



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA:
APRENDIZAGEM INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE**

LARISSA ALVES VEIGA

**A APRENDIZAGEM INTEGRAL PROPOSTA PELA REDE JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO E O BRINCAR HEURÍSTICO**

**CURITIBA
2023**

LARISSA ALVES VEIGA

**A APRENDIZAGEM INTEGRAL PROPOSTA PELA REDE JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO E O BRINCAR HEURÍSTICO**

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Jesuítica, pelo Curso de Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Ma. Eva Rodrigues Lopes Barros.

**CURITIBA
2023**

A APRENDIZAGEM INTEGRAL PROPOSTA PELA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E O BRINCAR HEURÍSTICO

Larissa Alves Veiga*
Profa. Ma. Eva Rodrigues Lopes Barros**

Resumo: O presente artigo trata da relação entre a aprendizagem integral e o brincar heurístico das crianças bem pequenas. O objetivo desta pesquisa é analisar e descrever a relação da aprendizagem integral com o brincar heurístico na Educação Infantil, para crianças de 2 e 3 anos de idade. A metodologia utilizada é qualitativa, bibliográfica e documental, baseada em Gil (1991). Os principais aportes teóricos foram Ariés (1981), Goldschmied e Jackson (2006), Rousseau (1971), Base Nacional Comum Curricular (2017), Meirelles (2016) e os documentos da Rede Jesuíta de Ensino, entre outros. Após a pesquisa, conclui-se que a construção histórica e social da infância e da criança é recente e se modifica ao longo dos anos na sociedade. A aprendizagem integral, proposta pela Companhia de Jesus, visa formar cidadãos globais em sua totalidade, considerando todas as dimensões que constituem cada ser. O brincar heurístico traz de forma muito semelhante a intencionalidade da criança conhecer-se e conhecer o mundo ao seu redor, os pares de convivência, os espaços de convívio, a casa comum, os objetos que a constituem, a natureza como elemento brincante. Na educação infantil, propostas como o brincar heurístico possibilitam ampliar as vivências e os repertórios individuais de cada criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Aprendizagem integral. Brincar heurístico.

INTEGRAL LEARNING PROPOSED BY THE JESUIT EDUCATION NETWORK AND HEURISTIC PLAY

Abstract: This article discusses the relationship between comprehensive learning and heuristic play in very young children. The aim of this research is to analyze and describe the connection between comprehensive learning and heuristic play in Early Childhood Education, focusing on children aged 2 and 3. The methodology employed is qualitative, based on bibliographic and documentary sources following Gil (1991). Key theoretical contributions come from Ariés (1981), Goldschmied and Jackson (2006), Rousseau (1971), the National Common Curricular Base (2017), Meirelles (2016), and documents from the Jesuit Education Network, among others. Following the research, it is concluded that the historical and social construction of childhood and the child is recent and evolves over the years within society. Comprehensive learning, advocated by the Society of Jesus, aims to form global citizens in their entirety, considering all dimensions that constitute each individual. Heuristic play similarly embodies the child's intentionality to understand themselves and explore the world around them, engaging with peers, exploring social spaces, the home environment, objects that shape their world, and nature as a playful element. In early childhood education, approaches like heuristic play enable the expansion of individual experiences and repertoires for each child.

Keywords: Early childhood education. Comprehensive learning. Heuristic play.

* Formada em Pedagogia pela PUCPR. Professora Regente da Educação Infantil, no Colégio Nossa Senhora Medianeira. E-mail: larissaav@colegiomedianeira.g12.br.

** Formada em pedagogia pela UESPI. Especialista em Educação Infantil, pela UFPI, e mestra em Gestão Educacional profissional, pela UNISINOS. E-mail: coordeped.eva@diocesano.asav.org.br.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de vivências e experiências em uma escola da rede privada de ensino, onde atuei como docente no nível da educação infantil, em turma de crianças entre 2 e 3 anos de idade. Como também, dos estudos realizados na pós-graduação, que me suscitaram a curiosidade sobre a relação entre a prática do brincar heurístico na educação infantil e a aprendizagem integral, proposta pela Companhia de Jesus. Essa curiosidade, instigou-me a refletir sobre quais as aprendizagens das crianças em tenra idade têm, a partir dessas propostas no cotidiano da educação infantil.

O objeto desta pesquisa perpassa pela análise dos conceitos de aprendizagem integral e brincar heurístico, suas relações com a educação infantil partindo de documentos nacionais, da Rede Jesuíta de Educação e de pesquisa bibliográfica. Este estudo foi realizado por meio de pesquisa e análise bibliográfica e documental, em uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (1991, p. 40): “Pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social”. Estudar e pesquisar o cotidiano infantil e suas relações complexas é desafiador, mas ao mesmo tempo de extrema relevância, considerando o caminhar histórico nacional para a concretização dessa primeira etapa da educação básica. Nesse sentido:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 1991, p. 44).

Com relação à pesquisa documental, ela:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 1991, p. 45).

A temática apresentada neste trabalho, apesar de recente, no caso dos estudos

voltados para o brincar heurístico, tem ganhado notoriedade no meio educacional, devido a sua relevância diante da sociedade que vivemos no século XXI. A era digital disponibiliza para as crianças acesso excessivo a telas de computadores, televisão e, principalmente, de celulares, o que ocasiona relevante perda das vivências e dos direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, nesse caso, poderiam ser construídas por meio do brincar heurístico, ou seja, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A partir da perspectiva levanta acima, a Aprendizagem Integral proposta pela Rede Jesuíta de Educação, a partir de seus documentos norteadores, propõe o olhar para a criança como um ser integral, que habita uma casa comum. E é o que será discutido e analisado nos próximos tópicos deste artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem do brincar heurístico foi desenvolvida pela educadora britânica Elinor Goldschmied, no ano de 1987, juntamente com a colaboração de outras educadoras de diversos países. Tal abordagem, tem como cerne o brincar livre, principalmente, em crianças de dois (2) anos de idade, mas voltada essencialmente para a exploração, a descoberta, a compreensão, utilizando diversos materiais, inclusive elementos da natureza. Com relação ao conceito, Goldschmied e Jackson, afirmam que o brincar heurístico:

[...] envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos [...] (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 147-148).

Essa temática tem sido muito explorada no âmbito educacional, pois as propostas de educação infantil têm evoluído, no sentido de tornar a criança protagonista de seu processo de aprendizagem e conhecedora do mundo que a cerca e da sua relação com este. É importante salientar que, no auge dos dois (2) anos de idade, a criança está suscetível e sensível para conhecer o mundo ao seu redor e as diversas possibilidades que a cercam. É preciso saber que:

No segundo ano de vida, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 146).

Partindo dessa perspectiva, é necessário que atentemos para a relação do brincar heurístico das crianças bem pequenas com aquilo que é proposto na BNCC, principalmente no que diz respeito ao ato de brincar. É essencial perceber que essas propostas estão vinculadas direta ou indiretamente com o cotidiano escolar dessas crianças, e ainda mais importante, com a potencialização do seu desenvolvimento integral. A BNCC destaca que:

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, 2017, p. 38).

A Aprendizagem Integral é um dos motes que norteiam a proposta pedagógica da Rede Jesuíta de Educação. Entendendo que a sociedade está em constante mudança, a intencionalidade é formar cidadãos competentes, compassivos, comprometidos, conscientes e críticos.

Nesse sentido, é importante promover a aprendizagem de modo que capacite o estudante a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos. Garantir a aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os estudantes aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades (Pec, 2021, p. 39).

No processo de aprendizagem integral, a investigação e o protagonismo do estudante em vivências significativas são importantes. Da mesma forma, o brincar heurístico utiliza um espaço rico de materiais, permitindo diferentes formas de investigação. A heurística age de modo intuitivo para achar prováveis respostas para o que os estudantes procuram.

3 PERCURSO HISTÓRICO: ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA

Partindo do objetivo desta pesquisa, que é o de analisar a relação da Aprendizagem Integral e o brincar heurístico, é necessário entender a infância, resgatando historicamente sua origem e o seu papel diante da sociedade.

O conceito de criança e de infância foi construído ao longo dos anos, e de acordo com a história sofreu modificações. Afinal, a criança sempre existiu, mas a infância foi historicamente inventada. Para Ariès (1981), a definição se modifica por meio de parâmetros ideológicos e culturais. Ainda na época da Idade Média, Ariès destaca que as crianças eram vistas como miniadultos insignificantes, e representadas assim nas artes medievais do século XI. De acordo com o pensamento daquela época, as crianças não suscitavam atenção especial por parte da sociedade ou dos adultos, e muito menos eram compreendidas como importantes, permanecendo assim até o fim do século XIII.

Durante o período Renascentista, em meados do século XIV, até o fim do século XVI, a criança e seu jeito próprio de ser tornaram-se um entretenimento para os adultos, quase como um espetáculo. Essa dinâmica proporcionava prazer aos adultos, originando assim a prática da paparicação.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (Ariès, 2006, p. 100).

Essa concepção modificou-se a partir do século XVII; quando as crianças começaram a trabalhar no cotidiano. Apesar disso, ainda não lhe era oportunizada a chance de ir à escola. Porém, nesse período, começaram a surgir algumas mudanças na forma como essas crianças eram representadas nas artes. Aos poucos, elas foram ganhando características próprias do seu ser, tornando-se mais comuns aos olhos dos artistas que as pintavam e daqueles que apreciavam suas obras.

Nesse período, a criança passou a ser objeto de atenção dentro da estrutura familiar, e a infância começou a ser compreendida como uma fase especial, diferente da fase adulta. Sendo assim, elas passaram a ser reconhecidas por suas particularidades, especificidades, e gradualmente ocupando um lugar na sociedade,

apropriando-se de seu papel, na qualidade de criança, isto é, de um ser que pouco a pouco tinha especificidades próprias.

Seguindo o curso histórico, um marco importante na Era Moderna veio com os pensamentos e reflexões de Jean-Jacques Rousseau, em sua obra intitulada *Emílio ou da Educação* (1972), cujas ideias influenciaram a concepção de infância no Ocidente. Rousseau defendia que a criança deveria viver cada etapa da infância com plenitude e liberdade, pois a razão ainda estava em formação nesse período.

Nascemos fracos, precisamos de forças, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza ou dos homens ou das coisas (Rousseau, 1995, p. 10).

A palavra “infância”, etimologicamente provém do latim “infans”, e significa “sem voz” ou “aqueles sem capacidade de falar”. Originalmente, era considerada apenas como o período de crescimento da criança até atingir a idade da razão.

No Brasil, no século XVI, com a presença dos jesuítas em terras nacionais, onde desenvolveram a catequese como pedagogia informal, as crianças indígenas, intermediadas por crianças portuguesas órfãs, obtinham ensino que era uma das principais preocupações da Companhia de Jesus. Para Chambouleyron (2000), as crianças indígenas eram vistas como um papel em branco ou uma cera virgem, onde se podia escrever. Aliás, uma visão que remonta ao século XVII, conforme identificado por John Locke (2012).

Os padres consideravam os hábitos das crianças nativas como abomináveis, e assim foram percebendo a dificuldade de evangelizá-los, de acordo com o que era considerado essencial e virtuoso dentro da Companhia.

Se o início da missão jesuítica no Brasil fora marcado por um relativo otimismo quanto aos rumos da conversão do gentio – o famoso “papel branco”, no qual não havia mais que escrever com prazer –, rapidamente, os padres foram percebendo a dificuldade da evangelização dos nativos. Já em janeiro de 1550, o padre Nóbrega, numa carta dirigida ao provincial de Portugal, padre Simão Rodrigues, ponderava que talvez pelo medo os índios se converteriam mais rápido do que pelo amor, em razão de seus “abomináveis” costumes e de estarem afastados da fé cristã (Chambouleyron, 2000, p. 58).

A intenção dos jesuítas ia além de ensinar a contar, escrever ou ler. Era uma chance de perpetuar a fé cristã nessa nova geração e, conseqüentemente, a companhia também, por meio das virtudes e da própria fé.

Ao compreender essa trajetória histórica na construção das concepções de criança e infância ao longo da evolução da sociedade, percebe-se que o esclarecimento sobre quem é a criança, a importância de sua infância, suas contribuições para o desenvolvimento e seu papel como indivíduo na sociedade ainda é um fenômeno bastante recente. A partir do século XVIII, a criança passou a ser reconhecida como uma fase singular e extraordinariamente importante.

A ideia de criança e infância, com suas mutabilidades ao longo dos séculos, contribuiu para que atualmente, no século XXI, a concepção de criança a colocasse no centro e a tornasse protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Isso nos leva a perceber que a inerência do brincar na infância em seu ser, traz aprendizados e experiências que moldam a criança como cidadã ao longo da vida. A partir dessa compreensão, políticas de Estado foram elaboradas em prol da criança e da infância, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que, em seu artigo 3º, declara:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, n.p.).

Considerando a infância como uma fase própria, importante e essencial que traz grandes contribuições para o seu desenvolvimento biológico, social e emocional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, n.p.) estabelece que “[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

Pensar e sentir o mundo de um jeito próprio, na qualidade de ser criança, envolve experienciar, vivenciar os espaços e materiais disponibilizados, entendendo-se como um indivíduo pertencente de um mundo, de uma sociedade, com relevante papel social e protagonista do seu desenvolvimento.

No Brasil, há diversas culturas e povos, de norte a sul do país, com situações

distintas, costumes, condições sociais. O percurso da Educação Infantil no Brasil foi marcado por eventos políticos e sociais que traçaram a recente odisseia dessa etapa da Educação Básica. Do regime militar e suas marcas deixadas na história nacional, até a consolidação da Constituição de 1988, e posteriormente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, creches e pré-escolas foram reconhecidas como primeira etapa da educação básica.

As classes sociais clamavam e lutavam por escolas públicas gratuitas para suas crianças, ainda com uma concepção assistencialista, mas não haviam investimentos para essas escolas. Vista como forma de emancipar as mulheres do trabalho doméstico, as instituições de educação infantil também eram palco de uma luta pelo direito de trabalho da mulher. A história, então, foi marcada por essa luta em busca de uma mudança mais ampla na sociedade brasileira.

4 CONCEPÇÕES JESUÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E APRENDIZAGEM INTEGRAL

A participação jesuítica na formação da educação brasileira é indiscutível, como citado anteriormente, diante da sua presença em terras brasileiras no século XVI, com intuito de evangelizar os povos que habitavam este país de tamanho continental. A partir do ano de 1549, chega ao Brasil, por meio da Bahia, uma expedição liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega, o primeiro grupo pertencente a Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola, diante da Reforma Protestante iminente. A principal intenção educacional dos jesuítas para os povos indígenas, segundo Padre Klein (1997), estava fundamentada na renovação, na mudança e na adaptação às circunstâncias de pessoas, lugares e tempos.

Diante de vários documentos que norteiam a Rede Jesuíta de Educação, encontramos alguns conceitos como: contexto, experiência, ação, reflexão e avaliação, considerados parte integrante dos paradigmas que norteiam as aprendizagens. O contexto está atrelado à experiência vivenciada pela criança.

No cotidiano da Educação Infantil, busca-se proporcionar vivências e experiências que aproximem a criança da realidade cotidiana e do conhecimento, tornando-a protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Esse processo envolve a formulação de hipóteses e a reflexão interna, como nos ensinam os

Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. Essa abordagem visa tornar a aprendizagem significativa para as crianças, contribuindo para que os cidadãos se tornem conscientes de suas ações e da possibilidade de impactar a sociedade e o meio ambiente por meio das aprendizagens que constroem por si mesmos.

A intenção da Companhia de Jesus é formar cidadãos capazes de praticar a solidariedade, sendo compassivos e comprometidos em transformar a realidade de seu contexto político e social. Esses cidadãos devem ser conscientes de si mesmos e da diversidade presente na sociedade, buscando competência tanto no aspecto acadêmico, ao buscar conhecimento científico, quanto no aspecto humano, cuidando do ambiente ao redor, das pessoas marginalizadas e do planeta, considerado como a casa comum de todos nós

[...] são concebidos, considerando a legislação educacional em vigor e os documentos da educação da Companhia de Jesus. A construção do currículo considera a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de pessoa que se deseja formar, assim como contempla aspectos da formação integral que tenham fundamentação de natureza epistemológica, indagando sobre limites e possibilidades do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio, pedagógica, buscando os melhores caminhos e percursos para que a aprendizagem integral aconteça; [...] (Rje, 2016, p. 43).

Considerando o Projeto Educativo Comum (PEC), a aprendizagem integral é uma pauta constante neste documento, destacando o protagonismo das crianças em seu processo único de ensino-aprendizagem. À medida que os séculos passam, a sociedade se modifica de forma cada vez mais rápida, trazendo consigo novos desafios e tecnologias que destacam a importância de aprimorarmos nosso olhar para observar as questões relevantes que devem fazer parte de nosso currículo. Isso inclui a pluralidade das culturas, a diversidade dos povos e a política, que se torna um palco para grandes discussões nacionais.

5 O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após investigarmos brevemente o histórico da construção sociocultural da infância e da criança ao longo das diferentes épocas da humanidade, perceberemos o quão recente foi a mudança na visão da sociedade em relação à criança. Essa

percepção constantemente se altera, sendo construída e reconstruída ao longo do tempo. O brincar da criança também se modificou ao longo dos tempos, refletindo as mudanças nos tipos de brinquedos oferecidos a elas.

A indústria cultural na contemporaneidade vem moldando, como forma de dominação social, o consumo de brinquedos industrializados voltados para as crianças desde sua tenra idade, inserindo-as no sistema capitalista onde veiculam-se diferentes e inúmeras ideologias. Segundo Adorno (1999), a indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo de massas, mas, em larga medida, determina seu próprio consumo.

Essa visão deturpada da criança, promovida pela indústria e construída historicamente ao longo dos processos históricos da humanidade, gera a ideia de que na idade adulta, as pessoas serão adaptadas a este sistema consumista e perpetuarão os pensamentos, ideologias e a competitividade que esse sistema carrega e despeja sobre as ações dos seres humanos do século XXI. Além disso, os brinquedos industrializados, geralmente, não proporcionam à criança momentos de exploração, manipulação, estímulo à criatividade e, até mesmo, interação com o meio, a natureza e com o outro ao seu redor.

São brinquedos já estruturados e basta que a criança efetive a ação para a qual ele foi previamente criado, o que não exige grandes processos cognitivos da criança. No sistema capitalista, a criança passa a ser vista como um meio pelo qual se gerarão mais lucros em uma indústria que lucra bilhões.

Numa sociedade capitalista, mas também marcada pela mercadorização das relações sociais, as crianças e os adolescentes deixam de ser vistos na perspectiva de sujeitos de direitos, para serem vistos como potenciais consumidores, transformando-os numa fatia de mercado que envolve bilhões de dólares (Santos; Grossi, 2007, p. 10).

O acesso contínuo à tecnologia, às telas e aos brinquedos industrializados e estruturados, bem como a tudo aquilo que já está pronto e não exige reflexão para sair do ócio, tem minado a imaginação e a aprendizagem que o brincar proporciona, retirando o prazer da descoberta, limitando as experiências, vivências e a construção da identidade da criança. De acordo com Oliveira (2008), a criatividade, a imaginação e a simulação são substituídas pelo brinquedo já pronto, que realiza todo o processo imaginativo com a tecnologia.

O acesso contínuo à tecnologia, às telas e aos brinquedos industrializados e estruturados, bem como a tudo aquilo que já está pronto e não exige reflexão para sair do ócio, tem minado a imaginação e a aprendizagem que o brincar proporciona, retirando o prazer da descoberta, limitando as experiências, vivências e a construção da identidade da criança. De acordo com Oliveira (2008), a criatividade, a imaginação e a simulação são substituídas pelo brinquedo já pronto, que realiza todo o processo imaginativo com a tecnologia.

Na exploração de objetos de largo alcance ou não estruturados não existe o certo ou o errado. A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam as conexões cerebrais, 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 (Meirelles, 2016, p. 16).

O brincar é um direito legalmente garantido à criança, conforme descrito no ECA (1990) em seu artigo 16, no inciso IV: brincar, praticar esportes e divertir-se. Escolas de educação infantil, apesar de estarem buscando novos olhares, perspectivas e práticas relacionadas ao brincar, ainda oferecem muitas vezes para as crianças momentos conteudistas e disciplinarizados, sem uma abordagem integral no trabalho que busque tornar a criança protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento global. Essas observações estão de acordo com o Manual de Práticas Cotidianas sobre a ludicidade e a brincadeira.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da Educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural específica do ser humano (Brasil, 2009, p. 70).

O respeito e a consideração pelo brincar na educação infantil, bem como o brincar livre, são respaldados por teorias e leis que indicam sua contribuição nos processos essenciais da primeira infância, especialmente para as crianças pequenas.

Nessa fase, todos os sentidos, olhares e nuances da infância estão aguçados para a descoberta do mundo ao redor, dos espaços de convívio, de si mesmas e dos outros, expressando-se através de diversas linguagens.

O tempo e o espaço devem ser planejados de modo a proporcionar a essas crianças esses momentos cruciais de brincadeira. Para isso, os profissionais envolvidos devem considerar todos os aspectos envolvidos na exploração proporcionada à criança naquele momento, estimulando narrativas lúdicas que trarão inúmeros significados para esse momento.

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossíveis (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança. (Zabalza, 1998, p. 50).

O brincar livre deve ser pensado e preparado para as crianças, e o espaço é um grande incentivador que pode levá-las a cenários desafiadores e instigantes, frutificando a autonomia exploratória. As características singulares da faixa etária são essenciais para a organização dos espaços, que precisam ser amplos, de fácil acesso, onde as crianças possam identificar a função daquele local, permitindo a realização de atividades como assembleias, dramatizações, leitura, entre outras.

Porém, para isso, é essencial ter uma intencionalidade pedagógica, oferecer diferentes objetos e materiais não-estruturados que possibilitem essa grande potencialidade, sem que haja interferência do adulto ou do profissional envolvido. Isso suscita o protagonismo infantil no processo de aprendizagem, permitindo que a criança atue de forma autônoma, sendo capaz de estabelecer suas relações consigo mesma, com os outros, com o espaço e com os objetos ao seu redor.

O adulto, então, fica encarregado de observar atentamente, direcionar o olhar para as narrativas lúdicas que as crianças estão construindo nos momentos de brincadeira livre e espontânea, para captar suas ações e recriar outras possibilidades de acordo com o interesse dos pequenos (Meirelles, 2016, p. 14).

É um processo de infinitas potencialidades no qual o adulto deve mediar, sabendo proporcionar espaços, ambientes e materiais adequados e diferenciados que

garantam segurança e a experimentação de cores, sabores, texturas e formas. Isso favorece as descobertas, as aprendizagens e a conexão consigo e com o outro.

O brincar amplia o repertório das crianças, gerando um sentimento de pertencimento ao grupo e à sociedade. Para as crianças bem pequenas, o brincar envolve inúmeras descobertas, desde a percepção de si mesmas, como mover seu corpo, abrir e fechar as mãos, segurar objetos, até o contato dos pés com diferentes texturas e elementos, como terra, folhas e água, além do ambiente ao seu redor e a interação com os outros.

Um recurso que pode ser utilizado é o cesto dos tesouros. Segundo Fochi (2018), no cesto dos tesouros são colocados 'objetos-tesouros', cujas possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cor e cheiro, bem como formatos diversos, oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir o que é cada item.

Os objetos que compõem o cesto dos tesouros devem ser, na medida do possível, o mais naturais possível, como pedras, galhos e folhas, elementos que fazem parte da cultura e do contexto nos quais as crianças estão inseridas. Considerando a segurança delas ao manipular o que está no cesto, ao oferecer esses objetos em um espaço pensado para essa ação e para as crianças, torna-se um jogo de descobertas, investigações, pesquisas e experimentações.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (Vygotsky, 1987, p. 10).

Sendo assim, o brincar heurístico, desenvolvido e apresentado por Goldschmied e Jackson (2006), possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades nas crianças bem pequenas, ajudando-as a descobrir o mundo ao seu redor, a compreender sua relação consigo mesmas, com os outros e com o ambiente.

Vygotsky também destaca que a conexão humana com a natureza, utilizando a criatividade, a imaginação e a liberdade para dar espaço a um brincar livre e espontâneo, repleto de significado. Essa integração permite às crianças explorar, experimentar e internalizar conceitos complexos, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais, como resolução de problemas, empatia e autoexpressão.

6 MÉTODOS

Os principais referenciais teóricos utilizados foram Ariès (1981), Goldschmied e Jackson (2006), Rousseau (1971), Base Nacional Comum Curricular (2017), Meirelles (2016) e os documentos da Rede Jesuíta de Ensino, entre outros. O estudo foi realizado por meio de pesquisa e análise bibliográfica e documental, em uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (1991, p. 40): “Pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social”. Estudar e pesquisar o cotidiano infantil e suas relações complexas é desafiador, porém de extrema relevância, considerando o percurso histórico nacional para a concretização desta primeira etapa da educação básica.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 1991, p. 44).

Já a pesquisa documental:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 1991, p. 45).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de pressupostos históricos e teóricos relacionados à identidade da criança na sociedade e à construção histórica da infância, conforme discutido pelos autores utilizados nesta pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar como o ser criança em sua essência e singularidade, além do seu lugar e papel na sociedade, tem evoluído com o passar dos séculos na história da humanidade. Contudo, ainda é muito recente a visão da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, além dos marcos legais oficiais que regem e legalizam os direitos

em âmbito nacional.

A relação do marco legal da Base Nacional Comum Curricular, que preconiza a garantia do direito do brincar para as crianças bem pequenas, está relacionada ao eixo estruturante de brincadeiras e interações. Ao analisar o papel do brincar conforme descrito no documento da Base Nacional Comum Curricular para as crianças bem pequenas e compará-lo com a prática trazida pela abordagem do brincar heurístico como contribuição à educação infantil nos últimos tempos, foi possível perceber a relação com a lei homologada pelo Ministério da Cultura e Educação em 2017.

Sendo assim, enquanto a criança brinca, ela descobre o mundo ao seu redor, tudo o que faz parte da sociedade: os espaços, os objetos e os elementos da natureza que compõem a casa comum, além das relações cotidianas que a cercam. A primeira infância é um espaço de conhecimento e alicerce de valores e princípios que continuarão formando cada criança ao longo de seu percurso escolar e de vida.

Em alguns aspectos, percebemos um avanço no entendimento e reflexão sobre o brincar como parte integrante e essencial do processo de aprendizagem na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, considerando o protagonismo da criança em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, a Pedagogia Inaciana, centrada na valorização da escuta e na potência de cada indivíduo, reflete a missão envolvente da Companhia de Jesus, trazendo reflexões que se relacionam com os conceitos científicos pertinentes à fase educacional destacada neste estudo.

A cada momento, são dados passos significativos em direção à valorização do brincar e da atenção aos detalhes. Relacionando-se à natureza e ao brincar heurístico, consideramos que as crianças bem pequenas estão no auge da descoberta de si mesmas, do mundo ao seu redor e de sua relação com a comunidade, o ambiente, o espaço e os materiais apresentados. Dessa forma, está sendo moldado um cidadão compassivo, comprometido, competente, consciente e crítico. Portanto, essas descobertas incentivam e desenvolvem a imaginação e sensibilidade das crianças.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. Tradução de Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

CHAMBOULEYRON, Rafael; DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre/RS: Artmed Editora S. A., 2006.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MEIRELLES, Darciana da Silva. **Brincar heurístico**: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. Lume Repositório Digital. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152904>. Acesso em: 23 out. 2023.

OLIVEIRA, M. R. F. O brincar na sociedade do consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo. *In: Revista Eletrônica de Educação*, ano 1, n. 2, jan./jul. 2008. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_03.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

RJE. **Formação e Aprendizagem Integral**: o currículo em suas dimensões, 2016. PEC. Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica: 2021-2025. 1. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal

Ferreira. Editora Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, A. M.; GROSSI, P. K. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. *In: Revista Virtual Textos & Contextos*, n. 8, 2007. Disponível em: http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/artigos/Inf%C3%A2ncia%20e%20Consumo.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed 1998.