: FOCHI, Paulo. *O Brincar Heurístico*. São Paulo: Escolateliereambola, 2016. V. 1, p. 10-30.

MEIRELLES, Darciana da Silva. **Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. 2016. 80 f. Trabalho de Conclusão (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Especialização em Educação Infantil, Porto Alegre, 2016.

MEIRELLES, Darciana da Silva; HORN, Maria da Graça Souza. **O Brincar Heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo**. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). *Para Pensar a Educação Infantil em Tempos de Retrocessos: lutamos pela Educação Infantil*. Editora Evangraf, 2017. P. 69-83.

OSTETTO, Luciana Esmeralda et al (Org.). *O Estágio Curricular no Processo de tornar-se Professor*. In: _____. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012; cap. 7; p. 127-139.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 19-21.

7 ANEXO A – DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL**
CAMPUS ERECHIM

Curso de
Pedagogia

DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Geni Ana Bonalume,
brasileira (nacionalidade), casada (estado civil),
portador(a) da Cédula de Identidade RG nº 4039669942, inscrito(a)
no CPF sob o nº 522.440.160-72 residente no endereço
Louis Belle - nº 1110,
no município Getúlio Vargas, RS (cidade/estado), RESPONSÁVEL
pela instituição Escola de Educação Infantil Fabrinhos de Mel

DECLARO que a escola possui Termo de uso de Imagem (fotos e filmagens)
das crianças aqui matriculadas e que as mesmas podem ser utilizadas pela/o
acadêmica/o Chaiane Vieira com o fim específico
de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios
específicos de estágio, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), sem
qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

Número de telefone fixo e celular: 3341-2032, 996635052

Geni Ana Bonalume
Assinatura e carimbo da direção ou responsável legal da escola

Getúlio Vargas 15 de abril de 2021.

Escola: Escola de Educação Infantil Fabrinhos de Mel.
Estagiária (o): Chaiane Vieira