

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALANA VITÓRIA SERAFIN

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO:
Um olhar para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos**

**São Leopoldo
2024**

ALANA VITÓRIA SERAFIN

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO:
Um olhar para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Ma. Rosana Torma Miranda Cabral.

São Leopoldo

2024

RESUMO

O Brincar Heurístico como uma prática pedagógica pode contribuir para resgatar o valor do brincar na infância, pois oferece às crianças oportunidades de desenvolver sua curiosidade, sua criatividade e sua autonomia. O presente estudo investiga esse brincar como ferramenta para estimular a curiosidade e a autonomia na infância, a fim de compreender como ele pode ser incorporado às práticas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos da Educação Infantil. Para tanto, foi necessário investigar as características dessa proposta e sua aplicabilidade nas práticas destinadas a crianças, bem como explorar a relação entre o Brincar Heurístico e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças a fim de evidenciar os benefícios dessa prática para a formação integral dos pequenos e identificar estratégias pedagógicas eficazes para a incorporação do brincar no contexto da Educação Infantil. Realizou-se, então, uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, e o instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista com professoras da educação infantil do município de Vale Real. Para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os principais autores que instigaram este trabalho foram: Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2008), Paulo Fochi (2023; 2019) e Maria Carmen Silveira Barbosa (2009; 2007). Diante disso, verificou-se que o Brincar Heurístico na Educação Infantil tem grande influência na criatividade e imaginação das crianças, a partir, da exploração desses materiais e espaços, onde foi possível concluir que este estudo contribui para a valorização do brincar como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz.

Palavras-chave: Brincar Heurístico; Educação Infantil; exploração; criatividade; crianças bem pequenas.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Pesquisas sobre o Brincar Heurístico na Educação Infantil..... | 10 |
| Quadro 2 – Especificidades de crianças de 0 a 3 ano | 16 |
| Quadro 3 – Sobre as professoras entrevistadas | 39 |
| Quadro 4 – Categorias de análise | 40 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|--|
| COEDI | Coordenadoria de Ética e Disciplina |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 1.1 CAMINHOS DA PESQUISA..... | 10 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 13 |
| 2.1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA | 13 |
| 2.2 ESPECIFICIDADES DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS | 15 |
| 3 EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA CRECHE: 0 A 3 ANOS | 18 |
| 3.1 O CONTEXTO NACIONAL DE CRECHE: ASPECTOS LEGAIS | 18 |
| 3.2 A ROTINA NOS ESPAÇOS ESCOLARES..... | 22 |
| 3.3 ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA | 23 |
| 3.3.1 Espaços e materiais | 24 |
| 3.3.2 A gestão do tempo | 26 |
| 3.3.3 Grupos de aprendizagem | 27 |
| 3.3.4 As relações e o papel do professor | 28 |
| 4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 29 |
| 4.1 A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA | 30 |
| 5 O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 32 |
| 5.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO DO CONCEITO DO BRINCAR HEURÍSTICO..... | 32 |
| 5.2 CESTO DOS TESOUROS | 33 |
| 5.3 O JOGO HEURÍSTICO | 34 |
| 5.4 BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO | 35 |
| 6 METODOLOGIA | 36 |
| 6.1 CONTEXTO DA PESQUISA | 37 |
| 6.1.1 Procedimentos éticos | 37 |
| 6.1.2 Participantes da pesquisa | 37 |
| 6.1.3 Procedimento para coleta de dados | 38 |
| 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 40 |
| 7.1 ANÁLISE DE DADOS | 41 |
| 7.1.1. Brincar Heurístico | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 7.1.1.2 O brincar e o faz de conta | 47 |
| 7.1.2 A exploração como um fator crucial para o desenvolvimento infantil | 49 |
| 7.1.2.1 A criatividade e a imaginação: duas potências | 52 |
| 7.1.3 Organizadores Pedagógicos: espaços e materiais | 54 |
| 7.1.3.1 Desafios na implementação dos organizadores pedagógicos | 56 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 59 |
| REFERÊNCIAS | 62 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 71 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA..... | 73 |

1 INTRODUÇÃO

O brincar, na etapa da Educação Infantil, é um grande potencializador de descobertas, já que as crianças sempre observam seu entorno e, assim, adquirem conhecimento por meio dessas interações. É a partir do brincar que a criança começa a compreender o mundo que a rodeia. A criança é um sujeito 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, 2010, p.12).

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança pequena, pois, durante o brincar, ela explora o mundo de maneira significativa. Segundo Marinho *et al.* (2012, p. 93), “[...] é brincando que a criança aprende e se desenvolve, experimenta e interage, relacionando aquilo que vivencia com o que observa a sua volta, estabelecendo as relações necessárias para a aquisição do conhecimento”. Por isso, é essencial que os educadores reconheçam a importância dos diversos tipos de brincadeiras, já que é nesse momento que a criança constrói seu próprio universo ao expressar suas emoções, suas experiências cotidianas, seus medos e seus sonhos (Marinho *et al.*, 2012). Assim, é por meio do brincar que podemos verdadeiramente entender a criança.

Ao compreender a importância do brincar, o presente estudo tem como foco principal abordar o Brincar Heurístico¹ como ferramenta pedagógica para estimular a curiosidade e a autonomia na infância. Dessa forma, ao reconhecer a importância do Brincar Heurístico, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que valorizem e que promovam essas múltiplas formas de brincar a fim de proporcionar experiências enriquecedoras e significativas para o desenvolvimento integral das crianças.

Por isso, este projeto apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como o Brincar Heurístico pode ser incorporado às práticas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos da

¹ A palavra Brincar Heurístico foi adotada em maiúsculo no texto por escolha da autora em virtude da relevância do tema.

Educação Infantil? Para esta investigação, parte-se da concepção de que a promoção do Brincar Heurístico como uma prática pedagógica pode contribuir para resgatar o valor do brincar na infância, pois essas práticas oportunizam às crianças oportunidades de desenvolver sua curiosidade, sua criatividade e sua autonomia. Assim, este trabalho justifica-se pela relevância social na medida em que apresenta questões importantes para o desenvolvimento das crianças na sociedade contemporânea a partir do Brincar Heurístico.

Meu interesse pela temática surgiu a partir da minha primeira experiência de trabalho em uma escola de Educação Infantil em uma turma de Berçário, como auxiliar de ensino. Nesse espaço, iniciei minha trajetória na educação, e foi quando tive o primeiro contato com a realidade de contextos educacionais, no ano de 2022. Ao me adaptar à rotina da turma, observei que as crianças não brincavam com disposição. Elas permaneciam agitadas e deixavam de lado a maioria dos brinquedos. Na ocasião, as bonecas e carrinhos, por exemplo, pareciam ser desinteressantes às crianças.

Essa situação seguiu assim por alguns dias até a instituição de ensino organizar um espaço arborizado com pedrinhas no ambiente externo. Nesse espaço, havia diversos caixotes recheados com potes, colheres e diversos materiais não estruturados. A partir disso, o primeiro contato dessas crianças com esse tipo de material ocorreu de modo desconfiado, pois elas não estavam à vontade para brincar no local. Entretanto, quando se iniciou um acompanhamento, seguido de brincadeiras junto das crianças, elas começaram a se soltar e a interagir com os diversos materiais disponíveis.

Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2008), nos ajudam a pensar a respeito da importância de uma abordagem mais lúdica e participativa no processo educativo, bem como o poder transformador do brincar na vida das crianças. Por meio das brincadeiras, elas desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para seu crescimento e aprendizagem. Nesse sentido, o Brincar Heurístico se destaca como uma abordagem que valoriza a exploração e a descoberta, já que estimula a curiosidade natural das crianças e promove possibilidades de desenvolvimento de sua autonomia.

Nesse contexto, elaborou-se o objetivo desta pesquisa, que é discutir o Brincar Heurístico como ferramenta pedagógica para estimular a curiosidade e a autonomia na infância. De forma mais específica, buscou-se: investigar as características do

Brincar Heurístico e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas destinadas a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos; explorar a relação entre o Brincar Heurístico e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças de 0 a 3 anos a fim de evidenciar os benefícios dessa prática para a formação integral dos pequenos, bem como identificar estratégias pedagógicas eficazes para a incorporação do Brincar Heurístico no contexto da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos.

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Este subcapítulo busca enfatizar algumas pesquisas direcionadas à temática da relação ao Brincar Heurístico na Educação Infantil. Na realização deste estudo, é interessante reconhecer a restrição de pesquisas especificamente acerca dessa temática, já que grande parte dos trabalhos apresentam um foco no brincar livre. Entretanto, apresento a seguir algumas das pesquisas mais relevantes que encontrei que se articulam com a proposta do meu TCC.

Quadro 1 – Pesquisas sobre o Brincar Heurístico na Educação Infantil

| TÍTULO | AUTOR | ANO | OBJETIVOS | INSTITUIÇÃO |
|---|-------------------------|------|---|-------------|
| A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) e a Concepção do Brincar Heurístico: Aproximações ou distanciamentos | Letícia Arrabal Duque | 2020 | Analisar a BNCC com a finalidade de verificar como a concepção do brincar heurístico se revela. | UCS |
| Contribuições do Brincar Heurístico para a Educação Infantil | Camila Tamires Mikoaski | 2020 | Investigar qual a importância do brincar heurístico na Educação Infantil e identificar suas contribuições para o desenvolvimento físico, psicológico, afetivo e social da criança na sua primeira infância. | UCS |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|------|---|-------|
| O Brincar Heurístico na creche: Um mundo de possibilidades e relações | Tamires Ferreira Rodrigues Chepak | 2020 | Investigar o brincar na creche desde a perspectiva do brincar heurístico. | UNINA |
|---|--------------------------------------|------|---|-------|

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos estudos pesquisados, foi possível perceber que Duque (2020), em sua pesquisa, discute possíveis aproximações e distanciamentos sobre o “brincar” proposto pela BNCC e o Brincar Heurístico. A autora também apresentou como o brincar se constitui neste documento e como pode ser contemplado no processo educativo entre crianças em um intervalo de idade de zero a 6 anos. Assim, a pesquisadora buscou conhecer o material e ampliar os conhecimentos acerca do brincar, unificando o heurístico, para compreender melhor os dois. Como metodologia, fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa, mediante um estudo de caso e uma leitura analítica, constituindo-se de uma análise documental e bibliográfica. Assim, os resultados concluíram que, as aproximações entre um brincar e o outro são nítidas, ambos são contemplados pela BNCC.

Na produção de Mikoaski (2020), discorre-se sobre a importância dessa modalidade de brincar para essa etapa da educação, bem como sobre suas contribuições para o desenvolvimento físico, psicológico, afetivo e social da criança na primeira infância. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de estudo de caso, com uma aplicação de entrevistas semiestruturadas com professoras e gestoras que atuam na Educação Infantil. A partir das reflexões desse estudo, foi possível compreender que o brincar heurístico proporciona à criança o contato com o mundo por meio da livre experimentação e da criação de hipóteses, o que estimula o conhecimento sobre si e sobre o próprio mundo em que vive.

Por fim, Chepak (2020) busca compreender o brincar na creche desde a perspectiva do Brincar Heurístico. Constitui-se como uma pesquisa qualitativa realizada por meio de revisão bibliográfica, que tem como aporte teórico principal a obra de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2008). O estudo buscou dar ênfase para a abordagem do cesto dos tesouros, a qual nos permitiu verificar que os bebês e as crianças bem pequenos precisam de um contexto que os respeite e que potencialize as suas possibilidades de explorar, de comunicar e de construir sentidos.

Ao analisar as pesquisas já existentes relacionadas ao tema deste trabalho, torna-se evidente que, embora todas abordem o Brincar Heurístico, porém algumas não investem nos aspectos essenciais para sua implementação em sala de aula, assim como suas características específicas. Essa lacuna na literatura ressalta a necessidade de um estudo que vá além das discussões já estabelecidas, a fim de proporcionar uma análise mais detalhada e prática sobre como o Brincar Heurístico pode ser efetivamente integrado às práticas pedagógicas.

Dessa forma, minha pesquisa se destaca por oferecer uma perspectiva diferenciada, que não apenas revisita as concepções teóricas do Brincar Heurístico, mas também investiga suas aplicações práticas e os desafios enfrentados pelos educadores na sala de aula. Ao abordar esses aspectos, espero contribuir para uma compreensão mais abrangente e aplicável do Brincar Heurístico e fornecer subsídios que possam auxiliar educadores na criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e significativos para as crianças.

A seguir, apresento o percurso teórico deste trabalho, que está organizado em quatro capítulos, visando a uma melhor apresentação do estudo realizado. No primeiro capítulo, encontramos uma breve introdução dos conceitos de infância e de criança, além de uma descrição de suas especificidades. Na segunda seção, aborda-se concepções e discussões do percurso da etapa creche ao longo dos anos, com um foco nos documentos oficiais, bem como no lugar dado às brincadeiras e aos cuidados nas instituições. Na sequência, o capítulo seguinte se dedica à caracterização do conceito do brincar e à importância de proporcionar momentos de brincadeira livre aos pequenos para que adquiram autonomia. Na quarta seção, são conceituados aspectos fundamentais da obra de Goldschmied e Jackson (2008), além de uma apresentação das abordagens do Brincar Heurístico, da Bandeja de Experimentação e do Cesto dos Tesouros, evidenciando suas possibilidades para as crianças. Esta perspectiva, portanto, oferece oportunidades de um brincar diferente do habitual, já que instiga a curiosidade e a imaginação das crianças mediante uma observação atenta das educadoras, sem intervenções diretas nas ações das crianças, pois a intenção é propiciar momentos lúdicos e exploratórios.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, estão inseridos os principais conceitos teóricos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, proponho um olhar mais amplo sobre o percurso histórico da criança e da constituição da infância e sobre sua inserção na escola de Educação Infantil, bem como suas especificidades.

2.1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA

De acordo com Barbosa (2009), durante muitos anos, os conceitos de infância e criança foram tratados como sinônimos. Embora as crianças sempre tenham existido como seres humanos de pouca idade, a sociedade, ao longo da história, desenvolveu diferentes concepções sobre o que é e sobre como deve ser a vida de uma pessoa dessa faixa etária.

Recentemente, passou-se a compreender as crianças como indivíduos concretos, presentes quando se relacionam uns com os outros. Por sua vez, as infâncias são entendidas como as diversas formas de conceber, produzir e legitimar essas experiências infantis. Por isso, fala-se em infâncias no plural, pois elas são vivenciadas de maneiras variadas. Ser criança não significa experimentar uma única forma de infância, pois suas experiências são abundantes (Barbosa, 2009).

As crianças possuem inúmeras características que as diferenciam entre si, como os traços físicos (cor do cabelo, altura etc.), por exemplo. Simultaneamente, elas também apresentam atributos universais como, por exemplo, sua vulnerabilidade, a intensidade de seu crescimento nos primeiros anos de vida e a possibilidade de interagir e de aprender em qualquer situação (Barbosa, 2009).

Ainda sobre as crianças, Barbosa (2009, p. 23) salienta que "As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura". Além disso, para se constituírem como sujeitos, essas crianças também precisam se relacionar com outras crianças e com adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais em que estão inseridas.

Sendo assim, as crianças vivem na sociedade e dela fazem parte. Contudo, somente em 1959, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, esses

indivíduos passaram a ter seus direitos garantidos (Redin; Gomes; Fochi, 2013). Não só isso, mas, além de fazerem parte da sociedade, elas também produzem cultura a partir de suas interações, o que implica compreender que, brincando, são capazes de agir e de adicionarem elementos do mundo no qual vivem.

Ao brincarem sozinhas e com outras crianças da mesma idade, suas primeiras interações com e no mundo produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais (Barbosa, 2009). Essas ações e interações, conforme Barbosa (2009, p. 24, grifo nosso), “[...] são denominadas de *culturas infantis*² e são transmitidas através de gerações de crianças”.

É fundamental compreender a complexidade da infância, pensá-la como uma ideia e como uma categoria social e cultural, para que se reconheça sua construção como decorrente de mudanças na sociedade, nos costumes e na maneira de pensar ao longo dos diversos períodos históricos. Com efeito, a infância não é vivida da mesma forma em todos os contextos e em todas as culturas, e ser criança nem sempre garante poder desfrutar dos privilégios associados a esse período. Existem múltiplas maneiras de construir a vida das crianças nos espaços sociais (Redin; Gomes; Fochi, 2013).

Ao longo dos anos, o conceito de infância evoluiu. Na Idade Média, por exemplo, não existia a ideia de que o tempo da criança era um tempo de infância. As crianças viviam de diferentes formas e eram cuidadas com certa *diferenciação*³.

Paralelamente a isso, a infância é uma das categorias geracionais mais recentes, mesmo que ela sempre tenha existido, pois essas pessoas não eram reconhecidas como um grupo social com especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a ideia de infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu (Barbosa, 2009). Diante disso, compreende-se que a infância é plural.

² A expressão “culturas infantis”, de acordo com Barbosa (2009), se refere às configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura.

³ “Sentido de diferenciação” é apresentado pelos autores Redin, Gomes e Fochi (2013) como uma forma de cuidado na Idade Média.

2.2 ESPECIFICIDADES DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Atualmente, as crianças não são mais vistas como adultos em miniaturas, pois apresentam características próprias para cada faixa etária ao longo do seu desenvolvimento. De acordo com Ariés (1986), antes do século XVII, a infância era uma fase considerada sem importância devido ao grande índice de mortalidade infantil. Nessa época, ainda não surgira ainda a ideia da infância como uma fase diferenciada (Redin; Gomes; Fochi, 2013, grifo nosso).

Assim, quando se compreende que as crianças apresentam características próprias, se faz necessário conhecer as diversas fases do desenvolvimento humano (Queiroz, 2020). Da mesma forma, o estudo do desenvolvimento humano possibilita aos docentes o conhecimento das características comuns de uma criança em cada faixa etária de seu desenvolvimento, o que os possibilita conhecer as individualidades e os torna mais preparados para a observação e para a interpretação dos comportamentos infantis (Queiroz, 2020).

Além disso, as pesquisas de Piaget, por exemplo, revolucionaram a principal ideia sobre a criança. Essas ideias foram sendo gradativamente apropriadas pelas teorias pedagógicas e tornaram-se alvo de especial atenção na Educação Infantil (Oliveira, 2013). A principal preocupação de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento infantil, e Craidy e Kaercher, (2001, p. 30), caracterizam a teoria de Piaget como “[...] uma teoria que conhecer, significa, inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto”. Dessa forma, a inteligência se potencializa na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente.

A saber, Piaget entende que as crianças são naturalmente curiosas e que sempre querem entender suas experiências. É por meio desse processo que constroem sua compreensão do mundo (Kail, 2004). Com isso, Barbosa e Fochi (2015, p. 60) salientam que a possibilidade de se tornarem sujeitos “[...] acontece nas interações com outras pessoas, crianças e adultos, na interação entre uma estrutura biológica e a participação em uma dada cultura, em um tempo determinado”.

Os primeiros três anos de vida são marcados por transformações extraordinárias que estabelecem as bases para o futuro da criança. A seguir, no próximo quadro, exploraremos as principais especificidades dessa fase crucial.

Quadro 2 – Especificidades de crianças de 0 a 3 ano⁴

| Autor | Idade | Especificidades |
|---------------------------------|----------------------------------|--|
| Piaget (1896-1980) | Até 1 mês de idade | Começam a responder de modo reflexivo a partir de alguns estímulos no decorrer do seu dia. À medida em que utilizam seus reflexos durante o primeiro mês, adquirem mais coordenação motora. |
| | De 1 mês aos 4 meses de idade | Seus reflexos se aprimoram com as experiências descobertas a partir do meio. O mecanismo principal para essa mudança ocorre quando o bebê reproduz acidentalmente um movimento agradável e tenta recriá-lo. |
| | Dos 4 meses aos 8 meses de idade | O bebê começa a ter interesse maior pelo mundo que o rodeia, em especial pelos objetos que estão presentes em seu campo de visão. Assim, se esforça para aprender sobre o objeto em seu meio e para explorar suas propriedades e ações. |
| | Com 8 meses até o 1 ano de idade | Os bebês utilizam uma ação como meio para atingir um fim, assim ocorre a primeira indicação do comportamento orientado a objetivos durante a infância. |
| | Com 1 ano aos 18 meses | O bebê é um experimentador que repetirá velhos esquemas com novos objetos, como se estivesse tentando entender por que objetos diferentes produzem resultados diferentes. |
| | Com 1 ano e 6 meses até 2 anos | Algumas crianças bem pequenas já começam a falar e a gesticular. |
| Goldschmied e Jackson (2008) | Dos 2 anos aos 3 anos | A criança passa por um período de consolidação ao mesmo tempo em que busca uma enorme quantidade de informações sobre o seu mundo imediato. Ela tenta interpretar de que maneira isso se relaciona diretamente com ela e luta para responder à complexidade das exigências, muitas vezes inexplicáveis, que seus pais e pares fazem a ela. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Goldschmied e Jackson (2008) e Kail (2004).

⁴ Este quadro foi uma opção da pesquisadora para sistematizar as ideias dos autores Goldschmied e Jackson (2008) e Kail (2004).

Assim, ao considerar as especificidades do desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 3 anos, é fundamental que o ambiente educacional seja adaptado para atender às necessidades únicas dessa fase, Fochi (2023, p. 143) afirma que “[...] a curiosidade é a primeira condição para que a aprendizagem aconteça, é uma espécie de motor propulsor, e por isso, é a base da construção de todo o conhecimento”. Dito isso, compreende-se que as crianças dessa faixa etária estão em uma fase de exploração intensa, na qual a curiosidade e a interação com o ambiente são primordiais.

Também vale ressaltar que essa exploração não apenas alimenta a curiosidade, mas também é essencial para o desenvolvimento motor e cognitivo. Portanto, ao criar um ambiente educacional que estimule essa curiosidade natural, os educadores podem promover experiências de aprendizagem ricas e significativas, que respeitem o ritmo e as necessidades de cada criança e sua faixa etária, além de fomentar um amor pelo aprendizado que perdurará por toda a vida.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA CRECHE: 0 A 3 ANOS

Autores como Barbosa (2007), Kaercher e Craidy (2001), Fochi (2019), Paschoal e Machado (2009), Falk (2022), Gonzalez-Mena e Eyer (2014) apresentam o percurso da etapa creche ao longo dos anos, de maneira a compreender, de forma mais abrangente, de onde vêm as noções atuais de creche e os conceitos de educação e de cuidado de bebês e de crianças bem pequenas. Dessa forma, o presente capítulo procura resgatar elementos do percurso da creche, com foco nos documentos oficiais, bem como a concepção de bebê e de criança e o lugar dado às brincadeiras e cuidados nas instituições.

3.1 O CONTEXTO NACIONAL DE CRECHE: ASPECTOS LEGAIS

Durante muito tempo, a educação das crianças foi considerada uma tarefa exclusiva dos familiares e das pessoas do grupo social ao qual ela pertencia. Dessa forma, a criança aprendia a se tornar um adulto a partir do convívio diário com os adultos de seu entorno ao participar de tradições da sua comunidade. Então, finalmente conseguia conquistar os conhecimentos necessários para sua sobrevivência e para enfrentar as exigências da vida adulta (Kaercher; Craidy, 2001).

Por muitos anos, as crianças ficaram sem nenhuma instituição para ajudá-las com essas questões até o surgimento da indústria, que modificou demasiadamente a estrutura social da época ao modificar hábitos e costumes das famílias. Nesse período, ocorreu a primeira regulamentação do trabalho feminino no país. Assim, os trabalhadores começaram a se organizar para reivindicar melhores condições de trabalho, dentre elas a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (Paschoal; Machado, 2009).

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (Oliveira, 1992, p. 18 *apud* Paschoal; Machado, 2009 p. 83).

Após esses movimentos dos operários em busca de direitos, para Haddad (1993 *apud* Paschoal; Machado, 2009, p. 84), “[...] destaca-se os movimentos feministas, que tiveram um papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento às crianças”. Assim, a partir da década de 70, a educação de crianças de zero a seis anos conquistou um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e por pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e foram realizados investimentos para uma ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. A partir disso, vários projetos para a educação das crianças pequenas foram desenvolvidos (Barbosa, 2007).

A partir do final dos anos 1980, o Brasil iniciou um processo de redemocratização do país. As autoridades e os demais cidadãos mobilizaram-se na construção de uma nova estrutura social comprometida com as demandas de uma sociedade democrática, inclusiva e insaciável por justiça e equidade. Foi nesse contexto de amplas participações populares que ocorreram diversas mudanças legais, e, assim, passou-se a expressar conquistas sociais (Vieira; Baptista, 2023).

Um exemplo disso é a criação da Constituição Federal de 1988, que marcou um avanço significativo no que diz respeito aos direitos da infância. Ao reconhecer as crianças e os jovens como sujeitos de direitos, a Constituição proclama a importância de garantir atendimento na Educação Infantil. No artigo 7º, inciso XXV, do capítulo que trata dos direitos e garantias individuais e coletivas, é estabelecido o direito ao atendimento gratuito para meninos e meninas, desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e em pré-escolas (Brasil, 1988).

Nota-se que a Constituição Federal representou um marco da maior relevância à história brasileira e, em especial, à educação. Pela primeira vez no Brasil, por meio da obra da ligação de grupos sociais, a Educação Infantil apareceu em texto legal como um dever do Estado e um direito da criança, indicando sua integração à Educação Básica.

Diante disso, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), expressa pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garantiu, a exemplo da Constituição Federal de 1988, direitos fundamentais – respeito à vida e à saúde, à liberdade e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura,

ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho e à prevenção (Brasil, 1990). Esse texto legal reconhece a criança e o adolescente como indivíduos e, portanto, como cidadãos de direitos. Ao validar que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos, enfatizou-se a importância de abordar as questões relacionadas à infância e à adolescência com o máximo de atenção, considerando sua condição especial como indivíduos em processo de desenvolvimento.

Não só isso, mas, a partir das determinações da Constituição Nacional, o Ministério da Educação (MEC) iniciou uma série de ações focadas na estabilização de uma política nacional para a Educação Infantil. Nesse sentido, aprovou-se a Política Nacional de Educação Infantil (PNE), um dos principais documentos que assegura uma melhoria na qualidade da Educação Infantil e que defende a visão de criança. O documento também destaca o valor da brincadeira dentro do processo educativo ao salientar que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.” (Brasil, 2006, p. 17.)

Nesse momento, as ações do MEC estavam focadas em um olhar para a educação das crianças, o que reforça essa movimentação. Assim, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamentou a Educação Infantil, a definiu como a primeira etapa da Educação Básica e afirmou que essas instituições têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, o que complementa a ação da família e da comunidade. A lei ainda designou que as creches são instituições para crianças de até três anos (Brasil, 1996).

A creche e a pré-escola têm, então, uma função de complementação e não de substituição da família, como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que, juntas, possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para sua felicidade.

Sendo assim, as discussões de profissionais envolvidos com as instituições de ensino para crianças de até três anos se intensificou, especialmente com a chegada do documento curricular denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O documento organiza-se em três volumes e destaca a indissociabilidade de educar, de cuidar e de brincar para garantir a aprendizagem dos bebês e das crianças

nas creches e nas pré-escolas, mediante situações orientadas pelos adultos (Brasil, 1998).

Na tentativa de incorporar uma proposta curricular que abrangesse os principais assuntos que eram debatidos e constituídos à volta da Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação instaurou, no ano de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento que possui caráter mandatório, e seus principais objetivos são:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 11).

Os objetivos do Ministério da Educação (MEC) estavam bem explícitos, e os responsáveis pesquisavam uma tentativa de construção de matrizes curriculares que pudessem nortear o trabalho nas instituições, mas que, mesmo assim, fosse possível avançar no sentido de um movimento mais amplo pela busca de qualidade no atendimento. Um exemplo disso é a elaboração conjunta do documento de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, entre o MEC e COEDI, apresentado em 2006, o qual destaca referências de qualidade para a educação a serem utilizadas pelas creches e pré-escolas.

Esses parâmetros visaram à promoção da igualdade de oportunidades educacionais ao considerar as diferenças, as diversidades e as desigualdades do território nacional. O documento pretendeu contribuir com a democratização das políticas públicas para as crianças de 0 a 5 anos, por meio de ampla divulgação e discussão, e serviu como referência para a organização e para o funcionamento dos sistemas de ensino (Brasil, 2006).

Em relação às práticas pedagógicas, o documento sustentou que as crianças necessitam ser apoiadas e incentivadas a

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;

- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 19).

Dito isso, compreende-se que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da pedagogia. As pedagogias da Educação Infantil têm como foco central a educação das crianças pequenas, pois as percebem como sujeitos inseridos em uma cultura, em uma sociedade e em uma economia, com formas específicas de pensamento e de expressão (Barbosa, 2009).

3.2 A ROTINA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Conforme Barbosa (2007, p. 36) destaca, a “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. As rotinas podem ser elaboradas de diversas maneiras e por diversos responsáveis, bem como podem ser definidas pelo próprio sistema de ensino e até mesmo por diretores, por supervisores ou por professores e demais profissionais da instituição.

Diante disso, a rotina é um dos aspectos que contribui para o desenvolvimento da autonomia, já que é partir dela que a criança tem referências para situar-se no cotidiano da instituição. Quando a criança está em um ambiente conhecido e em que ela consegue prever as próximas atividades que irão acontecer ao longo do dia, ela se sente mais segura (Brasil, 1998).

Em muitas rotinas, encontramos horários definidos para certos procedimentos, como: troca de fraldas, higienização, hora do sono, brincadeiras e atividades pedagógicas. Nos espaços das creches, por exemplo, vale destacar que cada segmento apresenta uma rotina específica, que varia de acordo com a instituição. Como destacam Gonzalez-Mena e Eyer (2014), é na rotina que se constrói um tempo de qualidade, entre adultos e crianças, a partir desses momentos de trocar fralda, de vestir e de alimentar a criança, que se tornam ocasiões para interações íntimas. Desse modo, a presença da rotina nas práticas da Educação Infantil acabou por se estabelecer como uma categoria pedagógica central nas instituições (Barbosa, 2007).

Por isso, as rotinas na Educação Infantil podem ser facilitadoras dos processos de aprendizagem infantil. A rotina, à luz do Referencial curricular (Brasil, 1998, p. 73), é “Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança”.

O Referencial Curricular (Brasil, 1998) também ressalta que alguns aspectos são relevantes para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição e que devem ser considerados. Isso inclui desde as formas de gestão até a organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, bem como a seleção e a oferta dos materiais e até mesmo a parceria com as famílias e o papel do professor. Assim, o próximo tópico discutido traz a apresentação desses organizadores, conhecidos como organizadores da ação pedagógica, os quais são presentes no cotidiano de escolas da Educação Infantil. Essa discussão se embasa por meio da perspectiva dos estudos de Fochi (2019), Falk (2022), Barbosa (2007), Kaercher e Craidy (2001), Bassedas, Huguet e Solé (2007).

3.3 ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

As dimensões da pedagogia encontrada nas creches incluem o cuidado e a educação, o brincar e as relações – considerados como currículo na perspectiva das DCNEIs (Brasil, 2010) –, as relações com as famílias, os espaços, os materiais e os apoios que advêm do exterior da creche (Goldschmeid; Jackson, 2006). A partir disso, conforme pontua Fochi (2019, p. 240),

[...] as dimensões do planejamento de contexto envolvem a organização do espaço da sala de referência, os tipos de materiais disponibilizados, o modo como é gestado o tempo e as possibilidades dadas às crianças para se auto-organizarem ou para o adulto propor organizações diferentes para os arranjos de grupos.

Além disso, de acordo com Hawkins (2016 *apud* Fochi 2019, p. 246), reconhecer essas organizações ajuda o professor a se

[...] movimentar através de elementos que criam conectividade entre o que se diz e o que se faz, transformando-se em uma estratégia para não criar um

vácuo educacional, mas atento para a riqueza e promessa de novidades que as crianças carreguem consigo.

Vale destacar que os organizadores da ação pedagógica são: o espaço, os materiais, a gestão do tempo, os grupos de aprendizagem, as relações e o papel do professor. Ao considerar a importância de cada um nos contextos educativos, a seguir, serão apresentadas, ainda que brevemente, suas contribuições para o trabalho pedagógico.

3.3.1 Espaços e materiais

A partir da exploração dos espaços físicos e dos diversos materiais presentes em seu cotidiano que os bebês experimentam suas primeiras sensações, Fochi (2019, p. 278) contextualiza que por meio da exploração com seu entorno que as crianças,

[...] tocam, experimentam, colocam, tiram, apertam, jogam, deixam cair, esfregam, batem, empilham, montam, desmontam, equilibram, repetem, reagem ao que sentem, expressam... e tantas outras ações que poderiam ir ampliando a lista de tudo aquilo que fazem para ir compreendendo os fenômenos a sua volta.

A ampla variedade de materiais disponíveis em sala de aula, é uma das principais fontes de exploração e de inventividade das crianças, a manipulação livre desses materiais é o primeiro passo para a criança se expressar (Craidy; Kaercher, 2001). A saber, Tonucci (2018, p.11 *apud* Fochi, 2019, p. 277) define “o termo ‘materiais’ no sentido mais escrito e elementar possível, indicando só aquele que em si não é nada, que não tem absolutamente nem forma e nem significado próprio e por isso espera que quem o utilize dê forma e significado”. Com isso, compreende-se que os materiais possibilitam as crianças materializarem suas ideias e concepções, provocando explorações potentes para aprender, pois geram oportunidades surpreendentes.

Além disso, Tonucci (2008, p. 11 *apud* Barbosa; Fochi, 2015, p. 63) vai dizer que, por material, podemos entender “[...] tudo aquilo com que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir”. O autor promove o pensamento de que a ideia de material ofertada para as crianças vai muito além de brinquedos ou dos materiais didáticos, pois a escolha dos materiais também possibilita que as crianças explorem o ambiente ao seu redor, nesse processo, elas observam, manuseiam,

movimentam, experimentam, adaptam, se surpreendem, expressam emoções, repetem, desafiam-se, e retomam ações, contribuindo assim para a construção de significados pessoais e coletivos (Barbosa; Fochi, 2015).

Nesse contexto, o fator mais importante para que essas experiências ocorram é a disponibilização de um ambiente organizado, o qual é fundamental para que a criança nele incluído, possa adaptar-se e reconhecer-se, é nesse espaço físico que ocorre o desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia constantemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (Barbosa, 2007).

De acordo com Fochi (2019, p. 265) a organização do espaço deve permitir as crianças:

Brincar e articular seus saberes e experiências com o patrimônio que a humanidade já sistematizou;
Expressar sua potencialidade, sua criatividade, suas explorações e investigações sozinhas, com outras crianças e adultos;
Escolher onde e como brincar, realizar seus projetos pessoais e participar de projetos coletivos;

Desse modo, os ambientes precisam ser coerentes com as necessidades das crianças, proporcionando situações de desafio, mas também oferecendo segurança. Quando bem pensados e propostos os ambientes, oportunizam e incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo (Barbosa, 2010).

São nos espaços das instituições de educação infantil que as brincadeiras se consolidam. Com relação a brincadeira Kishimoto (2011, p. 15) pontua “A brincadeira oferece a oportunidade para a criança explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas”. A partir dessas explorações, a criança também constrói conhecimento, Horn (2017, p. 31) afirma que, “[...] o protagonismo infantil é uma ação compartilhada entre professores, crianças, conhecimento, espaço e tempo”. Onde alguns desses elementos se destacam sobre outros, mas todos estão ligados de certo modo no desenvolvimento de cada criança.

Ainda com relação ao espaço e a importância deste elemento no contexto das escolas Fochi (2019, p. 265) salienta que a organização do espaço deve permitir às crianças:

Encontrar lugares para descansar e contemplar;
 Sentir-se parte e participe da identidade cultural do grupo que faz parte a partir da natureza ideográfica construída no espaço;
 Reconhecer-se no modo como o espaço comunica a respeito de sua identidade pessoal e coletiva;
 Sentir-se acolhida pela natureza estética (padrão harmônico, iluminação, sonoridade, temperatura);
 Participar dos cuidados e da organização.

Ao falamos da importância da organização desses espaços disponibilizados nas instituições de ensino, na etapa da Educação Infantil, se fortalece a ideia de levar em consideração a jornada diária dessas crianças nesses lugares que, muitas vezes, equivale a doze horas diárias (Barbosa, 2007). Dessa forma, devemos criar um ambiente visual satisfatório para as crianças, para que se sintam à vontade em passar o dia na instituição, visto que a creche é um lugar para viver e brincar (Goldschmeid; Jackson, 2006). Assim, organizar um contexto satisfatório significa oferecer possibilidades de brincadeiras, de interações, de movimentos livres e de investigações (Fochi, 2023).

3.3.2 A gestão do tempo

Conforme já afirmamos anteriormente sobre a organização de tempo (rotina), de espaço e de materiais, de acordo com as Diretrizes Curriculares (2010, p. 21), deve ocorrer de forma que, “para a efetivação dos objetivos, as propostas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]”. A saber, diversos tipos de atividades envolvem a jornada diária das crianças e dos professores: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o soninho, as brincadeiras e as atividades pedagógicas. Para dispor de todas essas atividades no tempo em que as crianças se encontram na instituição, é fundamental organizar as rotinas como foco principal das necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (Kaercher; Craidy, 2001). Conforme Bassedas, Huguet e Solé (2007, p. 27) destacam,

[...] é importante haver experiências variadas na vida diária das crianças dessa idade, mas com um certo componente de reiteração e de rotina que contribua para dar-lhe segurança e uma certa sensação de controle sobre os acontecimentos cotidianos.

O tempo de aprender e o tempo de crescer não estão separados e, em todo momento, a criança cresce e aprende graças ao convívio das pessoas que a envolvem e às experiências que ela tem em seu respectivo contexto (Bassedas; Huguet; Solé, 2007). Paralelamente a isso, o tempo em que as crianças convivem com pequenos grupos da mesma idade ou com os adultos em seu entorno proporcionam a elas experiências que talvez de outra maneira elas não teriam a oportunidade de vivenciar (Fochi, 2019). Por esse motivo, quando o professor for planejar o que será feito em sala de aula, ele deve considerar todos os momentos da jornada diária, além de refleti-los e valorizá-los (Bassedas; Huguet; Solé, 2007).

Portanto, como Bassedas, Huguet e Solé (2007) salientam, é necessário oferecer às crianças pontos de referência estáveis, que se repitam a cada dia. Desse modo, elas conseguem antecipar e prever o que virá, inclusive as atividades propostas ao longo de sua jornada na instituição de ensino, para que se sintam mais tranquilas na escola.

3.3.3 Grupos de aprendizagem

Por meio do contato com seu próprio corpo, com os objetos do seu ambiente, bem como a partir da interação com outras crianças e adultos, as crianças desenvolvem a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem (Craidy; Kaercher, 2001). Esse fenômeno pode ocorrer devido ao fato de que as crianças aprendem umas com as outras e se ajudam mutuamente. Desse modo, é fundamental que o professor crie diferentes modos de organização de grupos para responder melhor às necessidades das crianças (Fochi, 2019).

Além disso, é a partir desses grupos que as crianças possuem a oportunidade de experimentar suas ideias e de compartilhá-las com os outros colegas em sala de aula, o que oportuniza que as crianças aprendam a argumentar sobre seu entorno e sobre estar com os outros de forma respeitosa, mas que também se sintam respeitadas. Desse modo, entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, como alguém que aprende por meio da interação com o meio e com outros parceiros (Horn, 2017).

Conforme observado por Lima *et al.* (2018, p. 38), “A brincadeira é um canal para a comunicação e o principal instrumento utilizado nas interações sociais”. Desse modo, as interações sociais são adquiridas e desenvolvidas mediante a relação entre as características individuais da criança e as características do ambiente onde ela se desenvolve. Portanto, as crianças aprendem com os outros e com as relações que estabelecem com seus colegas e pares, já que, nesses momentos, experimentam e compartilham vivências, sensações, prazeres, brincadeiras e experiências.

3.3.4 As relações e o papel do professor

De acordo com Falk (2022, p. 25), em seu livro “Abordagem Pickler”, “Os momentos mais importantes da interação adulto-criança são referentes aos cuidados corporais”. Entende-se, então, que esses momentos são tão preciosos para as crianças quanto os de atividade livre e até mesmo quanto sua autonomia.

Goldschmeid e Jackson (2006) refletem sobre a relação entre adultos e crianças nas instituições de ensino, que se destaca pela importância das relações pessoais íntimas para o desenvolvimento das crianças e permite que os vínculos entre professor e aluno se desenvolvam mais facilmente. Todas as experiências que as crianças presenciam nas creches as preparam para seu futuro, o que contribui para sua inserção em um novo meio. Essas experiências, quando positivas, enriquecem e diversificam cada vez mais as relações entre as crianças e professor (Falk, 2022).

Paralelamente a isso, Tardos (2022, p. 69) destaca: “O bem-estar da criança depende antes de mais nada e em grande medida do adulto, ou seja, da maneira como ele a toca”. Essa relação do cuidado do adulto para com a criança transmite muitas informações, e esses estímulos táteis exercem um papel fundamental em suas vidas, pois fazem parte das relações interpessoais.

Paulo Freire (1997), em seu livro “Professora sim, tia não”, também enfatiza a colaboração das relações interpessoais. Vale ressaltar que, na Educação Infantil, a aprendizagem está ligada à afetividade, o que torna necessário que a escola crie um ambiente socioafetivo, saudável e receptivo aos seus alunos.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta,

da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (Freire, 1997, p. 60).

A partir da ideia de Freire (1997), compreendo que essa potência de relações interpessoais se difere do professor como profissional, e do professor como pessoa. Isso não descaracteriza o afeto, o cuidado e as relações com seus alunos, mas demonstra que essas relações também são permeadas por uma valorização do professor como profissional. Diante dessas reflexões, Fochi (2019) destaca que a interação das crianças, tanto entre si quanto com os adultos, se torna um momento extraordinariamente propulsor de relações sociais no qual as crianças agem, comunicam e ampliam seus repertórios.

4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p. 55 *apud* Kishimoto, 2011, p.68).

O brincar na Educação Infantil desempenha um papel importante para o desenvolvimento da criança. Conforme Paganí (2003 *apud* Cória-Sabini; Lucena, 2023, p.6), “[...] toda criança brinca porque gosta”. Para as que ainda não falam, brincar é uma forma de expressar o que estão sentindo, suas experiências e vivências interiores. Brincar é tão vital para a criança, quanto comer e dormir”. Desse modo, o brincar é uma maneira usada pelas crianças para fazer pesquisa, para explorar e para elaborar conceitos rumo à aprendizagem (Müllich, 2017).

Com isso, entende-se que a infância é a idade das brincadeiras. Marinho *et al.* (2012, p. 87) ainda destacam que “O ato de brincar contribui para um melhor desenvolvimento da criança em todos os aspectos: físico, afetivo, intelectual e social”. Desse modo, compreende-se que as brincadeiras durante a infância são essenciais para o desenvolvimento de diferentes comportamentos e da aprendizagem de múltiplos conhecimentos (Craidy; Kaercher, 2001).

Ao compreender a importância do brincar, Rau (2012, p. 153) justifica a necessidade da inclusão das brincadeiras nos currículos da Educação Infantil, porque “[...] elas fazem parte de um eixo que favorece o desenvolvimento das linguagens simbólicas, da autonomia, da atenção, da concentração e da cooperação”. Com isso, faz-se necessária uma infraestrutura que garanta, ao espaço físico,

[...] constituir-se como um ambiente que permita o bem-estar promovido pela estética, pela boa conservação dos materiais, pela higiene, pela segurança e, principalmente, pela possibilidade de as crianças brincarem e interagirem – eixos fundamentais que perpassam toda a estrutura das DCNEIs (Horn, 2017, p. 23).

Dito isso, as brincadeiras e os jogos abrangem um papel principal nas vivências infantis. Portanto, para a criança, a brincadeira é um dos principais meios de expressão, já que ela possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo que as cerca. Dessa forma, valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade, e é a brincadeira quem ocupa o maior espaço de tempo durante sua infância (Kishimoto; Freyberger, 2012).

4.1 A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

Ao falarmos sobre a brincadeira de faz de conta, que também é conhecida como simbólica, Kishimoto (2023, p. 74) afirma: “No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade”. Essa brincadeira surge em torno dos 2 a 3 anos, quando a criança começa a modificar seus pensamentos e a expressar seus sonhos e fantasias ao assumir papéis presentes em seu contexto social. O brincar de faz de conta permite não somente a entrada no imaginário, mas também a expressão de regras que se materializam nos temas das brincadeiras (Kishimoto, 2023).

Vale considerar que, antes de a criança aprender a brincar, ela interage com seu meio. Desse modo, nos primeiros meses de vida, a atividade do bebê é bastante limitada, e suas possibilidades de exploração são mínimas. Ao descobrir novas possibilidades de movimento, os bebês vão se desenvolvendo, e o contato com o mundo se transforma por meio de experiências de seu cotidiano (Craidy; Kaercher, 2001).

Nas primeiras brincadeiras de faz de conta, as crianças têm uma tendência de imitarem a si mesmas. Um exemplo disso é quando elas fingem que estão dormindo ou comendo. Com o tempo, elas imitam as ações que observam em seu cotidiano e manipulam suas bonecas, por exemplo. Por volta dos três anos, a brincadeira de faz de conta evolui, e as crianças elaboram cenas inteiras, que se tornam cada vez mais ricas e detalhadas. Nessa fase, a criança dedica longos momentos ao jogo simbólico, cria monólogos e assume diferentes papéis (Craidy; Kaercher, 2001).

Além disso, ao observar seu cotidiano, de acordo com Vygotsky (1989 *apud* Sabrini; Lucena, 2023, p. 6),

[...] na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores [...]. Nesse sentido, as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1991) ainda salienta que a cultura e a sociedade influenciam no brincar das crianças, pois, ao brincar de faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade, como, por exemplo: papai, mamãe, filhinho, trabalhador etc. (Cordazzo; Vieira, 2007). Dito isso, Craidy e Kaercher (2001, p. 95) salientam que

As crianças têm verdadeiro fascínio por tarefas do dia a dia como lavar roupa, passar roupa, falar ao telefone, cozinhar, digitar no computador, dirigir o carro, lavar o carro e sentem-se muito valorizadas quando são convidadas a ajudar o adulto a realizá-las. Mas nem sempre é possível participar do mundo adulto, então a criança busca realizar seus desejos através do faz-de-conta.

Ademais, Lima *et al.* (2018, p. 60) ainda acrescenta que, “quando brinca, a criança está se desenvolvendo, expressando-se, comunicando-se, e não apenas brincando, mas aprendendo, uma vez que ela aprende a estabelecer conceitos de aprendizagens e linguagem”. Além disso, de acordo com Kishimoto (2023, p. 43), “Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos”.

Assim, a criança altera o significado de objetos e de situações e cria significados em que se desenvolve a função simbólica, elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Por isso, o professor deve investir nas atividades lúdicas como suporte para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

5. O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brincar Heurístico, que é uma modalidade do brincar que tem permeado os ambientes escolares, proporciona às crianças um brincar livre, repleto de descobertas, vivências e experiências proporcionadas por meio das seguintes modalidades: o Jogo Heurístico, o Cesto dos Tesouros e a Bandeja de Experimentação. Tais temáticas serão aprofundadas no decorrer deste capítulo com os intuitos de visibilizar e de refletir sobre a abordagem proposta originalmente por Elinor Goldschmied.

5.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO DO CONCEITO DO BRINCAR HEURÍSTICO

A proposta pedagógica de Goldschmied parte de uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma. Para a pedagoga, é fundamental que o trabalho pedagógico se constitua a partir da perspectiva de escuta e do respeito para com as crianças (Fochi, 2023). A preocupação da autora em disponibilizar, aos adultos que trabalham com crianças pequenas, ferramentas que lhes permitam dar às crianças o máximo de oportunidade de crescimento levou-a a organizar um tipo de brincadeira que, “[...] não é nem uma didática nem um método, mas uma maneira ordenada de aproveitar a atividade espontânea das crianças” (Majem; Òdena, 2010, p. 16).

Assim, surge a ideia da importância do brincar para as crianças, sobretudo as brincadeiras com materiais diversificados, que fornecem muitas possibilidades de exploração e de informações. Dessa forma, as crianças não separam o momento de brincar do de aprender, e esse processo acontece de maneira interligada (Fochi, 2023). Além disso, Goldschmied (2008, p. 21) relembra que Rousseau também acreditava que, “[...] em um ambiente apropriado, as capacidades inatas da criança simplesmente se desenvolveriam por meio da exploração, das descobertas e da imaginação”.

Outro aspecto importante do trabalho de Goldschmied (2008) salienta que o modo como o espaço da escola é organizado, construído e planejado influencia fortemente na aprendizagem das crianças. A partir da compreensão de que o espaço pode ser um outro “[...] educador, destaca-se aspectos importantes como a criação de um ambiente satisfatório, a organização do espaço da sala para grupos, a organização

dos grupos, o papel do adulto e o espaço externo” (Fochi, 2023, p. 56). Essa organização para um ambiente satisfatório requer que o ambiente físico leve em consideração que a creche é um lugar para se viver, além de trabalhar e de brincar. Sob essa perspectiva, organizar um contexto satisfatório significa oferecer possibilidades de brincadeiras, interações, movimentos livres e investigações.

5.2 CESTO DOS TESOUROS

O cesto dos tesouros é uma proposta de brincadeira dirigida para os bebês de 6 a 10-12 meses, pois, nessa idade, eles já permanecem sentados sozinhos, apesar de ainda não se deslocarem muito de onde estão. Nesse sentido, a brincadeira oportuniza “[...] importantes maneiras pelas quais o brincar e o aprendizado dos bebês podem ser estimulados” (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 113).

A proposta do cesto dos tesouros é a exploração. Para que seja possível realizá-la, deve-se encher uma cesta com objetos de uso cotidiano, escolhidos com o propósito de gerar estímulo e experiência aos cinco sentidos do pequeno: o descobrimento e o desenvolvimento do tato, do paladar, do olfato, da audição, da visão e do sentido do movimento do corpo (Majem; Òdena, 2010). Diante disso, Tardos (2016) também observa que

As experiências dos primeiros anos constituem as condições fundamentais para a formação posterior dos conceitos de pensamento abstrato. Cada vez há mais dados que provam que os objetos, quer dizer, as imagens visuais dos objetos, tudo aquilo que rodeia a criança, tem um sentido para ela quando pode usá-lo, quando "faz" com "isso" alguma coisa, quando a imagem do objeto se associa com algum dos seus movimentos, com alguma das suas atividades (Tardos, 2016, p. 71 *apud* Fochi, 2023, p. 64).

A partir dessa reflexão, é importante destacar que a aprendizagem dos bebês se dá a partir da sua relação e de sua interação com o mundo. Assim, essa relação e essa interação cooperam com a estruturação de seu pensamento (Fochi, 2023). Nesse contexto, o bebê, ao sentar-se ao lado do cesto para explorá-lo, desenvolve sua capacidade de coordenar olhos, mão e boca, o que o permite chegar com mais facilidade aos objetos e levá-los à boca para conhecê-los.

5.3 O JOGO HEURÍSTICO

O Jogo Heurístico é uma "[...] abordagem para aprendizagem de crianças e não uma prescrição" (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 149). A saber, essa abordagem se caracteriza como um jogo de descobrir que tem uma grande importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas de até 2 anos, já que apresenta uma oportunidade de potencializar a ação da autonomia e da liberdade ao investigar.

As sessões do Jogo Heurístico caracterizam-se em uma proposta focada na ação das crianças, e o jogo deve ser desenvolvido por meio de um espaço previamente estruturado pelo adulto, com diferentes materiais que se combinam entre si. Dessa forma, as crianças exploram e elaboram hipóteses por meio de brincadeiras que favorecem um ambiente de criação e de cooperação entre elas (Fochi, 2023).

Além disso, o Jogo Heurístico carrega grandes oportunidades de conhecimento e de levantamento de hipóteses para utilização das materialidades, assim,

[...] favorecendo a conquista, o contato com artefatos de texturas desconhecidas, com elementos da natureza, oportunizando o brincar livre e sem regras, sendo que essas materialidades promovem o silêncio desses atores principais em seus descobrimentos e investigações que exigem concentração e um tempo que, muitas vezes, alguns adultos acreditam que uma criança pequena e um bebê não disponibilizam para suas averiguações (Alves, 2022, p. 84).

Esse fenômeno pode ocorrer devido à brincadeira heurística com objetos ser uma atividade que aproveita essas ações espontâneas das crianças bem pequenas e ao mesmo tempo as potencializa. De acordo com as autoras Majem e Òdena (2010, p. 39), essas ações contribuem para a estruturação do "[...] pensamento, da linguagem, das relações pessoais e das ações das crianças". Desse modo, as crianças olham, selecionam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram, encaixam, contrastam, refutam, comparam, experimentam e estabelecem relações complexas com os materiais e com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano (Fochi, 2023).

Por isso, aprender por meio da exploração e da experiência se torna um princípio importantíssimo para a proposta com as crianças bem pequenas. Isso implica que se deve pensar em um contexto educativo que tenha o brincar como um potencializador de descobertas para as crianças bem pequenas (Fochi, 2023). Dessa

forma, é possível reconhecer a potência do jogo heurístico para as múltiplas aprendizagens das crianças.

5.4 BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO

Assim como o cesto de tesouros e o jogo heurístico, compreende-se a sessão das bandejas de experimentação como uma brincadeira de descobrir na qual as crianças de até 3 anos constroem suas aprendizagens com a mínima interferência do adulto. As crianças que participam da proposta das bandejas de experimentação são as que já conquistaram uma certa autonomia e começam a fazer o uso da linguagem oral para se comunicar e argumentar, ou seja, são as crianças que iniciam seus primeiros ensaios de comunicação oral (Fochi, 2023).

A sessão da bandeja de experimentação é uma das modalidades do Brincar Heurístico que permite que as crianças brinquem em pequenos grupos e que investiguem elementos contínuos (contáveis) e descontínuos (não contáveis). Segundo Fochi (2023, p. 112), essa sessão possibilita às crianças bem pequenas “[...] realizar hipóteses matemáticas e físicas, entre outras tantas, em que ela, aguçada pela sua curiosidade, tenta elaborar estratégias e respostas aos problemas que surgem”. Com isso, a criança se diverte ao descobrir o comportamento das várias substâncias ao “[...] vertê-las, bater nelas, amassá-las, enfiar os dedos nelas e manipulá-las diretamente com as mãos” (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 174).

Dito isso, “A proposta das bandejas com a diversa disponibilidade e seleção dos materiais, ocasiona uma possibilidade criativa, que vai ao encontro da necessidade das crianças de experienciar jogos de criatividade” (Godal, 2015 *apud* Fochi, 2023, p. 112). A partir das ações repetitivas e das experiências desenvolvidas pelas crianças bem pequenas, as sessões com as bandejas possuem sua importância uma vez que, na repetição, comprovam suas hipóteses de certeza, e a certeza lhes traz segurança (Fochi, 2023).

Após conhecer, de forma mais específica, a respeito da creche e de suas particularidades, como o brincar, a rotina e os organizadores pedagógicos, além do conceito de brincar heurístico, é fundamental compreender como esses elementos foram investigados. Assim, no próximo capítulo, será apresentada a metodologia deste trabalho, que delinea o percurso metodológico adotado para a pesquisa.

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa exploratória com abordagem qualitativa utiliza como instrumento para a coleta de dados a entrevista, nos termos definidos pelos autores Bogdan e Biklen (1994, p. 49). Para os autores, a abordagem da investigação qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Assim, o interesse do investigador qualitativo está centrado nesse processo.

Conforme a caracterização proposta por Creswell e Creswell (2021, p. 56), a pesquisa qualitativa é

[...] uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve a emergência de perguntas e procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente do participante, a análise indutiva desses dados iniciada nas particularidades e levada para temas gerais e as interpretações do pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final tem uma estrutura flexível. Os pesquisadores que aplicam essa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que valoriza um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância do relato da complexidade de uma situação.

Para a realização da investigação proposta por esta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados que foram transcritos e analisados posteriormente. As participantes da pesquisa são professoras que atuam em escolas municipais de Educação Infantil localizadas no município de Vale Real em turmas de bebês e de crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos (berçários e maternais).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “Os entrevistadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Essa interação entre o entrevistador e o entrevistado proporciona diversas vantagens, como maior flexibilidade e oportunidade imediata de esclarecer dúvidas sobre as perguntas e respostas durante a entrevista, além de permitir a coleta de informações relevantes com uma maior riqueza de detalhes.

Depois da realização das entrevistas, os dados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo. Como explica Bardin (2011), a análise de conteúdo

prevê três fases: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados. Assim, o intuito de trabalhar com a análise de conteúdo é justamente o de refletir sobre os dados coletados.

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA

6.1.1 Procedimentos éticos

Ao perceber a importância dos procedimentos éticos da pesquisa, entrei em contato com as Escolas de Educação Infantil do município de Vale Real. Após realizar o primeiro contato com as escolas para apresentar à direção da instituição escolhida a proposta da pesquisa, mediante sua aprovação, o próximo passo foi conversar com os professores para apresentar e para explicar como seria realizada a entrevista. Na ocasião, foi entregue aos professores convidados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, apresentado no Apêndice A), que deveria ser assinado por aqueles que concordassem em participar deste estudo.

A proposta central das entrevistas foi que elas ocorressem de forma individual e presencial, de preferência nas instalações da própria escola. O critério para o agendamento dos encontros foi a disponibilidade, tanto da direção quanto dos professores participantes, com uma média prevista de duração de 1 hora cada. Nos casos em que não houve disponibilidade para realizar as entrevistas pessoalmente, optei para que acontecessem de forma online, pelo aplicativo Microsoft Teams. Todos os dados gerados durante as entrevistas foram gravados, organizados e analisados com a devida proteção da identidade da instituição e dos participantes.

6.1.2 Participantes da pesquisa

Para atender ao que se propõe à pesquisa, os participantes convidados foram um grupo de 5 professores da Educação Infantil que trabalham nessas turmas. Isso inclui os professores titulares das turmas com formação de Ensino Superior adequada ao cargo que atuam com crianças de até 3 anos. Assim, suas narrativas foram descritas e articuladas com o tema proposto pela pesquisadora.

As escolhas das profissionais ocorreram por conveniência e por indicações das entrevistadas. Por meio das entrevistas, busquei compreender as concepções das professoras acerca da relevância do Brincar Heurístico no desenvolvimento infantil na etapa de 0 a 3 anos.

6.1.3 Procedimento para coleta de dados

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foi utilizado como base um roteiro de perguntas (Apêndice B), que foi elaborado com flexibilidade. Isso permitiu que outras questões pudessem surgir durante o processo e que também serviriam como suporte para a análise.

Os encontros para a realização das entrevistas foram agendados preferencialmente na própria escola, levando em consideração a disponibilidade de data e de horários da direção e conforme a organização dos participantes. As entrevistas foram realizadas individualmente de forma presencial, e a proposta foi a de que elas fossem gravadas em formato de áudio, o que possibilita uma transcrição e uma análise das narrativas fornecidas.

Em uma abordagem de análise qualitativa, os dados obtidos foram transcritos, organizados e classificados, o que permitiu uma exploração e uma apropriação mais profunda dessas narrativas dos participantes. Além disso, essa abordagem também contribui com a interpretação e com a compreensão da questão que instiga a realização da pesquisa (Creswell; Creswell, 2021). Também vale destacar que a participação da escola selecionada, bem como dos professores convidados, foi de extrema importância no avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado.

Após conhecer de forma mais específica a metodologia deste trabalho, que delineou os caminhos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, apresento os resultados obtidos. Neste próximo capítulo, serão expostos os dados desta pesquisa, acompanhados de reflexões que emergem das entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. Essas reflexões não apenas ilustram as práticas pedagógicas em relação ao brincar e ao Brincar Heurístico, mas também proporcionam uma compreensão mais profunda das experiências e das percepções das educadoras, o que enriquece a discussão sobre a importância desse enfoque na formação integral das crianças. Com isso, buscamos estabelecer uma conexão entre

a metodologia aplicada e os resultados obtidos, o que evidencia como as vozes das professoras contribuem para o entendimento do tema central deste trabalho.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, serão apresentados os dados desta pesquisa, com reflexões a partir das entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. Ressalto que a escolha dos nomes fictícios das professoras entrevistadas ocorre de modo a preservar suas identidades. Assim, neste estudo, foram adotados os nomes de professoras 1, 2, 3, 4 e 5.

Também vale ressaltar que, a fim de apresentar de forma mais detalhada as participantes da pesquisa, destaco, a seguir, um quadro acerca das informações sobre as entrevistadas. A elaboração deste material visa contextualizar os sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 – Sobre as professoras entrevistadas

| ENTREVISTADAS | IDADE | FORMAÇÃO | EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO |
|---------------|-------|--|--|
| Professora 1 | 31 | Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão do trabalho Pedagógico. | 3 anos, atualmente trabalha em uma turma de Berçário 1. |
| Professora 2 | 39 | Licenciatura em Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão Escolar e Pós-Graduação em Formação Docente e Inclusão. | 10 anos, atualmente trabalha em uma turma de Berçário 2. |
| Professora 3 | 34 | Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Neurociência e NeuroPedagogia na Educação. | 14 anos, atualmente trabalha em uma turma de Maternal 1. |
| Professora 4 | 31 | Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Plena em Educação Física Especialização em Educação Infantil. | 3 anos, atualmente trabalha em uma turma de Berçário 1. |
| Professora 5 | 28 | Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica. | 2 anos e meio, atualmente trabalha em uma turma de Berçário 1. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar algumas características das participantes da pesquisa, como por exemplo, o tempo de experiência que cada uma possui. As professoras 2 e 3 são as mais experientes na área da Educação Infantil, enquanto a professora 5 atua há menos tempo na área.

Outro ponto interessante é a formação delas. As professoras 1 e 3 são formadas em Magistério, já as demais não tiveram essa experiência e ingressaram direto no curso de Pedagogia. A professora 4 é a única que tem duas licenciaturas, sendo uma em Educação Física.

Penso que é importante realizar uma apresentação sobre as professoras, pois isso ajuda a compreender quem são essas profissionais e a entender como os saberes de cada uma se relacionam com essas características. Por isso, busquei, por meio dos dados coletados, analisar as narrativas das práticas das professoras a respeito do Brincar Heurístico na Educação Infantil.

7.1 ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise das entrevistas e das narrativas fornecidas pelas professoras, definimos três categorias principais: Brincar Heurístico, a exploração como um fator crucial para o desenvolvimento infantil e os Organizadores Pedagógicos: espaços e materiais. Também foram delineadas três subcategorias: o brincar e o faz de conta, a criatividade e a imaginação, duas potências e os desafios para a implementação dos organizadores pedagógicos em sala de aula.

A seguir, serão detalhadas cada uma delas. Porém, para a presente discussão, são também descritas no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorias de análise

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA |
|--|--|
| Brincar Heurístico | O brincar e o faz de conta |
| A exploração como um fator crucial para o desenvolvimento infantil | A criatividade e a imaginação, duas potências |
| Organizadores Pedagógicos: espaços e materiais | Os desafios para a implementação dos organizadores pedagógicos |

Fonte: Elaborado pela autora.

7.1.1. Brincar Heurístico

Esta primeira categoria busca introduzir a ideia do Brincar Heurístico na Educação Infantil. Sabemos que o brincar carrega em si, dentro de sua singeleza, grandes oportunidades de conhecimento, pois posiciona as crianças bem pequenas e os bebês como protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de sua aprendizagem. Isso ocorre porque o Brincar Heurístico está centrado em suas descobertas, e essas materialidades permitem a manipulação e a investigação para elas (Alves, 2022).

Além disso, sabemos que os pequenos agem e brincam com tudo que está a seu alcance, ou que chame sua atenção, eles são naturalmente curiosos. A seguir, apresento trechos das narrativas das professoras entrevistadas, que fazem referência ao que elas compreendem sobre o Brincar Heurístico,

O Brincar Heurístico pra mim, né? São brinquedos que não são prontos, né? Como pecinhas, pedacinhos de madeira, folhas, areia, né? E ele se diferencia justamente por isso, porque ele não é uma coisa pronta. Por exemplo, um carrinho já vem pronto, né? E os brinquedos do Brincar Heurístico não (Professora 1).

A Professora 1, nessa fala, traz sua concepção acerca do Brincar Heurístico. Sobre isso, Goldschmied e Jackson (2008) conceituam o Brincar Heurístico como uma abordagem que não é somente voltada a um ambiente de riqueza geral, mas também um componente especial das atividades diárias que precisam ser organizadas de uma forma específica, para que, assim, se obtenha máxima eficácia nas explorações das crianças.

Além disso, o Brincar Heurístico aproveita a espontaneidade das crianças ao mesmo tempo em que as potencializa, o que contribui para a construção do pensamento, da linguagem, das relações interpessoais e do movimento. Goldschmied e Jackson (2008, p. 146) ainda explicam como funciona essa relação entre criança e objetos “[...] ela 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 a intervenção de adultos”. Ainda sobre a compreensão das entrevistadas sobre o que é o Brincar Heurístico, apresento a fala da professora 4:

Bom, pra mim, o Brincar Heurístico, ele é uma brincadeira onde não existe, a constante intervenção do professor, é um momento de brincar livre. Ham, onde a criança tem a opção de escolher com o que que ela vai brincar e nesses momentos a gente, claro, realiza intervenções quando achar necessário, né? (Professora 4).

A Professora 4 menciona a importância de não interferir constantemente nas brincadeiras das crianças, somente se ocorrer algum conflito em que seja necessária a intervenção. Conforme Goldschmied e Jackson (2008, p. 155), “O adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer. A única exceção para essas regras ocorre quando uma delas começa a atirar as coisas e a perturbar as outras crianças”.

Majem e Òdena (2010, p. 55) ainda dão alguns exemplos de quando é necessária a intervenção do professor: “[...] evitar que as crianças interfiram entre si; voltar a ordenar os objetos que se tornam excessivamente dispersos e colocá-los novamente de modo atraente; manter sempre um ambiente de calma em grupo”. Além desse cuidado com as intervenções desnecessárias, deve-se possibilitar à criança materiais diversos para que ela consiga explorar o máximo possível, como a Professora 5 comenta ao dizer que

[...] o brincar heurístico na minha visão, é um momento de descoberta, não é? Onde os materiais utilizados neste tipo de brincar eles oportunizam diversos jeitos de brincar, não somente uma forma de brincar, a possibilidade de criação é infinita, então os materiais de largo alcance, né? Os elementos da natureza, o próprio cesto dos tesouros, as bandejas de experimentação são ricas experiências, onde a ação das crianças ela se torna espontânea e se dá através da curiosidade da criança com aquilo que está ali disposto (Professora 5).

A esse respeito, podemos perceber que a Professora 5 demonstra ter um olhar voltado para as diversas formas de apresentar o Brincar Heurístico para sua turma de crianças bem pequenas. Ela parece focar na ideia de trazer diversos materiais que estimulem a curiosidade. Desse modo, concordo com a fala da Professora 5 quando diz que “o Brincar Heurístico é um momento de descoberta para as crianças”, visto que, ao disponibilizar diversos materiais e ao permitir diferentes maneiras de brincar, a criança é incentivada a testar hipóteses para uma mesma ação, como, por exemplo, deixar as peças uma sobre a outra. Essa prática é fundamental, pois, por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades de resolução de problemas que surgem ao

longo do dia, o que contribui para que ela se torne mais calma e confiante em suas decisões.

Ainda vale ressaltar que o Brincar Heurístico não é só uma ação isolada com os materiais avulsos. Como apontam Goldschmied e Jackson (2008), deve-se chamar a atenção para o “Brincar Heurístico”, pois ele tem uma enorme importância na atividade exploratória espontânea da criança. Isso se dá a partir dessas explorações que possibilitam que a criança se desenvolva.

Além do Brincar Heurístico, a Professora 5 cita que utiliza outras formas de introduzir o lúdico nas brincadeiras em sala. Um exemplo é a utilização das Bandejas de Experimentação, que são caracterizadas como uma modalidade do Brincar Heurístico. Essa modalidade consiste na exploração de materiais contáveis e não contáveis (Fochi, 2023), como já foi citado anteriormente. Assim, as bandejas são organizadas com três ilhas diferentes: os materiais não contáveis (farinhas, areia colorida, arroz, serragem, café, erva mate, sal grosso, entre outros); os materiais contáveis (pedras, prendedores de roupa, sementes, macarrão, pinhão, rolhas, entre outros) e os materiais de apoio (colheres, copos, canecas, pegadores de massa, peneiras, funis, entre outros).

De acordo com Fochi (2023), ao projetar a experiência das bandejas, o professor oportuniza contextos investigativos para que as crianças possam compartilhar seus saberes e suas ações. Também é relevante mencionar que deveria haver mais investimentos nas creches com essa proposta, pois é por meio dela que crianças maiores, de aproximadamente 3 anos, conseguem desenvolver sua autonomia.

Ao testar hipóteses nesse tipo de brincar, a criança encontra uma enorme quantidade de informações sobre o seu mundo. Portanto, é fundamental que se reconheça que o Brincar Heurístico não apenas auxilia na resolução de problemas, mas também promove o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Ao experimentar e ao interagir com os materiais, elas aprendem a lidar com desafios e a se expressar e a colaborar com os outros, bem como habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A Professora 5 também utiliza o Cesto dos Tesouros como recurso em suas aulas. Essa proposta se caracteriza como um cesto repleto de materiais que estimula o interesse da criança por meio do tato, olfato, paladar, audição e visão. Goldschmied

e Jackson (2008, p.114) pontuam que “o uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações”. Além disso, a Professora 4 também compactua e oferece essas modalidades derivadas do Brincar Heurístico no cotidiano dos pequenos.

[...] eu geralmente oportunistei cestos com materiais não estruturados, objetos que têm diferentes texturas, porque nessa idade as crianças estão descobrindo o mundo, né? Coisas também que eles podem sentir com diferentes texturas através do toque e também coisas que possam ser levadas a boca, né? Porque muitos acabam levando os materiais na boca [...] acredito que eles fazem bastante descobertas e acabam perdendo o medo também (Professora 4).

Goldschmied e Jackson (2008, p. 151) ainda comentam que “além do óbvio prazer que as crianças têm com os materiais para o brincar, o Brincar Heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração”. Por isso, a ação de tocar os materiais e de levá-los até a boca é muito comum entre bebês. Fochi (2023) também comenta que é a mão desse pequeno que experimenta, que faz, que constrói e que amplifica a produção de sentidos. Dessa maneira, a curiosidade faz com que seus sentimentos sejam ampliados e construídos, e sua mão é fundamental para a compreender o mundo que o rodeia.

Ao questionar a Professora 5 sobre o Brincar Heurístico desenvolvido na escola em que atua, ela demonstra considerar não apenas a criança, mas também suas necessidades para explorar e aprender por meio desse brincar. Ela ainda pontua que o Brincar Heurístico muitas vezes é pouco utilizado por colegas de trabalho.

[..] o Brincar Heurístico, na verdade é uma coisa simples, mas hã, não sei, assim. Não vejo ao meu redor muito disso, né? Eu acho que muitos professores de hoje em dia é fazer com que as crianças tenham essas experiências [sic], visto que a gente tem um número de alunos que não tem mais contato com a natureza, né? Não tem mais essas coisas benéfica [sic] e não sabem olhar pro [sic] simples e conseguir criar algo legal. Então, se desde o início tu vai [sic] começar a trabalhar dessa forma, as crianças vão começar a entender diferente (Professora 5).

Compreende-se que o Brincar Heurístico parece uma brincadeira muito simples em função dos recursos utilizados, mas Goldschmied e Jackson (2008, p. 152) aponta que “[...] essa atividade pode parecer ser feita ao acaso, de forma repetitiva e sem objetivos, o que é provavelmente a razão pela qual os adultos são tentados a intervir”.

Penso que é a partir dessas atividades de repetição que as crianças criam e revisam suas ações e buscam a melhor forma de fazer suas descobertas. Quando pequenas, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas; estão sempre tocando tudo com suas mãos ágeis. Assim, ao brincar com diversos objetos não-estruturados, elas não apenas descobrem várias maneiras de como os objetos se comportam quando são manipulados, mas também desenvolvem habilidades cognitivas e motoras essenciais para seu crescimento.

Também é válido considerar que essas experiências de exploração são fundamentais para o aprendizado, pois permitem que as crianças construam seu conhecimento de forma ativa e significativa. Ao interagir com os objetos, elas não apenas compreendem melhor o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem a curiosidade e a criatividade, habilidades que serão essenciais em sua vida futura.

Conforme Fochi (2023), as interações que ocorrem entre as crianças e os objetos do Brincar Heurístico também se caracterizam como uma grande potência. A partir dessas brincadeiras de caráter exploratório, a criança é capaz de se desenvolver, como menciona a Professora 2 ao ser questionada sobre a importância do Brincar Heurístico no dia a dia das crianças.

Quando a gente percebe que uma criança tem problema ao manusear um lápis, um giz de cera, alguma coisa, a gente utiliza mais o Brincar Heurístico, onde eles têm que usar mais a brincadeira da pinça. Ou de trocar o líquido de um pote para o outro. Ham, carregar pedrinhas de um ponto a um outro ponto. Coisas específicas assim para o equilíbrio, o que depende do que a criança também necessita, né? (Professora 2).

É importante compreender que as razões que fundamentam esse tipo de brincar propõem enriquecer, não substituir o trabalho que as professoras já estão fazendo (Goldschmied; Jackson, 2008). A partir dessa perspectiva, podemos ver esse brincar com outros olhares. Assim, a Professora 3 também comenta sobre a necessidade de os profissionais da educação trazerem para a sala de aulas os jogos heurísticos, visto que eles são benéficos para as crianças:

[...] então eu acho que isso é o mais legal é ver que apesar do tempo que eles passam na TV, em casa, a gente ainda consegue criar esse faz de conta com eles, né? Então acho que isso é o mais vantajoso de tudo, ver que eles ainda podem desenvolver o faz de conta (Professora 3).

Por fim, vale ressaltar que Goldschmied e Jackson (2008) compreendem que o comportamento das crianças e como o seu entorno está organizado tem uma relação direta com as possibilidades de exploração e de informação que as crianças são capazes de obter a partir do brincar com materiais diversificados. Desse modo, a maneira como o espaço é estruturado e a variedade de materiais disponíveis impactam significativamente o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, permitindo que elas se engajem em brincadeiras que estimulam a criatividade, a curiosidade e a resolução de problemas.

7.1.1.2 O brincar e o faz de conta

A infância é caracterizada pelo ato de brincar, e as brincadeiras fazem parte da vida das crianças em diversas culturas, além de desempenharem um papel essencial em seu desenvolvimento. Da mesma forma, o brincar é uma forma de linguagem infantil, pois, por meio do jogo simbólico, as crianças têm a oportunidade de reviver situações do dia a dia, de compreendê-las melhor e de reorganizá-las (Lima *et al.*, 2018).

Essas brincadeiras simbólicas são um momento recreativo da criança, no qual ela brinca com um potinho que vira um caldeirão, transforma a boneca em um bebê; o lápis, em um soldado; a caixa, um carrinho. É nesse momento que a criança tem liberdade de criar e imaginar. Dessa forma, destaco a narrativa da Professora 3 sobre como o Brincar Heurístico colabora para que as crianças tenham momentos para soltar a sua imaginação:

Eu uso bastante o Brincar Heurístico, né? Dentro do pouco que a gente tem, porque eu acho que é muito importante para a questão do faz de conta deles e até falar que então, assim como não é o material pronto, não é um brinquedo ali pronto. Eles vão ter que criar formas de brincar, vão ter que elaborar (Professora 3).

A fala da Professora 3 demonstra uma compreensão acerca de que a criança se expressa emocionalmente e de que ela aprende a se relacionar com os outros, bem como a negociar e a imaginar, o que a permite expressar seus sonhos e suas fantasias por meio da brincadeira. Nesse contexto, a criança utiliza essas brincadeiras como foco no seu desenvolvimento pessoal. A Professora 2 também complementa essa ideia ao afirmar que, a partir do Brincar Heurístico, as crianças têm a liberdade de criar

diversas possibilidades de brincadeira, “[...] porque muitas vezes não é a brincadeira que a gente até imaginou, eles durante a sua brincadeira criam uma nova brincadeira totalmente diferente”. Essa consideração é muito importante, porque essas brincadeiras evidenciam a criatividade e a autonomia das crianças.

É possível perceber que a Professora 2 e a Professora 3 entendem a importância do brincar heurístico para as crianças. Também é perceptível que suas ideias colocam o faz de conta como consequência desse brincar, o que se torna um fator crucial para as descobertas. Dessa forma, percebo que o Brincar Heurístico é essencial para o desenvolvimento infantil, pois proporciona um espaço em que as crianças podem explorar, experimentar e aprender de maneira significativa, além de estimular a criatividade e a autonomia.

Quando temos um grupo de crianças da mesma faixa etária, por exemplo, podem aparecer interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada. Kishimoto (2010, p. 9) salienta que “para aprender novas formas de brincar, a criança precisa ter contato diário não só com outras crianças de seu agrupamento, mas também com as mais velhas, em espaços dentro e fora da instituição infantil”. A partir disso, a autora nos ensina que a aprendizagem não acontece apenas com os pares, mas nas interações de forma geral.

Além de ser um grande potencializador do faz de conta, a partir do Brincar Heurístico, a criança consegue lidar com conflitos e desafios, como as Marinho *et al.* (2012, p. 87) salientam ao apontarem que “as situações vivenciadas através das brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da sociabilidade, da linguagem, da coordenação motora, da noção espacial e corporal”. Desse modo, uma solução que a Professora 2 encontrou para incentivar seus alunos a se expressarem, foi:

[...] a gente começou a fazer esses cantinhos heurísticos para brincar, e, assim, antes tinha muito conflito entre elas. Elas gritavam, brigavam entre elas. Quando começamos a dividir grupos em cantinhos com menos crianças, eles conseguiam se resolver melhor, levantar hipóteses, resolver problemas e até mesmo os que mais brigavam entre si durante o grande grupo, eles podiam ficar no mesmo grupo, tendo menos crianças que eles conseguiram se resolver e sem entender (Professora 2).

A criança, quando brinca, também treina para um melhor convívio social, pois aprende a cumprir regras, a trabalhar em grupo, a conhecer e a desafiar limites

(Marinho *et al.*, 2012). Outro ponto que vale destacar é que, a partir dessas brincadeiras e do faz de conta, a criança

[...] trabalha possibilidades como de equilíbrio, de enfileirar, de empilhar, para a resolução das dificuldades deles. Ah, caiu um brinquedo, vou lá, tento mostrar de novo. Assim, trabalho equilíbrio, a paciência, porque a repetição vai ampliando as possibilidades deles. E assim, é a mesma coisa do dia a dia, do se alimentar, o equilíbrio, a coordenação de pegar a colher para se alimentar. E isso é a possibilidade desse trabalho também no Brincar Heurístico, no faz de conta (Professora 2).

Observa-se que a repetição das ações, como a tentativa de empilhar ou de enfileirar brinquedos, serve para expandir as habilidades da criança, o que promove a autonomia e a confiança em suas capacidades. Além disso, a relação entre o Brincar Heurístico e o faz de conta ressalta a importância do jogo simbólico no processo de aprendizagem, pois, ao explorarem diferentes papéis e cenários, as crianças desenvolvem não apenas a criatividade e a resolução de problemas, mas também a empatia.

Por meio dessas experiências lúdicas, percebe-se que as crianças têm uma oportunidade de aprender de maneira natural e prazerosa, o que também as prepara para os desafios do cotidiano. O ato de brincar, portanto, é um elemento crucial na formação do indivíduo, pois funciona como um meio de explorar o mundo e de desenvolver habilidades que serão indispensáveis ao longo da vida.

No faz de conta, a criança amplia suas concepções de regras, de valores e de objetos, o que enriquece sua forma de ser, de agir e de pensar. Também vale considerar que a experiência na Educação Infantil está limitada a algumas condições, como a interação com seu meio (Augusto, 2015). A ideia de experiência pode aparecer na instituição de ensino em todos esses sentidos, como nas brincadeiras. Assim, a criança pode se envolver na brincadeira com toda a sua curiosidade e sua criatividade, mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação.

7.1.2 A exploração como um fator crucial para o desenvolvimento infantil

A seguir, será apresentada a segunda categoria de análise, que aborda a exploração como um fator crucial para o desenvolvimento infantil. Essa exploração

está intimamente relacionada ao brincar e às descobertas que as crianças fazem ao interagir com o mundo ao seu redor. Ao falarmos sobre o Brincar Heurístico, não podemos deixar de salientar suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Lima *et al.* (2018) pontuam que o desenvolvimento infantil ocorre a cada fase da vida da criança, e a brincadeira é uma das principais formas de a criança se expressar, já que é por meio dela que a criança observa e interage. A esse respeito, a Professora 5 comenta:

Eu acredito e defendo, né? Que as crianças, elas criam e recriam o tempo todo com o que a gente dá para elas, elas fazem de um simples cone um enorme foguete na imaginação delas. Então, através do mundo da imaginação e do faz de conta a elas mesmas, exploram, conhecem, aprendem, socializam e inventam, né? (Professora 5).

A afirmativa destacada pela Professora 5 ilustra como as crianças criam e exploram a partir das brincadeiras heurísticas. Desse modo, entendemos que, quando a criança brinca, ela não se preocupa com a realidade nem com a fantasia, ela simplesmente se entrega ao ato de brincar, permitindo-se explorar novas ideias e possibilidades sem limitações. Essa liberdade no brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças experimentem diferentes papéis, que construam narrativas e que desenvolvam habilidades sociais e emocionais. Ao se desvincularem de preocupações com a realidade, elas conseguem criar um espaço seguro para a autoexpressão e a aprendizagem.

Lima *et al.* (2018, p. 70) observam que o “Brincar é um exercício de liberdade, por meio do qual a criança sonha, recria, age, aventura, decide, arquiteta, o que lhe possibilita elaborar suas fantasias”. A brincadeira, então, é uma ferramenta poderosa que estimula o desenvolvimento infantil e facilita o processo de aprendizagem, além de torná-lo mais envolvente e atrativo para as crianças.

Bom, eu acho que a criança se torna, a partir do Brincar Heurístico, uma criança mais ativa e que com certeza futuramente vai ser uma criança investigadora, uma criança que explora, que indaga, que não vai aceitar tudo sempre de qualquer jeito, né? [...] ela tá criando a brincadeira dela, está, digamos assim, aumentando a sua imaginação desde pequena, né? E ela mesma é protagonista daquilo que ela quer brincar (Professora 4).

A fala da Professora 4 traz contribuições muito importantes quando ela menciona a ideia de que a criança “não vai aceitar tudo de qualquer jeito”. Essa afirmação reflete uma visão sobre a importância de formar indivíduos autônomos e

pensantes. Assim, essa postura investigativa pode proporcionar às crianças a construção de uma identidade forte e a capacidade de enfrentar desafios de forma criativa. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas incentivem essa autonomia a fim de criar ambientes que estimulem o questionamento e a exploração.

A exploração e a experimentação constantes que a criança faz com os objetos não-estruturados proporcionam um conhecimento do mundo que a envolve: as características dos objetos, as relações que podem ser estabelecidas entre os objetos e as situações (Bassedas; Huguet; Solé, 2007). Desse modo, o aprendizado ocorre por meio da descoberta, a partir das brincadeiras e interações, e o papel do professor é proporcionar amplas oportunidades para que as crianças sejam motivadas a se envolver.

Os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, né? E o Brincar Heurístico, ele possibilita que as crianças exponham seus sentimentos, né? Elas aprendem, elas constroem, elas exploram ao máximo. Elas pensam muito mais do que a gente imagina. Elas têm uma criatividade enorme, elas sentem também, elas se movimentam. Então, o que esse tipo de brincar permite que a descoberta leve as crianças a um desenvolvimento e um e a própria aprendizagem que a gente não consegue fazer, né? Ela mesmo se descobre, ela reinventa. Ela faz tudo nessa simplicidade do Brincar Heurístico (Professora 5).

A fala da professora exhibe o modo como ela lida com as ocorrências do cotidiano das crianças. Percebe-se que ela compreende que, quando a criança brinca, ela está aprendendo, e o processo de conhecimento das crianças inicia sempre, desde pequenas, com uma exploração dos objetos. Com relação à troca de experiências entre pares, a professora 2 comenta:

Que nem a interação, a socialização, a criatividade da criança em, hã, na imaginação deles, criarem, criar algum momento deles mesmo. Uma simples folha pode ser um peixe, uma pedrinha pode ser, hã, o brigadeiro, a areia muitas vezes é o bolo que eles montam, então isso é muito legal que as possibilidades e eles, entre eles, também resolvem conflitos. Um entra na imaginação do outro para conseguir brincar com o colega (Professora 2).

A partir dessa fala, podemos perceber que a brincadeira, além de proporcionar prazer para as crianças, também pode exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais com seus colegas pelo simples fato de estarem brincando. Segundo Lima *et al.* (2018, p. 85), “O lúdico traz à criança a capacidade de improvisar as brincadeiras, assim, qualquer objeto se torna

diversão para elas, que exploram os espaços em que se encontram”. Quando brinca, a criança inventa e reinventa, sendo constantemente estimulada por tudo ao seu redor. Nessa fase inicial da vida, tudo é novo e desperta sua curiosidade, desde objetos simples, como uma caixa vazia, até o desejo de entender e de explorar o que aquilo representa.

7.1.2.1 A criatividade e a imaginação: duas potências

A criança, ao brincar e ao se envolver em um mundo de faz de conta, desenvolve a capacidade de imaginar, aprende a conviver em grupos e a explorar o mundo com os recursos dispostos ao seu redor, o que amplia a percepção sobre si (Lima *et al.* 2018). A utilização do Brincar Heurístico se dá na valorização das curiosidades e das descobertas das crianças. A esse respeito, a Professora 5 relata que

Diante daquela brincadeira a autonomia e o protagonismo da aprendizagem, né? Vem do aluno. Uma vez que ele escolhe brincar, conhecer, criar com alguma daquelas coisas colocadas ali, ele está sendo protagonista, protagonista daquele conhecimento, né? (Professora 5)

Sua narrativa exhibe o modo como a Professora 5 compreende a importância de oferecer às crianças um espaço e um tempo para que elas brinquem e se sintam confortáveis em criar e em explorar. É por meio disso que ela se torna protagonista do seu conhecimento. A professora ainda completa:

[...] eu acredito muito que desenvolva a criatividade, imaginação, porque, claro que ele tem a liberdade de escolher os materiais dispostos, mas dependendo à faixa etária em que está, né? Ele pode criar com os demais colegas, incentivando o compartilhamento, incentivando a colaboração em grupo e tornar um simples material numa coisa extraordinária, né? Com múltiplas escolhas de brincar (Professora 5).

A partir da afirmação da Professora 5, compreende-se que, além de a criança ser protagonista do seu desenvolvimento a partir das brincadeiras, ela também desenvolve sua imaginação criando brincadeiras com seus colegas, trocando experiências e ideias. Lima *et al.* (2018) destacam que, quando brincam, as crianças inventam novas maneiras de brincar e compreendem mais sobre como o mundo funciona e sobre como poderão lidar com ele à sua maneira.

A partir da ideia de que as crianças são questionadoras e investigadoras por natureza, colocando tudo de si no ato de brincar, a Professora 4 traz um exemplo. Nessa fala, ela esclarece como o Brincar Heurístico contribui para que as crianças bem pequenas possam descobrir mais sobre o mundo que as rodeia:

[...] eu acho interessante a gente como professor também proporcionar esses momentos para as crianças, né? Claro que no início da minha prática docente, eu não entendia muito sobre isso, mas a gente vai se aprimorando, né? Vai lendo e se aprimorando com os bebês. Assim, de até um ano, eu geralmente oportunizo cestos com materiais não estruturados, objetos que têm diferentes texturas. Porque nessa idade as crianças estão descobrindo o mundo, né? Coisas também que eles podem sentir com diferentes texturas através do toque e também coisas que possam ser levadas a boca, né? Porque muitos acabam levando os materiais na boca (Professora 4).

É possível perceber que a Professora 4 e a Professora 5 dialogam na mesma linha. Esses investimentos devem ser direcionados para a formação de educadores qualificados e para a aquisição de materiais adequados que estimulem o Brincar Heurístico. Além disso, é essencial que as creches organizem um ambiente que favoreça a exploração e a criatividade, o que permite que as crianças se sintam seguras para experimentar e aprender por meio do brincar. Dessa forma, é possível potencializar o desenvolvimento integral das crianças e prepará-las melhor para os desafios futuros.

Também vale destacar que, para o Brincar Heurístico ser efetivamente incorporado nas práticas pedagógicas, é fundamental que os educadores e os professores recebam formação adequada. Assim, esses profissionais devem ser capacitados a criar e a manter ambientes que estimulem a exploração e a interação entre as crianças (Fochi, 2019).

Por fim, vale retomar que as crianças se desenvolvem em contato com outras crianças e adultos. Dessa forma, elas constroem uma vivência que afeta seu desenvolvimento, e o professor também é responsável por proporcionar um ambiente que estimule e que promova atividades práticas nas quais a criança brinque naturalmente para que possa aprender (Lima *et al.*, 2018), pois a motivação, a curiosidade e um ambiente estimulador são facilitadores da aprendizagem.

7.1.3 Organizadores Pedagógicos: espaços e materiais

A seguir, será apresentada a terceira categoria de análise, que tem como objetivo realçar os organizadores pedagógicos. Nesse contexto, é importante ressaltar que, além da curiosidade, o ambiente e os materiais disponíveis para as crianças desempenham um papel fundamental em seu processo de aprendizagem. Essa análise permitirá compreender como a organização do espaço e a seleção de recursos pedagógicos podem influenciar o desenvolvimento e a exploração das crianças em ambientes educativos.

Nessa perspectiva, compreende-se que o espaço na Educação Infantil não é apenas um cenário, mas um elemento ativo no processo educativo, que influencia diretamente a forma como as crianças interagem, exploram e constroem conhecimento. Essa relação se traduz diretamente na forma como os móveis, os brinquedos e os materiais estão organizados, o que influencia a interação dos pequenos. Um espaço bem planejado não só estimula a exploração e o aprendizado, mas também valoriza a autonomia da criança, pois permite que ela se torne protagonista de sua própria jornada educativa (Horn, 2017). Portanto, a disposição dos elementos no ambiente deve ser pensada de maneira a fomentar a curiosidade e o engajamento, para criar oportunidades para que as crianças descubram, experimentem e se relacionem de forma significativa com o mundo ao seu redor.

Assim, ao disponibilizar materiais para o brincar das crianças bem pequenas, é fundamental assegurar-se de que haja uma grande variedade e riqueza de experiências a serem oferecidas. A Professora 2 explica como organiza os espaços e materiais para propor o brincar heurístico ao enfatizar a importância de criar um ambiente estimulante que favoreça a exploração e a criatividade.

A gente olha assim, mais ou menos, o critério que eu sigo, há, um cantinho, que nem animais, madeira, folhas, que eles possam brincar e trabalhar a imaginação. Com isto, no outro cantinho, potes, panelas, colheres, pra eles brincar [sic] de uma outra forma naquele outro cantinho, mas um outro cantinho com materiais que não são estruturados, rolinhos, também dava pra usar madeira, rolinho de papel higiênico, tubete, pra eles trabalhar [sic] equilíbrio, formar, montar e até mesmo os blocos lógicos, esses blocos que as crianças gostam de brincar também que podem ser utilizados (Professora 2).

A fala da Professora 2 ressalta a importância de trazer para a sala uma quantidade suficiente de materiais para exploração. Ela pontua, adequadamente, que não basta apenas colocar os materiais nos tapetes; é necessário organizá-los com cuidado para que fiquem à disposição das crianças, permitindo que elas tenham acesso fácil e possam explorar livremente.

A abordagem da Professora 2 serve como um exemplo de como a organização cuidadosa dos espaços pode promover um Brincar Heurístico eficaz e enriquecedor. Os materiais ajudam as crianças a construir “[...] modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas” (Barbosa, 2007, p .165). A Professora 4 também comenta sobre a organização dos espaços e materiais:

[...] a questão da organização, eu procuro sempre organizar em cima de tapetes assim por faixas, né? Seleciono os materiais, então, conforme eu vejo a necessidade de tal oportunizando para as crianças alguma coisa que talvez se encaixe dentro de um projeto que eu já esteja trabalhando, né? Respeitando sempre a faixa etária que a criança, digamos, está apta a manusear, né? Não adianta levar uma coisa perigosa, digamos, para um bebê. (Professora 4)

Destaco a fala da Professora 4 quando ela faz um importante apontamento sobre o cuidado de selecionar materiais que não sejam perigosos para as crianças, pois uma premissa essencial para a escolha de materiais é a segurança. Assim, vale questionar: preciso dizer não à criança em determinadas ações ou em movimentos com o objeto em questão? Essa preocupação com a segurança deve ser constante na prática pedagógica, e, seguindo essa linha de cuidados com os materiais, a Professora 3 também ressalta:

[...] isso aqui seria legal pra eles brincar [*sic*], eu vejo também a questão da segurança, né? De ser um material, um objeto que vai ser seguro para brincar [...] então, tem que ser algo que na hora da brincadeira, vai transmitir segurança para eles, né? Porque eles possam criar a possibilidade de brincar, mas que também sejam objeto de seguro então acho que esta, esse é os meus critérios mais importantes [*sic*]. (Professora 3)

É possível perceber que a Professora 4 e a Professora 3 dialogam na mesma linha, pois apresentam as mesmas preocupações. Fochi (2023, p. 68) comenta que “tudo começa com uma boa construção de materiais não-estruturados e naturais, tendo a preocupação com a higiene, cuidado e segurança de cada item”. Ao investir em materiais que estimulam a criatividade e a exploração, as professoras criam um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o desenvolvimento integral dos

pequenos. Portanto, não é suficiente que a criança esteja em um espaço organizado para desafiar suas competências; é igualmente importante que ela interaja de forma intencional com esse ambiente, explorando e vivenciando as experiências que ele oferece (Horn, 2003).

Além de um espaço claramente definido e organizado para a disposição dos materiais heurísticos, deve-se garantir um espaço suficiente para que as crianças possam movimentar-se livremente, e o silêncio é necessário para realizar as explorações desses materiais separados (Goldschmied; Jackson, 2008). A professora 5 compreende que

Quando a gente fala de brincar, heurístico de jogo heurístico, a gente tem que pensar que é preciso criar um espaço calmo, né? Um espaço organizado para aquela criança chegar e fazer o seu brincar não é virar caixa de brinquedos, não é? Não é jogar brinquedo e as crianças que vão lá e pegam. Isso ainda é algo a ser construído aos poucos na educação, pelo que eu percebo, assim (Professora 5).

A partir da afirmativa da Professora 5, entende-se que o espaço em que ocorre a sessão do jogo heurístico precisa ser pensado e organizado previamente pelo profissional. A organização desse espaço deve ter como propósito criar um ambiente tranquilo e acolhedor, o que possibilita que as crianças realizem suas tentativas de exploração. Além disso, muitos materiais utilizados nas brincadeiras heurísticas não precisam, necessariamente, ser comprados; há diversos objetos intrigantes que se transformam em verdadeiros tesouros nas mãos dos pequenos, pois estimulam a criatividade e a imaginação. Um espaço bem-organizado não apenas facilita a exploração, mas também promove a autonomia das crianças, pois viabiliza que elas se sintam seguras e confiantes para experimentar e para aprender por meio do brincar.

7.1.3.1 Desafios na implementação dos organizadores pedagógicos

A implementação de organizadores pedagógicos em sala de aula ainda enfrenta diversos desafios que podem impactar sua eficácia. Dentre os principais obstáculos, destaca-se a escassez de recursos materiais e a falta de tempo para planejar e para integrar esses organizadores nas atividades curriculares. Além disso, a resistência por parte dos educadores em adotar novas metodologias, muitas vezes devido à falta de formação adequada ou ao medo de sair da zona de conforto, também é um fator que dificulta sua utilização.

É claro que as crianças pequenas conseguem divertir-se e aprender com os poucos materiais existentes na sala; afinal, o mundo parece sempre um lugar excitante para elas (Barbosa, 2007). Embora as crianças pequenas tenham uma capacidade natural de explorar e de aprender com o que está disponível, é crucial que as professoras tenham o suporte necessário para superar esses desafios. A Professora 2 destaca um desafio significativo enfrentado na utilização do espaço educacional, que impacta diretamente a prática pedagógica:

Por dificuldade, eu vejo, é pelo espaço mesmo. Como a gente utiliza o mesmo espaço para os lanches e para dormir, seria bom se ele pudesse deixar mais tempo esses espaços montados. Quer dizer que cada dia a gente tem que criar e recriar um espaço, ele não fica montado muito tempo (Professora 2).

Compreende-se que essa observação da Professora 2 revela como a dualidade do espaço utilizado para diferentes finalidades pode dificultar a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado e estável. Percebe-se que a necessidade de montar e desmontar os espaços diariamente não apenas consome tempo, mas também pode limitar as oportunidades de aprendizagem para as crianças.

Nesse sentido, Horn (2003) contribui com a ideia de que é fundamental que a criança tenha um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, que tenha acesso a um espaço para brincar. A Professora 1 também identifica desafios significativos relacionados ao espaço para a realização das brincadeiras heurísticas. Ela menciona:

Na sala de aula, a maior dificuldade é a questão da bagunça, da sujeira que dá, né? Porque como a gente tem os bebês, querendo ou não, a gente precisa conseguir limpar depois, né? E com eles não é bem assim, que eles ficam vindo em cima. Eles querem continuar brincando, né? Eles não têm essa. Essa noção de não, agora terminou, agora a gente vai comer, agora a gente vai dormir, enfim. Então, é essa é a parte mais difícil (Professora 1).

A afirmação da Professora 1 destaca como a falta de controle sobre a desordem e os resíduos deixados após as atividades lúdicas pode afetar a dinâmica dessas ações na sala de aula. No entanto, ao refletir sobre essa questão, pergunto-me: seria realmente sujeira? O que se observa pode não ser sujeira propriamente dita, mas sim os vestígios naturais do brincar, que fazem parte do processo de aprendizagem e da interação das crianças com o ambiente.

Esses vestígios não devem ser vistos como um problema, mas como sinais de um ambiente de aprendizagem ativo e envolvente. É compreensível que estabelecer um final claro das brincadeiras para os bebês se torne muito difícil, uma vez que eles ainda não compreendem a transição entre as atividades. Isso pode resultar em um ambiente caótico, o que dificulta tanto a aprendizagem quanto a organização do espaço.

Ao considerar os desafios mencionados pelas Professoras 1 e 2 em relação ao espaço e à dinâmica das atividades lúdicas, é evidente que a disponibilização de materiais heurísticos adequados pode desempenhar um papel crucial na facilitação do aprendizado infantil. Além disso, a presença de uma variedade de materiais que estimulem a exploração e a criatividade oferece às crianças oportunidades significativas de aprendizagem.

No entanto, como ressalta a Professora 3: “Eu acho que às vezes talvez o recurso não é muito que a gente consegue, aos poucos de juntando aqui, juntando ali. Às vezes a gente consegue pedir para a família também mandar e compartilhar algum material.” Essa fala da Professora 3 representa a realidade enfrentada pelos educadores, que muitas vezes precisam recorrer a iniciativas colaborativas para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

Assim, por todos esses fatores, é fundamental discutir a importância de se ter mais materiais heurísticos disponíveis nas salas de aula, pois isso pode contribuir para um ambiente mais estruturado e enriquecedor, no qual as crianças possam brincar, descobrir e aprender de maneira mais eficaz. Fochi (2023, p. 95) comenta que “proporcionar uma coleção de materiais não-estruturados diversificada e rica potencializará as investigações das crianças”, já que os materiais ocupam um papel muito importante nas brincadeiras heurísticas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida observou o Brincar Heurístico como uma ferramenta pedagógica fundamental para estimular a curiosidade e a autonomia na infância. Ao longo deste trabalho, compreendemos os conceitos de criança e infância e suas especificidades, bem como identificamos os aspectos legais da Educação Infantil e analisamos a importância do brincar nessa etapa educacional, destacando como esse brincar se diferencia por promover uma aprendizagem ativa e exploratória.

Também foram examinadas características dos organizadores pedagógicos e dos materiais não-estruturados, além de como eles podem ser utilizados para fomentar a criatividade e a imaginação das crianças. Ademais, discutimos o papel do educador na mediação dessas experiências lúdicas e enfatizamos a importância de um ambiente que favoreça a exploração e a descoberta.

Os objetivos do estudo foram alcançados, visto que foi possível discutir o Brincar Heurístico como uma ferramenta pedagógica eficaz para estimular a curiosidade e a autonomia na infância. Buscamos compreender como essa abordagem pode ser implementada nas práticas educativas ao visar ao desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. A pesquisa foi direcionada para responder à questão: como o Brincar Heurístico pode ser incorporado às práticas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária?

Dessa forma, foi possível constatar que, a partir das entrevistas realizadas com as professoras, esse brincar pode ser incorporado nas práticas pedagógicas por meio de materiais não-estruturados, que incentivam a exploração livre e a criatividade. Nesse sentido, observou-se que a utilização de brinquedos não-estruturados e brincadeiras de faz de conta são essenciais para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade infantil. A proposta do Brincar Heurístico, na Educação Infantil, enfatiza a importância de uma prática pedagógica que posicione as crianças como protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de sua aprendizagem.

As contribuições desta proposta para a formação integral dos pequenos são significativas, pois destacam não apenas os benefícios imediatos da prática, mas também suas implicações a longo prazo para a educação e para o desenvolvimento das crianças. Desde muito pequenas, as crianças sentem um impulso natural de

explorar e de descobrir o mundo por si e manifestam essa curiosidade ao tocar tudo com suas mãos ágeis. Essa prática é fundamental, pois, por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades de resolução de problemas que surgem ao longo do dia, o que contribui para que ela se torne mais calma e confiante em suas decisões. Assim, é a partir dessas explorações que a criança realmente se desenvolve.

Além disso, identificamos que os organizadores pedagógicos necessários para a implementação dessa proposta incluem a criação de espaços adequados e a seleção de materiais que estimulem a interação e a experimentação. A disposição dos elementos no ambiente deve ser planejada para fomentar a curiosidade e para criar oportunidades para que as crianças descubram, experimentem e se relacionem de forma significativa com o mundo ao seu redor. A organização desse espaço deve ter como propósito criar um ambiente tranquilo e acolhedor para que as crianças realizem suas tentativas de exploração.

No entanto, a implementação de organizadores pedagógicos em sala de aula enfrenta diversos desafios que podem impactar sua eficácia. Um dos principais obstáculos é a escassez de recursos materiais, e a presença de uma variedade de materiais que estimulem a exploração e a criatividade é fundamental, pois oferece às crianças oportunidades significativas de aprendizagem. Esses resultados demonstram a relevância de integrar esse brincar nas práticas educativas para promover um ambiente de aprendizagem mais rico e dinâmico. Por todos esses fatores, é essencial que educadores e instituições de ensino se esforcem para superar os desafios e para garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente propício ao brincar e à descoberta.

Assim, conclui-se que este estudo contribui para a valorização do Brincar Heurístico como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz na Educação Infantil. As evidências apresentadas reforçam a necessidade de formação contínua para professores, a fim de que possam implementar essa prática de maneira eficaz em seu planejamento.

Diante de tais considerações, recomenda-se que trabalhos futuros busquem um maior aprofundamento sobre esse tema, visto que, para a elaboração deste trabalho acadêmico, houve certa dificuldade para encontrar materiais atualizados com relação a essa discussão. Considero que este trabalho possa servir como um aporte teórico

para que outras pesquisadoras o utilizem ou invistam nessa temática como um referencial de estudo e inspiração.

REFERÊNCIAS

ALVES, Tânia de Jesus. O brincar heurístico, as crianças e as materialidades.

Revista Primeira Evolução, São Paulo, v. 1, n. 27, p. 83-88, abr. 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/243>. Acesso em: 14 jun. 2024.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira: A experiência de aprender na Educação Infantil. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.).

Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015, p. 111-118. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126959/000968032.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 out. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007. *E-book*. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536316840/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades Da Ação Pedagógica Com Os Bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO –

PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário**

Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010, p.

1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-22artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 57-68, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126959/000968032.pdf?sequence=1&issnAllow=y>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310909/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BOGDAN, Roberto Charles.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, v.1, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 1998, v. 1. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 1998, v. 2. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 89-101, jan./jun. 2007.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812007000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2023. *E-book*.

Disponível em:

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/212503/epub/0?code=87c6fxtnWT6Te7IIT0JGfBm/qLUACSTNv0JSckEMcjk+QKUJCofMkGfcikOyPb681wqBC/HMfRZEzaKpu+0yg==>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. *E-book*. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536311623/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, John David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://biblioteca-a.read.garden/viewer/9786581334192/6>. Acesso em: 14 jun. 2024.

DUQUE, Letícia Arrabal. **A Base Nacional Comum Curricular da educação infantil (BNCC) e a concepção do Brincar Heurístico: aproximações ou distanciamentos**. Caxias do Sul, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

FALK, Judit. Cuidados pessoais e prevenção. *In*: Falk, Judit (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2022. p. 20-30.

FERRARINI, Letícia Duque. **Contribuições do brinquedo heurístico para a Educação Infantil**. Caxias do Sul, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

Disponível em:

https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/8479/TCC_Let%c3%adcia_Arrabal_Duque_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 set. 2024.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. Porto Alegre: AMGH, 2014. *E-book*. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580554021/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

FOCHI, Paulo Sérgio. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI. 2 ed. Porto Alegre: Diálogos Embalados e OBECI, 2023.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-simtia%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em 14 jun. 2024.

GOLDSCHMIED, Elinor; Sonia Jackson. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, núcleos, filhos, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2003. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536310657/>. Acesso em: 23 out. 2024.

KAIL, Robert V. **A criança**. São Paulo: Pearson, 2004. *E-book*. Disponível em:

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/478/pdf/0?code=skQdymzUN2HiA4QBCKy0e2ju7+LboNMAdVE8FRQtNP3NNkJibnzwhQqxlOb+DCQAhU1N98m2w+8e9gmPwf9p+A=>. Acesso em: 14 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, Porto, n. 90, p. 4-7, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00003e/00003e2d.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_compleco.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553918/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Apresentação/n: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998. p. 13-15. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522113965/pageid/0>. Acesso em: 14 jun. 2024.

LIMA, Caroline Costa Nunes; LEON, Juliana Matos Moreira; MOREIRA, Simone Costa Teixeira; FERREIRA, Vanessa Ramos; SOUZA, Vania de. **A ludicidade e a pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Sagah, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595024700/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; JUNIOR, Moacir Ávila de Matos; FILHO, Neil Alberto Salles; FINCK, Silvia Christina Madrid. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/6196/epub/0?code=rqz13R14ilFB EeTxd1odWI6r2jY58gAoNfAWdRri/4MGPDdUzITATrpHxjNfUqUE3bKkSk+9X/4XzphVDpqtsw==>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MIKOASKI, Camila Tamires. **Contribuições do Brincar Heurístico para a Educação Infantil**. Bento Gonçalves, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, 2020.

MÜLLICH, Aline da Silva. **A importância do brincar, na construção psíquica do ser**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Curso de Especialização em Educação Infantil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12253/Aline%20da%20Silva%20Mullich.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jun. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524921254/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar./2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 14 jun. 2024.

QUEIROZ, Carolina Zanella de. **Concepções de infância e educação infantil:** análise de contextos. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/187916/pdf/0?code=Ec18C4mxrnWKPzy+wK5I9NPljhgQZI1kThfP+WeSOaCC8Y1UqEgEpdnMD0HVxVzIqyaOY1QQklhSD4LedbAezg==>. Acesso em: 14 jun. 2024.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação infantil:** práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/5960/epub/0?code=i4O0S3otyT3PYczE2vlgqLFFK3z6PM6ATeFJcz6lfA/NEmlovp906NXPv/aHy98zTrqZNBerZOSP/8E0o8IAkw==>. Acesso em: 14 jun. 2024.

REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e educação infantil.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00004a/00004a09.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, mai./2012. Resenha da obra de: BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>. Acesso em: 14 jun. 2024.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. *In*: Falk, Judit (org.). **Abordagem Pikler:** Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2022. p. 68-76.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. *In*: FALK, Judit. (Org.). **Abordagem Pikler:** Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 54 – 65.

VIEIRA, Lívia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2023. *E-book*. Disponível em:

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/209624/pdf/0?code=nOPpo1711LaXf2gp2tBw9XJjJUaMK/vPba2jMdewqL9YkWkBpYxTv2Nok3j/WFfla8Z8ZEmCoW8kIASn2wsLDQ==>. Acesso em: 14 jun. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Alana Vitória Serafin, acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS. Orientado por: Prof.^a Ms. Rosana Torma Miranda Cabral. Convido você, a participar de forma **voluntária** desta pesquisa intitulada como: **O brincar heurístico nas instituições de Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos**. Caso o(a) Senhor(a) sob sua responsabilidade, aceitar a participar nesta pesquisa, descrevo da forma mais detalhada possível todos os procedimentos que o participante será submetido.

Esta pesquisa tem como objetivo de entender o brincar heurístico como ferramenta pedagógica para estimular a curiosidade e a autonomia na infância. Este trabalho tem como justificativa um potencial significativo para contribuir com uma reflexão sobre o brincar heurístico e compreender como ele ocorre. Além disso, a pesquisa pode representar uma oportunidade para ampliar a discussão sobre a importância do brincar heurístico na educação, em geral, e um incentivo na busca por aprimoramentos nesse sentido e na promoção no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Tenho como proposta uma pesquisa exploratória com a realização de entrevistas não estruturadas. Os encontros para a realização das entrevistas, terão duração em média de uma hora cada, serão agendados preferencialmente na própria escola, levando em consideração a disponibilidade de data e horários da direção e dos participantes. As entrevistas serão realizadas individualmente de forma presencial e a proposta é que elas sejam gravadas em formato de áudio, o que possibilita uma transcrição e análise das narrativas fornecidas. Assegurando que todos os procedimentos éticos da pesquisa serão seguidos e respeitados. Este participante está sendo convidado, voluntariamente.

Comprometo-me com o sigilo da identidade deste participante e de outras pessoas que sejam, porventura, mencionadas durante os encontros, bem como do tratamento ético das informações. Asseguro ao participante a confidencialidade destes dados, bem como o arquivamento digital sigiloso e protegido de suas respostas, os quais serão destruídos após cinco anos do estudo. Importante registrar que como participante voluntário será beneficiado direta e indiretamente, visto que o estudo possibilitará uma reflexão acerca do tema pesquisado, com a contribuição de suas narrativas.

Os riscos identificados para esta pesquisa são mínimos. Podendo ocorrer ao longo do encontro cansaço, constrangimento ou desconforto perante a pesquisadora, bem como sentir-se envergonhado por seus áudios estarem sendo gravados. **Caso isso ocorra, sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem lhe causar nenhum prejuízo. Asseguro que você pode pedir para se retirar da pesquisa, a qualquer momento. Desistir de participar não causará nenhum dano para o participante. Nesse caso, seus áudios não serão utilizados na análise da pesquisa.**

Se desejar obter mais informações sobre a pesquisa ou surgirem dúvidas antes, durante ou após as entrevistas, você poderá contatar a pesquisadora Alana Vitória Serafin pelo telefone (51) 996103196 e e-mail alanavitoriaserafin@hotmail.com, ou ainda, a orientadora professora Rosana Torma Miranda Cabral pelo e-mail: rmcabral@unisin.br.

Este documento deverá ser assinado em duas vias pelo participante, pesquisadora e orientadora da pesquisa, sendo que uma das vias ficará com o participante e a outra com a pesquisadora.

Vale Real, de de 2024.

Nome completo (participante)

Pesquisadora Responsável: Alana Vitória Serafin

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Ms. Rosana Torma Miranda Cabral

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO:

Um olhar para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos

Dados de Identificação: _____

Nome: _____

Idade: _____ **Tempo de atuação:** _____

Formação: _____

1. O que você entende a respeito do brincar heurístico? Como ele se diferencia de outros tipos de brincadeiras?
2. Você trabalha com o brincar heurístico? Como você incorpora o brincar heurístico nas suas práticas pedagógicas? Poderia citar alguns exemplos?
3. Como você seleciona e organiza os materiais para o brinquedo heurístico? Existem critérios específicos que você segue?
4. Quais são os principais benefícios do brinquedo heurístico para o desenvolvimento das crianças ao seu ver?
5. Como você adapta as atividades de brincar heurísticas para atender às necessidades individuais de cada criança, especialmente aquelas com diferentes estilos de aprendizagem ou necessidades?
6. Como você observa e avalia o progresso das crianças durante as atividades de brincar heurísticas?
7. Quais desafios você encontra ao implementar atividades de brincar heurísticas na sala de aula?
8. De que maneira o brincar heurístico contribui para a construção da autonomia e da criatividade nas crianças?
9. Quais recursos ou formações você recomendaria para outros educadores específicos na implementação do brinquedo heurístico?
10. Pode compartilhar uma experiência ou exemplo em que o brincar heurístico teve um impacto significativo em uma criança?