

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Rayssa Kalind Carvalho Araújo

**OS BEBÊS E O BRINCAR HEURÍSTICO:
narrativas de professoras de creche**

Porto Alegre
2018

Rayssa Kalind Carvalho Araújo

**OS BEBÊS E O BRINCAR HEURÍSTICO:
narrativas de professoras de creche**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

2018

Rayssa Kalind Carvalho Araújo

OS BEBÊS E O BRINCAR HEURÍSTICO:

narrativas de professoras de creche

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 04 de Julho de 2018.

R-SC

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Fortuna

Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna

Carolina Severo

Profa. Me. Carolina da Silva Severo

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, por significar tudo pra mim e por ter participado de mais um processo em minha vida. Toda honra e glória seja direcionada a Ele.

Aos meus amados pais, Hamilton e Nici, por terem sonhado e me apoiado com esta profissão desde o início. Vocês são meus maiores incentivadores. Sem o suporte, amor e conselhos de vocês, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu irmão Kaleb, por todas as preciosas “*dicas*” e tempos de qualidade que compartilhou comigo durante esse processo de formação.

Aos meus familiares, que mesmo de longe, contribuíram e se fizeram presente nessa trajetória.

Aos meus amigos do peito, por sempre me apoiar e consolar quando necessário, principalmente nessa última fase do TCC. Vocês são meus presentes e respostas de oração.

Ao Professor Rodrigo Saballa, por me inspirar na docência com os bebês, por toda a orientação, comprometimento e incentivo para superar meus próprios limites no decorrer dessa pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me proporcionar experiências únicas, bem como aos demais professores que integram a prática docente do curso de Licenciatura, e que contribuíram de forma significativa para as infinitas aprendizagens que pude construir ao longo dessa trajetória acadêmica.

Por fim, agradeço a todas as crianças e escolas que me permitiram de alguma forma deixar um pouquinho de mim com vocês e que, ao mesmo tempo, deixaram tantas marcas em mim, sendo todas elas de aprendizagens singulares.

A todos vocês, muito obrigada!

Pontinho de Vista

*Eu sou pequeno, me dizem, e eu fico muito zangado. Tenho de olhar todo mundo com o queixo levantado. Mas, se formiga falasse e me visse lá do chão, ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!*

Pedro Bandeira.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, a partir do campo de Estudos da Pedagogia da Infância, apresenta e discute as concepções e propostas pedagógicas desenvolvidas por professoras de bebês e crianças pequenas em relação ao brincar heurístico na Educação Infantil. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo bibliográfico que buscou apresentar as especificidades existentes nas propostas do brincar com as crianças de 0 a 3 anos, contextualizando as contribuições em meio aos desafios que são percorridos ao longo dessa trajetória com os bebês pela ação docente. Posteriormente, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes em turmas de berçário em escolas da rede pública e privada de ensino no intuito de identificar as concepções das mesmas a respeito do brincar na creche. A partir da análise dos dados produzidos no decorrer da pesquisa, foram definidas as seguintes unidades de análise: o bebê como sujeito potente; concepções docentes sobre o brincar nas turmas de berçário; proposições heurísticas realizadas com os bebês e as crianças pequenas; contribuições dos documentos curriculares, das brincadeiras e suas relações nas faixas etárias de 0 a 3 anos. Portanto, a partir das análises realizadas, é possível afirmar que a ação pedagógica na creche a partir do planejamento da ecologia educativa - tempos, espaços e materiais devem promover oportunidades para que os bebês e crianças pequenas possam brincar. Isso porque é a partir das brincadeiras que os pequenos investigam, descobrem e aprendem sobre si, os outros e o mundo que os cerca.

Palavras Chaves: Educação Infantil. Bebês. Creche. Brincar Heurístico. Docência.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Brincadeira Livre com as Tintas.....	10
Figura 2 – Organização do Cesto dos Tesouros.....	33
Figura 3 – Materiais do Cesto dos Tesouros.....	35
Figura 4 – Objetos do Brincar Heurístico.....	39
Figura 5 – Objetos do Brincar Heurístico.....	40
Figura 6 – Organização das Bandejas de Experimentação.....	46
Figura 7 – Organização das Bandejas de Experimentação.....	47
Figura 8 – Diversidade dos Materiais.....	48
Figura 9 – Diversidade dos Materiais.....	48
Tabela 1 – Materiais Para as Bandejas de Experimentação.....	47
Tabela 2 – Informações gerais dos sujeitos entrevistados.....	57

SUMÁRIO

1	IMPRESSÕES E EXPERIÊNCIAS INICIAIS	9
2	BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	15
2.1	OS BEBÊS E O BRINCAR: tensões e desafios docentes.....	16
2.2	OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ESTUDOS NA BNCC, DCNEI E O BRINCAR: contribuições para as crianças e a ação docente.....	20
2.3	O BRINCAR LIVRE DOS BEBÊS: concepção teórica.....	23
2.3.1	Fase das Descobertas Iniciais (0 – 3 meses)	26
2.3.2	Fase de Movimentações (3 – 4 meses)	27
2.3.3	Fase do Início das Explorações Reais (6 - 12 meses)	28
2.3.4	Agrupando as Brincadeiras (12 – 36 meses)	29
2.4	O BRINCAR HEURÍSTICO DOS BEBÊS: proposições docente.....	30
2.5	CESTO DOS TESOUROS.....	31
2.6	O BRINCAR HEURÍSTICO COM OBJETOS.....	36
2.6.1	Definições do Brincar Heurístico com Objetos	37
2.6.2	A Diversidade dos Materiais	38
2.6.3	Organização do Jogo e seus Espaços	40
2.6.4	O Tempo Como Preciosidade	42
2.6.5	Os Resultados Significativos	43
2.7	BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO.....	43
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	51
4	ANÁLISE DA PESQUISA	56
4.1	O BEBÊ COMO SUJEITO POTENTE.....	60
4.2	CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O BRINCAR DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS.....	64
4.3	O BRINCAR HEURÍSTICO NAS TURMAS DE BERÇÁRIO.....	75
4.4	OS DOCUMENTOS CURRICULARES NAS FAIXAS ETÁRIAS DE ZERO A TRÊS ANOS.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
APÊNDICES.....	91
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	91
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA.....	92

1 IMPRESSÕES E EXPERIÊNCIAS INICIAIS

“Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida.” (MOYLES, 2009, p. 19).

Figura 1– Brincadeira Livre com as Tintas.



Fonte: Arquivo Pessoal – Relatório de Estágio da Autora (2017).¹

Explorar os objetos ao seu redor, espalhar os brinquedos pela sala, entrar e sair dos armários que estão ao seu alcance, balbuciar palavras que ainda estão sendo construídas dentro do seu vocabulário. Essas e tantas outras características remetem-nos à fase inicial de vida: os bebês. Desde pequenas, as crianças são despertadas para explorar o mundo ao seu redor. Sejam através de brinquedos, objetos, tintas, livros, o próprio corpo e tantas outras singularidades dessa fase, são características de materiais que despertam a curiosidade de exploração das crianças.

É comum que dentro dessa faixa etária de zero a três anos as crianças sejam atraídas com os objetos ao seu redor, explorando-os a partir de suas percepções, imaginações ou do que elas queiram que seja. Dentro dessas infinitas possibilidades caracterizadas no cotidiano infantil, encontra-se o brincar, que é, nas palavras de Moyles (2009), considerada como parte fundamental do

¹ Imagem produzida durante a realização do Estágio Obrigatório em Educação Infantil na 7ª fase do Curso de Pedagogia da UFRGS, no período de 04 de Setembro de 2017 a 12 de dezembro de 2017.

desenvolvimento da criança como sujeito e que, por sua vez, já que tem uma atração “*natural*” para o mesmo.

Nesse viés, torna-se crucial valorizar o brincar como um modo das crianças descobrirem o mundo e construírem conhecimentos a respeito de si, dos outros e das coisas ao seu entorno. Portanto, é possível afirmar que o brincar é indispensável no cotidiano da criança e, principalmente, no currículo da Educação Infantil.

Ratificando o argumento, Cairuga, Castro e Costa (2015) afirmam que a criança deve ser vista como alguém que se sente ligado ao mundo desde o seu nascimento como um indivíduo que gosta e deseja experimentá-lo, estando cheia do desejo de conhecer e viver suas experimentações. Em uma turma de berçário, por exemplo, vemos claramente esse desejo que o bebê sente de envolver-se com o espaço, brinquedos, atividades com tintas, materialidades de diferentes confecções, propostas lúdicas, objetos de diferentes formas de exploração e etc.

Desse modo, as propostas pedagógicas que são feitas aos bebês através do brincar devem contemplar concepções que vão ao encontro dessas necessidades iniciais da infância. Nessa perspectiva, Moyles (2009, p. 19) explica que o Brincar “[...] mantém as crianças física e mentalmente ativas.”

A partir disso, podemos ressaltar que o brincar assume uma participação fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Desse modo, como indica a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o cuidado e educação com as crianças menores devem ser exercidos de uma forma que possam ampliar o universo de experiências, habilidades, autonomia e aprendizagens desses sujeitos, tornando a brincadeira espontânea como uma das bases para a execução dessas concepções. Sendo assim, segundo Moyles (2002, p.11), o “[...] brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”.

Durante minha relação com os estudos da universidade, pesquisas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), participações em eventos educacionais e envolvimento com formação continuada, ou até mesmo nas divulgações midiáticas, constatei que a necessidade do brincar na Educação Infantil é indispensável. Moyles (2002) faz menção a essa imprescindibilidade com argumentos que confrontam os professores da Educação Infantil em relação a essa atenção a ser dada com a valorização do brincar na rotina dos berçários.

Dentre os argumentos destacados pela autora, faz-se necessário refletir que o brincar deve ser verdadeiramente valorizado no contexto dos pequenos, ressaltando não somente a consciência e seriedade que deve ser tida quanto a essa valorização, mas sim na ação de possibilitar essas propostas do brincar no desenvolvimento da criança ao longo da sua trajetória na escola.

Diante disso, podemos afirmar que os bebês são sujeitos pequenos e seres críticos sociais em construção que estão sendo inseridos no contexto escolar cada vez mais cedo. Além dos cuidados necessários com o bem-estar, alimentação, higiene e atenção redobrada para suas necessidades, essa faixa etária não tem recebido um suporte pedagógico adequado no brincar. Nesse sentido, o brincar torna-se uma relação indissociável nos contextos de creche, pois, nesse cenário, a ação docente exercerá um papel fundamental ao organizar um espaço que incentive e explore a autonomia das crianças através do brincar (BRASIL, 2012). Sendo assim, considera-se indispensável dispor de recursos pedagógicos que possam ser desafiadores e, ao mesmo tempo, proporcionar a ludicidade em meio à aprendizagem no desenvolvimento da criança através do brincar.

Nesse cenário, Moyles (2002) traz um alerta também aos adultos e, conseqüentemente, à ação docente, que deve, por sua vez, ter um olhar atento a esses momentos do brincar com os pequenos. A autora faz referência a esse momento como algo real que resulta em grandes aprendizagens e que alcança não somente a criança, mas também os adultos que são perceptivos e competentes para perceber a significação daquele momento para o bebê.

Seja através de objetos, espaços, o próprio corpo ou qualquer outra proposta, tudo se trata de infinitas possibilidades que poderão contribuir para a formação desse sujeito. Em tal perspectiva, para Moyles (2009, p. 21), o “[...] brinquedo espontâneo fornece muitas informações sobre o que as crianças são capazes de compreender e fazer.” Para isto, faz-se necessário estar atento através da observação e escuta desses momentos em que as crianças estão sendo inseridas, pois, através deles, as aprendizagens serão geradas tanto para as educadoras como para as crianças.

Baseado nessa importância da professora desenvolver um olhar atento do brincar na infância, desde o meu ingresso na universidade tive interesse em me envolver e aprofundar meus estudos com os bebês. Foi então que vi a necessidade de iniciar essas experiências nas escolas. Meu primeiro contato com a prática do

curso foi vivenciado numa escola de Educação Infantil, onde ali tive a oportunidade de ser auxiliar de uma turma de berçário II.

Os primeiros questionamentos e pensamentos começaram a ecoar em minha cabeça, sendo eles dos mais diversos aos mais extremos, tais como: “*O que farei em uma turma de berçário? O que pode ser trabalhado com eles? Afinal, são apenas bebês! Quais tipos de propostas pedagógicas são as ideais pra esta faixa etária? Ou até mesmo, elas existem? O brincar nesta faixa etária não está restringido somente aos brinquedos oferecidos pela escola?*” Esses e tantos outros questionamentos fizeram parte do início das minhas experiências e estudos com os bebês.

Corroborando a discussão apresentada, Loboruck e Barbosa (2017) remeteram-me muito a essa fase ao apontarem reflexões acerca do contato inicial da ação docente com os bebês, destacando que se torna comum surgirem sensações de inseguranças, impotências ou desmotivações durante o atendimento na escola com essa faixa etária. As autoras também ressaltam que esse olhar limitado, restringido ao tempo com os bebês apenas para seus cuidados, acaba subestimando as infinitas possibilidades pedagógicas existentes nos estudos da prática com essa faixa etária.

Com base em tais argumentos, a motivação desta pesquisa deu-se após os meus contatos e experiências iniciais vivenciadas com a turma de berçário no início da graduação. A temática de estudo com bebês acabou despertando-me um interesse ainda maior a partir do quarto semestre da universidade quando cursei uma disciplina que abordava reflexões e estudos específicos dos bebês, trazendo concepções que confrontavam tudo aquilo que eu imaginava inicialmente, e que não se restringiam somente aos cuidados dos bebês, mas destacavam as inúmeras possibilidades pedagógicas existentes nesta fase.

Percebendo também que os estudos com os bebês não são muito priorizados, de acordo com Vargas (2014), faz-se necessário que as professoras que atuam com as faixas etárias de zero a três anos dediquem-se a essa linha, para que assim haja uma educação e dedicação nas pesquisas com bebês mais abrangentes, muito além dos cuidados, mas sim evidenciando os potenciais encontrados nesta área, e que por sua vez são pouco investigados.

Nesse cenário de necessidade de aprofundamento dos estudos com os bebês, uma das propostas que a presente pesquisa irá abordar será em relação aos

diferentes tipos de brincar. Uma das abordagens que é pouco conhecida e discutida no meio docente com as faixas etárias de zero a três anos; é o Brincar Heurístico. Essa, por sua vez, é uma proposta de aprendizagem colocada em prática por Goldschmied (2006)² que, segundo Fochi (2016), tem vindo para as turmas de berçário com o objetivo de proporcionar aprendizagens de forma lúdica, relacionando a exploração e descoberta de diferentes tipos de materiais através do brincar.

Diante dessas considerações, através desta pesquisa e demais estudos realizados até o momento em relação à temática, apresento o seguinte problema de pesquisa: Considerando os desafios da docência diante da faixa etária de zero a três anos, quais as concepções e propostas pedagógicas desenvolvidas por professoras de bebês e crianças pequenas em relação ao brincar heurístico na Educação Infantil? Para dar subsídios a essa questão, além da fundamentação teórica, o presente estudo conta com relatos de professoras de creches que são atuantes em salas de berçários, onde, através de entrevistas, irão expor suas concepções e desafios em relação ao brincar dos bebês.

A partir do problema de pesquisa, foram estabelecidos quatro objetivos para o presente trabalho de conclusão de curso, sendo eles: 1) refletir acerca dos bebês como sujeitos potentes diante das propostas docentes que lhes são apresentadas; 2) discutir a respeito das infinitas possibilidades de exploração existentes nas diferentes propostas do brincar heurístico com as crianças de 0 a 3 anos; 3) contextualizar os desafios, contribuições e influências do brincar na Educação Infantil; 4) analisar os resultados significativos que as professoras de creche estão desenvolvendo nas suas proposições docentes com os bebês, contrastando os mesmos com fundamentações teóricas.

Mas, afinal, qual é a importância de se estudar a potencialidade existente nas diferentes propostas do brincar com a faixa etária de crianças de zero a três anos? Quais têm sido as contribuições, tensões e desafios docentes no fazer pedagógico com os bebês? E, por fim, quais efeitos os documentos curriculares da Educação Infantil têm surtido no brincar de zero a três e, concomitantemente, na ação docente? Essa e outras questões serão discutidas no decorrer desta pesquisa.

² É reconhecida na Europa no campo do gerenciamento de creches. Possui experiência de muitos anos como consultora para serviços oferecidos às crianças no Reino Unido, na Itália e na Espanha.

Desse modo, o presente trabalho organiza-se em cinco capítulos. Nesse primeiro capítulo, intitulado “*Impressões e Experiências Iniciais*”, foram apresentadas algumas considerações iniciais acerca dos bebês e o brincar. O segundo capítulo trará as bases teóricas nas quais essa pesquisa está estruturada. Serão distribuídas em sete sessões, intituladas e organizadas da seguinte maneira: “*Os Bebês e o Brincar: tensões e desafios docentes*”, onde apresento considerações a respeito da inserção das crianças pequenas nas creches, definições acerca do brincar nas turmas de berçário e as principais tensões e desafios enfrentados pela parte docente; “*Os documentos curriculares na Educação Infantil: estudos na BNCC, DCNEI e o Brincar: contribuições para as crianças e a ação docente*”, onde serão abordadas as principais contribuições dos documentos curriculares brasileiros para formação dos sujeitos pequenos, por conseguinte, a ação docente; “*O brincar Livre dos Bebês: concepções teóricas*”, onde apresento as concepções e fundamentações teóricas do brincar espontâneo do bebê; “*O brincar Heurístico dos Bebês: proposições docentes*”, onde serão abordadas as definições das brincadeiras heurísticas; e, por seguinte, as três sessões que apresentarão essas modalidades do brincar heurístico, sendo elas intituladas: “*Cesto dos Tesouros*”; “*O brincar heurístico com objetos*” e “*Bandejas de Experimentação*”.

O terceiro capítulo, intitulado “*Abordagens Metodológicas de Pesquisa*”, descreve todo o caminho metodológico percorrido ao longo desta pesquisa, bem como o quarto capítulo intitulado “*Análise de Pesquisa*”, utilizando a entrevista como base de produção de dados para serem analisadas através do presente estudo.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as “*Considerações Finais*” da pesquisa, relacionando-as com as contribuições e aprendizagens construídas no presente estudo. Posteriormente, encontram-se as referências utilizadas ao longo da elaboração deste trabalho. A seguir, analisaremos o segundo capítulo.

2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos centrais desta pesquisa para uma melhor compreensão sobre o brincar e os bebês nos contextos de turmas que se encontram as faixas etárias de zero a três anos.

Para tanto, irei dividir este capítulo em sete sessões, sendo elas divididas da seguinte maneira:

1) Os bebês e as concepções do brincar diante das tensões e desafios docentes (MOYLES, 2002; 2006); 2) Análise nos Documentos Curriculares da Educação Infantil e as Concepções do

Brincar, apontando suas principais contribuições para as crianças e para a ação docente. Para esta sessão, serão utilizadas como fundamentos teóricos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho, 2009); 3) As Infinitas Possibilidades de Aprendizagens nas Brincadeiras Espontâneas dos Bebês (KÁLLÓ; BALOG, 2017); 4) O Brincar Heurístico dos Bebês: proposições docentes (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006); 5) Cesto dos Tesouros (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006); 6) O Brincar Heurístico com Objetos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006); e 7) Bandejas de Experimentação (CARBALLAR CASTILLA; JIMÉNEZ CABRERA, 2016).

2.1 OS BEBÊS E O BRINCAR: tensões e desafios docentes

O bebê é caracterizado por Cairuga, Castro e Costa (2015) como uma criança que vem ao mundo pronta para experimentar e explorar de forma inventiva e criativa tudo que a rodeia. Nesse sentido, as referidas autoras (2015) afirmam que um dos maiores desafios para os profissionais que atuam nas escolas com os bebês são os desafios de atribuir significados às suas propostas de aprendizagens. A criança, mesmo tão pequena, se expressa de diferentes formas, seja através do choro, toque, olhar, movimento e qualquer outra ação. Independente da forma como age, suas atribuições refletem significados ao mundo em que ela está passando a se apresentar (CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015 *apud* RINALDI, 2012).

Portanto, a partir do exposto, inicio os estudos desta pesquisa com os bebês refletindo sobre o seguinte questionamento apontado a partir das perspectivas de Cairuga, Castro e Costa (2015): De que maneira podemos instigar a necessidade e curiosidade natural que a criança pequena sente em agir sobre o mundo, de uma forma que lhes ofereça vivências significativas e de qualidade, onde elas possam assumir o papel de protagonistas através de suas perspectivas espontâneas? Para tal questionamento, a resposta é simples: através do brincar.

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

Nesse sentido, ao longo das minhas experiências e contatos com as turmas de berçário, pude observar que as profissionais atuantes nas escolas de faixa etária de zero a três anos realizam propostas pedagógicas que contemplam diferentes perspectivas do brincar, isso inclui as formas como as mesmas são desenvolvidas em sala.

Nesses termos, por mais definições e formas que existam do brincar, todas elas constituirão um único propósito: o brincar como uma base essencial e indispensável para a formação da criança (MOYLES, 2009). Partindo dessa reflexão, compreendemos que o brincar deve fazer parte de todo e qualquer planejamento docente a ser realizado com as crianças nas creches.

Diante dessas considerações, podemos observar que nos contextos escolares encontramos professores que valorizam minimamente o brincar em suas proposições docentes e outros que, por sua vez, zelam por um brincar de qualidade no currículo, evidenciando-os no cotidiano de sua prática com os sujeitos pequenos.

Assim, a escola, a criança e o brincar relacionam-se entre si formando pontos cruciais para que haja uma educação de qualidade através de um espaço construtivo (a escola), alcançando sujeitos em constante formação (a criança) para que eles possam praticar a exploração, experimentação e vivências de aprendizagens (brincando).

Nesse sentido, Moyles (2009) defende que é fundamental que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, fazendo com que esses momentos tornem-se significativos aos seus saberes e constituição como sujeitos. Entretanto, esses

momentos só irão acontecer se “[...] elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam.” (MOYLES, 2009, p.19).

Desse modo, podemos compreender que a professora, por exercer um papel de participação significativa no processo de formação do bebê, carrega consigo a responsabilidade de organizar momentos em que suas concepções e ações irão contribuir para o desenvolvimento da criança, podendo fazer isso através do brincar.

Por outro lado, dentro de alguns contextos escolares, um dos argumentos mais defendidos entre o corpo docente, é a intencionalidade de preservação do brincar, utilizando-o como uma base para o desenvolvimento de propostas nas aprendizagens das crianças, desde as menores até as maiores. Nesse sentido, referindo-me ao papel das professoras, utilizo o termo “*intencionalidade*” para preservar as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, pois compreendo que nem sempre é algo que de fato é executado com qualidade, o que acaba formando uma lacuna na trajetória dos pequenos que ainda estão em constante desenvolvimento.

As justificativas para a tal lacuna em relação às propostas que alcancem uma excelência do brincar são as mais diversas, entre elas estão: a falta de materiais que a escola oferece para proporcionar a realização desses momentos, a necessidade de uma formação e dedicação nos estudos da parte docente para um melhor desempenho no trabalho com as crianças, um olhar mais atento das professoras para as necessidades e potencialidades que a turma se constitui para que desta forma sejam desenvolvidas propostas enriquecedoras que partiram delas, entre outros.

Diante disso, sabemos que o desafio em desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagens das crianças, utilizando como base uma perspectiva do brincar, não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, tem sido uma das tensões no meio da ação docente.

Para uma melhor visibilidade e compreensão dessas dificuldades enfrentadas pelas professoras de berçário, irei organizar a partir dos próximos parágrafos diferentes fatores que contribuem para os desafios docentes em meio às proposições do brincar com os bebês.

- *Rotina*: Sabemos que a organização de um cronograma de atividades para as turmas de Educação Infantil é imprescindível. Da mesma forma ocorre nas

turmas de berçário. A rotina, se não for levada em consideração, pode acabar se tornando uma grande barreira para a construção de proposições docentes em meio às brincadeiras com as crianças;

- *Flexibilidade:* Esse fator muitas vezes é esquecido em meio às propostas de aprendizagens com as crianças. Sem flexibilidade em relação à condução das propostas com os bebês, a ação docente pode comprometer e acabar assumindo um contexto de “obrigação” imposto às crianças de maneira que tire sua liberdade em meio às propostas educativas. Essa opção foge do nosso foco como professoras na Educação Infantil e, principalmente, com bebês; entretanto, tem sido um forte desafio em muitas escolas;

- *Recursos para proposições potentes:* Sabemos que como educadoras seremos sempre avaliadas em nossas ações com as crianças. Isso inclui a forma como propomos as atividades a elas. Entretanto, há diferentes contextos e principalmente diferentes formas de apoio em que a instituição coloca-se à disposição para ajudar nesse processo. Com isso, podemos constatar que muitas vezes a falta de recursos potentes compromete as proposições docentes e acaba fazendo com que a professora sinta-se desestimulada para enriquecer suas propostas com os bebês. Para tal, é necessário ter um olhar acima dessas dificuldades e usar como apoio um dos principais aliados na prática docente: a criatividade. Partindo desse apoio, as proposições docentes poderão ser organizadas de forma construtiva, mesmo em meio às dificuldades rotineiras que toda escola enfrenta;

- *Espaços para ricas aprendizagens:* Nossa sociedade é composta por diferentes tipos de construções arquitetônicas e, conseqüentemente, cada escola possui suas singularidades quanto aos seus espaços. Nesse sentido, a falta de espaços que proporcionem ambientes mais amplos, bem estruturados e um conforto melhor faz com que as proposições docentes tornem-se mais prazerosas durante as brincadeiras livres ou conduzidas. Entretanto, a falta delas pode comprometer e trazer dificuldades para o desenvolvimento das propostas com as crianças. Entretanto, por mais que muitas escolas não vivam em um contexto “ideal”, é um dever da ação docente transformar essas dificuldades em espaços prazerosos de acordo com cada realidade. Isso pode ser evidenciado através de adaptações nos espaçamentos, sejam através de intervenções no espaço, de reorganização da sala,

ou até mesmo em explorar outros espaços que a escola possui e que podem ser melhor aproveitados durante as proposições com as crianças.

Diante dessas considerações, meu intuito não é desestimular as professoras que se identificam com pelo menos algumas dessas tensões e dificuldades no seu contexto escolar. Mas, pelo contrário, assim como eu fui inspirada através das experiências nas escolas, a ação docente deve olhar além desses desafios e focar nas aprendizagens que podem surgir a partir dessas dificuldades. A criatividade, por exemplo, deve ser um dos apoios cruciais a ser levado em consideração pelas professoras, pois possibilita uma “*reorganização das estratégias*” a serem usadas diante dessas realidades enfrentadas.

A partir disso, por mais que ainda seja visto como um desafio na ação docente, principalmente quando se trata dos contextos de turmas nas faixas etárias de zero a três anos, “[...] o papel do educador é disponibilizar recursos, ser um observador interessado, interagir, e compreender o brincar de uma perspectiva desenvolvimentista.” (MOYLES, 2009, p. 21). O bebê tem sim potencial para protagonizar esses momentos de brincadeiras; entretanto, cabe à ação docente conduzir esses momentos para algo enriquecedor nessa fase inicial tão importante da sua trajetória educacional.

A partir do exposto, na próxima sessão serão abordados os documentos curriculares da Educação Infantil e o brincar, destacando suas influências e contribuições tanto as crianças quanto para a ação docente atuante na faixa etária de zero a três anos.

2.2 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ESTUDOS NA BNCC, DCNEI E O BRINCAR: contribuições para as crianças e a ação docente

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

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

A partir do exposto, constatamos que o currículo faz parte da formação da criança, transmitindo aprendizagens que irão constituir sua formação crítica e social. Nessa perspectiva do brincar e dos documentos curriculares na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) também faz referências aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na infância, destacando o brincar como uma forma de aprendizagem que deve ser oferecida em diferentes possibilidades para as crianças, sejam elas através de diversos contextos e tempos, com diferentes participações (crianças e adultos), fazendo com que seu acesso a culturas, concepções, criatividade, experiências e especificidades típicas da infância possam ser ampliadas através das suas vivências na escola.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) também se refere às brincadeiras e às interações como eixos estruturantes do currículo infantil, constituindo-os como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que serão essenciais para uma compreensão dos diferentes campos de experiências e que serão oferecidos para as crianças ao longo da sua formação.

Nesse viés, ao refletirmos sobre a prática docente e as crianças de zero a três anos, podemos obter os seguintes questionamentos: “[...] como propor um currículo para crianças pequenas? [...]” (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 81); de qual

forma os currículos escolares podem contribuir para a formação dos bebês e da ação docente?

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

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

Desse modo, levando em consideração as propostas pedagógicas a serem realizadas pela ação docente, a DNCEI (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho, 2009) em seu artigo 9º indica as interações e a brincadeira como eixos norteadores que compõem as propostas curriculares da Educação Infantil, destacando-as como propostas importantes na garantia às crianças de experiências que permitam . (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho, 2009, p.99):

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 -a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 -experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 -contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 -a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 -situações de aprendizagens mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

- vivências étnicas e estéticas com outras crianças e grupo culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;
- a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- o relacionamento a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho, 2009, p.99).

Nesse viés, nas palavras de Moyles (2006), o propósito da escola é ajudar a criança a ter uma participação significativa para esse sujeito pequeno que está sendo inserido cada vez mais cedo nos contextos educacionais. Dessa forma, a autora (2006), em seu modo de compreender o brincar, afirma que ele é uma trajetória de ampliação do conhecimento, apontando-o como um processo indispensável e influenciável na formação “[...] e é na implementação do currículo que o brincar mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangíveis que o brincar se sobressai.” (MOYLES, 2006, p. 106).

Nesse viés, compreendo que o currículo propõe através do brincar uma gama de possibilidades e contribuições que fazem parte do direito de formação da criança. Independente da maneira com que for proposta, todas as proposições que envolvem o brincar devem culminar para experimentações que contemplem conhecimentos nas diferentes áreas da aprendizagem.

Diante disso, compreendemos que o brincar e o currículo estão estritamente relacionados entre si, tornando-os duas bases centrais para as experiências de aprendizagem do sujeito. Diante desse cenário, no seu artigo 10º, a DCNEI indica que as instituições de Educação Infantil devem valorizar um acompanhamento do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças através da “[...] observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano [...]”, (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho, 2009, p.100).

Dessa forma, é importante que a ação docente considere a observação como um fator relevante nas propostas curriculares do seu trabalho com os bebês,

pois, através disso, poderão contribuir para um melhor acompanhamento dos avanços e retrocessos dos mesmos.

Nesse viés, Anning (2006) afirma que é fundamental que a professora esteja intimamente envolvida com as crianças enquanto elas brincam, sendo capaz de criar vínculos que são extremamente necessários, principalmente na fase em que se encontram os bebês, para que eles consigam expressar-se significativamente nos momentos que lhes são propostos através do brincar.

É válido também pensar que, para o desenvolvimento de um currículo de qualidade nas turmas de berçário, conforme Anning (2006), a ação docente precisa ser capaz de ouvir em vez de intervir em todo momento nas propostas para as crianças e, ao mesmo tempo, observar e analisar essas evidências de aprendizagens por elas experienciadas.

Imagino que essa concepção de “*observar mais e intervir menos*” seja uma das realidades e concomitantemente uma das maiores dificuldades para a ação docente. Baseada nas minhas experiências em turmas de berçários, pude observar que as professoras muitas vezes não dedicam tempo para observar as brincadeiras e demais ações das crianças. Ou seja, a necessidade em “*realizar atividades*” acaba se tornando algo muito mais conduzido e mecânico do que de fato como um momento em que as ações das crianças são tidas como algo espontâneo e de rico potencial pedagógico.

Nesse sentido, Moyles (2006) destaca que uma escola que valoriza um currículo de qualidade na Educação Infantil preza por uma ação docente que também organize suas propostas curriculares de uma forma em que as aprendizagens ocorram de maneira ampla, equilibrada e diferenciada. Assim, de acordo com Barbosa e Richter (2015), a criação de um currículo que organiza espaços que estimulem as infinitas possibilidades pedagógicas, ofertando materiais para a construção de ações educativas que contribuam e desafiem o avanço das crianças, exige um preparo, dedicação e um compromisso das professoras.

Desse modo, nas palavras de Barbosa e Richter (2015), o currículo expressa especificidades e concepções do processo educacional como um espaço de pesquisas que contribui para que ajam trocas mútuas, experiências e aperfeiçoamento das professoras e das crianças. Nessa concepção, a prática curricular na Educação Infantil torna-se uma via de mão dupla, pois depende da

participação ativa das crianças e ação docente nesse processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a formação de um currículo de creche que valoriza a brincadeira e a criança como uma base de aprendizagem forma sujeitos que vivenciam de fato as essências que são atribuídas à infância. O foco deve ser dar cada vez mais espaço para que a criança haja em liberdade e não um currículo engessado que priva o sujeito pequeno de viver seus direitos de aprendizagens.

Assim, a partir do exposto referente às diferentes contribuições e infinitas possibilidades que o brincar agrega ao currículo da Educação Infantil, na próxima sessão será apresentada a proposta do brincar livre com os bebês, fundamentando-a com as concepções teóricas.

2.3 O BRINCAR LIVRE DOS BEBÊS: concepção teórica

Ao longo desta pesquisa, tenho entendido o brincar como uma ação significativa e indispensável no processo de formação dos sujeitos pequenos. Nesse sentido, nas palavras de Moyles (2009), aprender pode ser comparado como uma viagem de descobertas, onde as crianças compreendem brincando, são instigadas a correrem riscos e a serem imaginativas.

Ou seja, as brincadeiras apresentam um leque de possibilidades às crianças, convidando-as para um caminho de novidades em que elas poderão explorar, desafiar-se e construir suas próprias aprendizagens. Nesse sentido, é essencial que a ação docente oportunize através das suas propostas pedagógicas uma ampliação dessas aprendizagens através do brincar.

Diante disso, levando em consideração a diversidade de propostas existentes no brincar, e das formas como ele pode ser explorado nas creches com os bebês, faz-se necessário refletir acerca das proposições que podem ser apresentadas às crianças de zero a três anos. Para tal, busco apresentar nesta e nas próximas sessões algumas propostas em que as brincadeiras podem ser utilizadas pela ação docente e que trazem contribuições potentes para a formação dos bebês como sujeitos sociais, críticos e pensantes. A partir disso, iniciarei esta sessão apresentando as propostas do brincar livre dos bebês, apontando suas

principais concepções, quando e de que forma utilizá-las com as crianças pequenas, fundamentando-as teoricamente.

Diante disso, é interessante pensarmos em como um sujeito tão pequeno já nasce com o desejo de fazer parte e explorar tudo a sua volta. O “[...] interesse da criança em observar seu entorno é incansável. Sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair os objetos.” (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 17). Nesse cenário, se pararmos para observar um bebê brincando, por exemplo, poderemos perceber que até mesmo os materiais do cotidiano (sejam eles brinquedos diferentes ou até mesmo os mais simples objetos) atraem sua atenção. A diversão e aprendizagem acabam compondo esses momentos. E sem ao menos precisar de participações externas, por si só, a criança forma seu brincar tão somente interagindo com o que está a sua volta, passando a dar sentido e significado a cada uma de suas ações.

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

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

A partir disso, irei apresentar algumas propostas de aprendizagens que compõem as perspectivas do brincar livre e que podem ser exploradas com os bebês em diferentes fases, sendo elas caracterizadas com diferentes proposições desde o seu nascimento até a faixa etária de três anos.

2.3.1 Fase das Descobertas Iniciais (0 – 3 meses)

Logo nos seus primeiros meses de vida, sabemos que o bebê ainda está passando pela etapa de construção e adaptação ao novo mundo. Tudo é uma novidade e, conseqüentemente, se algo é novo, logo esse lhe atrai. Entretanto, uma das descobertas iniciais no brincar do bebê não está necessariamente relacionada ao que lhe é oferecido, mas sim ao que já faz parte dele, ou seja, o seu próprio corpo.

É comum que a criança seja atraída por aquilo que lhe cerca; entretanto, o seu próprio corpo pode ser um dos principais meios de aprendizagens e exploração de brincadeiras. Mãos, pés, barriga e tantas outras partes, todas elas podem chamar a atenção das crianças de forma natural ou por meio de incentivo dos adultos. Dessa forma, através dessa brincadeira aparentemente simples a criança começa a atribuir significados a si mesma e ao mundo que a cerca (NABINGER, 2017).

A partir desse contato inicial consigo mesmo, o bebê passa a desejar expandir suas relações de exploração. Após compreender que ele possui controle sobre seu próprio corpo e assim comandar seus movimentos, é natural que ele queira praticar isso com o que está a sua volta. Dessa forma, Kálló e Balog (2017, p. 21) acham importante incluir os brinquedos de manipulação nas brincadeiras do bebê quando este começar a “[...] observar e brincar regularmente com suas mãos ou mostra interesse nas coisas ao seu redor.” Ou seja, a essa altura o bebê já percebe que consegue criar movimentos, tocar, segurar e manipular o que está a sua volta. Então, naturalmente, irá interessar-se em explorar essas necessidades.

Portanto, é interessante que durante essa fase de formação inicial do bebê os seus sentidos sejam instigados com proposições em que eles possam não apenas ver, mas de fato sentir e manusear com espontaneidade os materiais que lhes são oferecidos. Ademais, é importante salientar que nessa fase inicial o bebê ainda não possui autonomia para deslocar-se até os brinquedos ou objetos simples, mas que mesmo diante desse quadro tudo a sua volta pode se caracterizar como um momento lúdico e de perfeita descoberta. Assim, o adulto deve estimular esses momentos criando um espaço de prazer e incentivo, oferecendo através de objetos reais a oportunidade da criança desenvolver seu protagonismo diante do brincar espontâneo.

Diante dessas perspectivas, Kálló e Balog (2017) ressalva que escolher chocalhos ou quaisquer objetos que fiquem distantes do alcance do bebê durante essa fase inicial acaba limitando e impedindo as descobertas significativas que podem ser assumidas por eles. Essa proposta acaba restringindo-se como algo que compõe o ambiente físico, que desperta a observação do bebê, mas não como algo que permite o brincar do bebê e sua exploração de maneira livre. Nesse sentido, é indispensável promover os momentos de “*toques*” em que o mesmo poderá explorar esses objetos com as mãos, segurando-os e descobrindo suas próprias especificidades com eles.

2.3.2 Fase de Movimentações (3 – 4 meses)

Nesta etapa de desenvolvimento, o bebê já começa a inteirar-se a partir dos objetos em sua volta. Durante essa fase, podemos pular a etapa de oferecer os brinquedos em mãos, mas, pelo contrário, desafiá-los de forma que os materiais lúdicos escolhidos estejam organizados a certa distância da criança. Essa alternativa é válida levando em consideração os estímulos de movimentos incentivados no bebê para que o mesmo alcance o objeto a partir da sua curiosidade em tocar o mesmo. Nesse sentido, “[...] seus movimentos são incertos e não consegue calcular distâncias, então apenas tateia perto do brinquedo escolhido.” (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 22).

Entre as inúmeras tentativas encontradas nessa relação da distância do objeto com o efetivo toque, através dessa proposta de brincadeira, o bebê estará aprimorando seus movimentos e contribuindo para o seu próprio desenvolvimento. Mesmo ainda não engatinhando ou conseguindo deslocar-se com autonomia completa. Esses momentos tornam-se um desafio construtivo para os bebês, pois faz com que eles descubram e explorem seu próprio corpo em relação ao desejo de alcançar os objetos.

2.3.3 Fase do Início das Explorações Reais (6 - 12 meses)

A partir dessas fases já expostas, a transição é feita para a etapa em que de fato a exploração dos objetos ao seu entorno é exercida com mais complexidade e propriedade pelo bebê. Conforme Kálló e Balog (2017), as crianças pequenas, por volta dos primeiros anos de vida, começam a manusear objetos diversos ao mesmo tempo. Entretanto, a partir dos seis meses, a atração do toque é ampliada para a exploração das infinitas possibilidades que podem ser construídas através desses recursos.

Empilhar um sobre o outro, encaixá-los, jogá-los para longe, atentar-se para o barulho e tantas outras formas exploratórias constitui as características desse brincar livre. Um uso de recursos não necessariamente pré-determinados, mas que são conduzidos e explorados de maneira espontânea pelo bebê, acaba compondo essa rica fase de aprendizagens.

Nesse contexto, segundo Kálló e Balog (2017), durante essa fase pode-se investir nas explorações com objetos mais pesados e com diferentes propriedades tácteis. Ou seja, o objetivo passa a ser a compreensão de diferentes especificidades e componentes desses materiais. Por isso, durante a seleção de brinquedos às crianças faz-se necessário atentar-se em não priorizar somente brinquedos tradicionais daqueles comprados em lojas com valores exorbitantes, pois eles podem ser “*limitados*” e até os objetos mais simples do cotidiano contribuem o tanto quanto eles para o enriquecimento da proposta.

Nesse viés, durante a organização do brincar livre, nessa fase, deve-se priorizar a escolha de materiais que “[...] acumulem diferentes impressões e experiências, dependendo se são feitos de pano, madeira ou plástico.” (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 24). Dessa maneira, as cores, as formas e todas as composições dos materiais oferecidos aos bebês irão constituir mais e mais descobertas de novas propriedades a eles apresentadas.

Diante desse cenário, recordo-me dos momentos de construção dos planejamentos que foram realizados durante meu estágio obrigatório no curso de Pedagogia. Imaginava que as proposições a serem apresentadas às crianças deveriam mudar constantemente, pois crianças gostavam de novidades. Entretanto, essa análise vai totalmente contra as perspectivas do brincar livre, pois, segundo

Kálló e Balog (2017), a ação docente deve sim preocupar-se em apresentar propostas diferentes para as crianças; entretanto, sem cultivar o hábito de encarar isso como uma necessidade rotineira. Ou seja, uma seleção de objetos simples pode ser explorada durante uma, duas ou até três semanas dependendo da forma com que as crianças aparentam estar atraídas por elas.

Nesse sentido, cabe à professora instigar as propostas com diferentes perspectivas, seja colocando os objetos em um novo recipiente, ou organizando-os em diferentes espaços do ambiente, ou até mesmo inserindo novos materiais aos que já eram familiarizados pelas crianças. Independente da maneira com que a proposição for feita, não se trata de entregar os materiais já prontos, mas sim organizar uma proposta em que essa aprendizagem será iniciada pelo adulto e será conduzida pela espontaneidade do bebê.

Dessa maneira, quanto mais objetos forem expostos ao alcance das crianças, mais brincadeiras e experimentações poderão contribuir para aprendizagens enriquecedoras.

2.3.4 Agrupando as Brincadeiras (12 – 36 meses)

Durante a condução das brincadeiras, as crianças acabam relacionando um objeto a outro, mesmo sem se darem por conta. Seja por razão da sua forma, cor, tamanho ou espessura, independente dos elementos que compõem o brinquedo, “[...] com um ano e meio a criança agrupa, mais frequentemente e de forma explícita, objetos do mesmo tipo.” (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 42). Através dessa ação, as crianças organizam os objetos coletados de maneiras diferentes, levando em consideração o objetivo em analisá-los, compará-los e agrupá-los simplesmente para brincar.

Esse significado existente nas propostas de agrupar ou de colecionar os objetos durante as brincadeiras é caracterizado pela referida autora (2017) como um momento de observação em que a criança realiza descobertas e encontra particularidades de cada objeto experienciado. Desse modo, é importante que as professoras promovam um espaço com propostas que irão ocorrer através de diferentes possibilidades, classificações e percepções.

Nesse sentido, ao realizar esse filtro de coleções dos materiais apresentados a elas, as crianças passam a aprimorar sua autonomia nas ações de “[...] examinar, comparar, abstrair certas propriedades e descartar outras agrupando-as por características.” (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 44). Assim, essa experiência promove a criança como foco central, onde ela reconhece e classifica cada objeto por si mesmo.

Além das diferentes classificações que podem ser feitas com os objetos durante essa fase, as crianças mostram-se engenhosas e criativas para desenvolverem infinitas possibilidades com os objetos simples. Colocar na horizontal e vertical, entrelaçar um com o outro, empilhar com diferentes tamanhos e formatos, encaixar e desencaixar, construir e derrubar novamente, essas e tantas outras maneiras constituem a brincadeira espontânea. Dessa forma, todo esse processo de aprendizagem encontrado nas propostas do brincar livre corroboram para experimentações significativas através das brincadeiras livres com os bebês.

Na próxima sessão, será apresentada outra proposta de brincadeira espontânea que também oferece à criança a oportunidade de protagonismo com relação a materiais não estruturados.

2.4 O BRINCAR HEURÍSTICO DOS BEBÊS: proposições docentes

Ao pensarmos nas propostas educativas que podem ser exploradas com as crianças de zero a três anos, é possível constatarmos que em alguns casos as proposições docentes ocorrem de forma limitada para essa faixa etária. Isso acontece em muitas das vezes até mesmo nos contextos de creches devido às impressões de subestimação com as potencialidades, aprendizagens e desenvolvimento de propostas pedagógicas referentes aos bebês. Talvez essa concepção não caiba a todos, mas, como já relatado anteriormente, ao iniciar o meu contato com as turmas de berçário, as minhas impressões iniciais eram muito restritas quanto às propostas pedagógicas e às aprendizagens dos trabalhos a serem desenvolvidos com os bebês.

Diante disso, após algumas experiências nas escolas atuando com turmas de berçários, meu interesse em inteirar-me na temática dos bebês aumentou ainda mais. Assim, surgiu a oportunidade de participar de um curso de extensão realizado

pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2017, onde através dele seriam apresentadas algumas propostas do Brincar Heurístico e como explorá-lo com os bebês de zero a três anos. O curso foi dado pelo Professor Dr. Rodrigo Saballa, também orientador deste trabalho de conclusão de curso. A partir das propostas heurísticas estudadas durante esse curso de extensão e das minhas experiências com as turmas de berçário durante a graduação, minhas concepções e certezas acerca das potencialidades dos bebês mudaram completamente. Passei a entender que o universo de possibilidades nas propostas pedagógicas com os bebês existe sim, mas que infelizmente nem todas as professoras atuantes nas turmas de berçário conhecem-nas ou as consideram como uma proposta eficaz para essa faixa etária.

Nesse sentido, com o ingresso das crianças pequenas ocorrendo cada vez mais cedo nas creches, durante a graduação de Pedagogia, pude refletir acerca da necessidade das professoras atuantes nesse meio estarem preparadas para oferecer a essas crianças experiências que possam considerá-las como alguém que compreende aquilo que está a sua volta, que estabelece especificidades aos objetos a partir de suas próprias concepções e que forma relações com aquilo que as rodeia.

As crianças pequenas desejam inteirar-se do mundo que a elas se apresenta, desejando explorá-lo e atribuir significados ao que vivem (MAJEM *et al.*, 2010). Assim, entendo que a proposta heurística não passa a ser somente uma opção educativa a ser levada para as turmas de berçário, mas sim uma excelente proposta de aprendizagem em forma de brincadeira que irá contribuir para a formação desses sujeitos pequenos.

A partir disso, para uma melhor compreensão dessa potente abordagem educativa, a partir da próxima sessão, irei apresentar as diferentes modalidades que as proposições heurísticas são contempladas, podendo ser fundamentais nas propostas com os bebês.

2.5 CESTO DOS TESOUROS

As autoras Goldschmied e Jackson (2006), criadoras das propostas heurísticas na Educação Infantil, argumentam que desde pequeno os bebês sentem-

se atraídos pela brincadeira. Essa fase lúdica pode ser vista na simples relação da criança com os seus pais, como, por exemplo, através da troca de olhares, afetos ou até mesmo as conversas tidas com os mesmos. Tudo se torna uma forma de conhecimento e dependência em relação ao adulto, visto que o bebê ainda está iniciando seu desenvolvimento e o tem como referência maior.

Entretanto, após os primeiros meses de vida, é indispensável que o bebê seja direcionado para reagir através de suas próprias perspectivas, pois, mesmo sendo um sujeito pequeno, já está iniciando sua capacidade cognitiva e intelectual para desenvolver-se cada vez mais. Nesse sentido, surge a proposta de brincar com o cesto de tesouro que, segundo as autoras Goldschmied e Jackson (2006), apresenta uma proposta em que o bebê é atraído pela sua curiosidade em explorar uma variedade de objetos que combinam entre si, formando um momento de aprendizagem que pode segurar a concentração de exploração durante horas.

A partir dos estudos apresentados por Majem *et al.* (2010), essa proposta de brincadeira é destinada à faixa etária dos bebês que se encontram entre os 6 a 12 meses. Essa restrição na idade é feita devido à fase em que o bebê encontra-se. Ou seja, ainda na transição de desenvolvimento e autonomia dos seus movimentos corporais. Para a realização dessa proposta, é importante que o bebê já consiga permanecer sentado para explorar a brincadeira de forma mais satisfatória.

A analogia com a palavra “*tesouro*” é escolhida em razão da brincadeira ser caracterizada por momentos livres de exploração e com objetos de uso do cotidiano. Objetos esses que não fazem parte do dia a dia da criança e que, por sua vez, em muitas das vezes é considerado pelo adulto como um artefato “*impróprio*” para a criança. Entretanto, essa diversidade de objetos que compõem a brincadeira do cesto dos tesouros possibilita momentos de ricas aprendizagens para os bebês.

As referidas autoras Goldschmied e Jackson (2006) apontam que esse momento de exploração no cesto pode ser fascinante para quem observa a ação de protagonistas que as crianças acabam assumindo. Esse ponto é tido por conta do interesse que as crianças assumem diante dos materiais expostos a elas, fazendo com que o material proporcione momentos de intensas descobertas através de uma brincadeira de qualidade.

Para a realização dessa proposta, “[...] o cesto não deve ter menos de 351 mm de diâmetro e de 101 a 125 mm de altura”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006.

p. 124). É essencial que tenha todo um fundo plano, não tenha alças e seja resistente o suficiente para que o bebê possa apoiar-se nele sem que ele vire (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Assim, o cesto precisa ser confeccionado de material simples, seja ele de palha, cipó ou outro tipo de material.

É interessante que a cesta não tenha partes em que durante o processo de exploração impeça o toque do bebê, como, por exemplo, as alças e uma altura acima de dez centímetros. Nesse sentido, é válido atentar-se para que o material dos objetos que serão colocados seja firme a ponto de não se desmanchar e que fique estável a ponto de não virar com tudo em cima das crianças.

Após ter em mãos o cesto como peça básica para compor os materiais da proposta, segue-se para a etapa da seleção dos materiais necessários para encher a cesta. Para tal, é indispensável realizar um filtro na escolha dos materiais, sendo necessário avaliar que eles possam “[...] proporcionar estímulo e experiência aos cinco sentidos da criança: o descobrimento e o desenvolvimento do tato, paladar, olfato, audição, visão e do sentido do movimento do corpo” (MAJEM *et al.* 2010, p. 1).

Desse modo, a organização da cesta deve ser feita de modo que os objetos apresentem propriedades que se relacionem aos sentidos do bebê diante dos momentos de experimentações. Assim, a coleta dos materiais deve ser feita em longo prazo e de maneira cautelosa para que tudo seja aproveitado de maneira eficaz.

Figura 2 – Organização do Cesto dos Tesouros.



Fonte: NATURAL. [s.d.].

Para a coleta dos objetos que são escolhidos para colocar no cesto, é necessário ser organizado de maneira especial e cuidadosa. Os objetos escolhidos não se limitam a brinquedos, mas sim a materiais que podem ser encontrados em casa, adaptados ou até mesmo criados.

Essa proposta educativa atrai a atenção da criança para que a mesma aproprie-se dos objetos que lhe são expostos e passe horas observando, brincando, explorando e atribuindo significados a eles. Assim, com os olhos, mãos, bocas e o próprio corpo, o bebê passa a experienciar e a descobrir com o cesto dos tesouros suas capacidades e potencialidades de aprendizagens.

Como citado na sessão anterior, as crianças pequenas são atraídas por aquilo que está a sua volta, ou seja, quanto mais possibilidades e objetos forem colocados ao seu alcance, mais vontades de experimentações as crianças sentirão quanto às proposições. Nesse sentido, é recomendável colocar na cesta “[...] no mínimo sessenta objetos.” (MAJEM *et al.*, 2010, p. 6). Inicialmente essa quantidade pode aparentar ser “*demais*” para uma proposta de brincadeiras; entretanto, quanto mais rica for a diversidade de objetos, mais enriquecedores serão os resultados diante dessa proposta.

Portanto, é necessário que a professora faça uma observação cuidadosa quanto aos tipos de interesses que os bebês têm tido durante suas brincadeiras. Nesse sentido, através de propostas criativas, a ação docente acaba atendendo aos desejos prévios já observados anteriormente nas brincadeiras das crianças.

A escolha dos objetos pode ser feita a partir de materiais simples que fazem parte do cotidiano, mas que podem também ser comprados ou confeccionados para uma melhor organização e composição da brincadeira. É importante destacar que os objetos devem estar em bom estado para serem manuseados pelos bebês, pois poderão ser explorados de diversas formas, inclusive levando o material até a boca. Nesse sentido, a professora deve atentar-se para estar sempre monitorando o estado em que esses materiais encontram-se; caso haja deterioração dos mesmos, é fundamental fazer trocas, ajustes e novas coletas, se assim forem necessárias.

Nesse cenário, quanto mais variedade nos objetos, mais tempo de experimentação e de descobertas serão possíveis. Segundo Meirelles (2017), para que a proposta seja organizada de forma prazerosa, é interessante que o adulto prepare a cesta de forma que atraia a criança para o momento de exploração com

os materiais diversos, sem que o obrigue, mas de forma que o próprio material encoraje-o a explorá-lo.

Figura 3 – Materiais do Cesto dos Tesouros.



Fonte: CESTO dos Tesouros [s.d.].

Quanto à organização dos materiais, é preferível que as escolhas sejam feitas a partir de objetos simples. Sua composição, propriedades naturais ou artificiais, tamanhos, espessuras, formatos, encaixes e desencaixes, essas e tantas outras composições devem ser levadas em consideração na escolha dos mesmos. É válido ressaltar que a coleta desses materiais é contínua e deve estar em constante renovação; entretanto, pode-se utilizar de materiais que são encontrados em casa e que, por sua vez, assumem um olhar de exploração para o bebê.

Por fim, as autoras Goldschmied e Jackson (2006) apontam que essa proposta educativa irá contribuir para as próximas etapas evolutivas nas brincadeiras espontâneas a serem melhor detalhadas na próxima etapa das propostas heurísticas.

Na próxima sessão, será apresentada a modalidade heurística em que se utilizam objetos não estruturantes organizados em outra proposta.

2.6 O BRINCAR HEURÍSTICO COM OBJETOS

Partiremos inicialmente dos conceitos que compreendem essa proposta educativa afirmando que “[...] o aprendizado heurístico é definido no Dicionário Oxford como um sistema de educação sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si.” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.147). Ou seja, essa proposta reconhece a criança como um sujeito cheio de curiosidade e que tem potencial para protagonizar suas ações através das propostas que lhes são oferecidas.

Nas palavras das referidas autoras (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), durante o segundo ano de vida, as crianças sentem uma necessidade natural de explorar por si mesmas a maneira como os objetos organizam-se ao seu redor, sendo eles operados por elas mesmas. As crianças desejam explorar a maior quantidade de objetos possíveis, sendo eles novos, antigos, grandes, pequenos, ou quaisquer que sejam seus materiais de confecção.

Nesse sentido, Goldshmiel e Jackson (2006) consideram que os bebês são atraídos por materiais simples e que nem sempre seus encantamentos na hora do brincar surgem apenas quando, por exemplo, lhes forem comprados brinquedos caros de revistas. Sabemos que em muitas das vezes esses brinquedos são investidos nas melhores das intenções, mas não significa necessariamente que sejam as únicas formas de oferecer o brincar. Nessas perspectivas, a proposta heurística vem como um apoio fundamental para as professoras de berçário, para que, através dela, o brincar possa ser explorado em diferentes maneiras e alcançar ricas aprendizagens através dos seus momentos de experimentações.

Diante disso, para uma melhor compreensão da proposta heurística, irei dividir essa sessão em cinco etapas que serão organizadas da seguinte maneira: 1) Definições do Brincar Heurístico com objetos; 2) A diversidade dos Materiais; 3) Organização do jogo e seus espaços; 4) O tempo como preciosidade; e por fim, 5) As observações significativas.

2.6.1 Definições do Brincar Heurístico com Objetos

Para as criadoras dessas propostas, Goldschmied e Jackson (2006) consideram-nas como uma qualificação e ampliação das oportunidades educativas a serem oferecidas aos bebês na creche. Ou seja, essa abordagem pode ser explorada em diferentes perspectivas, com materiais, situações e propostas distintas. Entretanto, independente da forma com que a proposta heurística for desenvolvida, todas as experimentações deverão culminar para um mesmo objetivo: utilizar-se como uma estratégia criativa e estimulante onde através dessas propostas as crianças possam criar relações de aprendizagens, significações e sensibilidades para aquilo que as cerca.

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

Nessa direção, a abordagem heurística também é conhecida e nomeada em alguns livros como uma proposta de um jogo ou brincadeira heurística. Também pode ser incluída nas propostas de brincadeiras livres, como relatado na sessão anterior, pois suas características contemplam uma forma de brincar livre dos bebês. Nesse sentido, a perspectiva heurística tem como proposta a exploração de objetos, instigando a criança a investigar todas as possibilidades dos materiais que lhes são expostos e, assim, brincar espontaneamente.

A partir disso, iremos analisar nos próximos parágrafos que essas proposições heurísticas podem também contribuir para as aprendizagens do “[...] desenvolvimento social e cognitivo [...]” (MEIRELLES; HORN, 2017, p. 70) das crianças pequenas, bem como da ação docente. Assim, na próxima etapa veremos que tipos de materiais são necessários para a realização do jogo heurístico.

2.6.2 A Diversidade dos Materiais

Como já relatado nas sessões anteriores deste trabalho, compreendemos que, desde os primeiros anos de vida, as crianças sentem uma atração natural de “*xeretar*” tudo aquilo a sua volta. Nesse sentido, podemos concordar que:

[...] é na exploração da diversidade da fisicalidade dos materiais que as crianças enriquecem seu repertório, ampliam vocabulário, potencializam suas sensações e compreendem uma gama de sensações diversificadas. (FOCHI, 2016, p. 7).

Nesse viés, Meirelles e Horn (2017) corroboram que as brincadeiras heurísticas estão totalmente relacionadas à formação do sujeito pequeno e suas constantes aprendizagens ao longo da sua trajetória educacional.

Desse modo, a proposta de brincar com materiais não estruturados, ou seja, expor ao alcance das crianças objetos em que cabe a ela o poder da escolha em como manuseá-los, é um convite para a experimentação, pois através deles as crianças criam possibilidades e características singulares a partir de suas ações criativas.

Assim, a proposta heurística traz consigo esse leque de experimentações que atraem as crianças para um universo de possibilidades potentes através de objetos aparentemente “*simples*”, mas que, por sua vez, carregam especificidades cruciais para os bebês. Por outro lado, é importante ressaltar que, ao explorar as proposições heurísticas, as professoras devem valorizar uma seleção de materiais que seja feita e organizada previamente, atentando-se para que os objetos estejam em boas condições de explorações para os bebês, sem correr riscos para eventuais acidentes.

Desse modo, com base nas perspectivas de Corso (2016), é fundamental que a ação docente realize as escolhas dos objetos baseados nas observações prévias das crianças. Isso ocorrerá através dos momentos de brincar livre dos bebês, pois a seleção dos materiais para o jogo ocorrerá a partir dos interesses que a criança demonstra ter e não por algo necessariamente pré-determinado ou imposto pelas professoras. Sendo assim, a proposta heurística vem para contribuir

com proposições docentes através do brincar, utilizando como propostas básicas os materiais não estruturados.

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

Figura 4 – Objetos do Brincar Heurístico.



Fonte: Acervo de materiais colecionados pela Professora Elizete, entrevistada para essa pesquisa.

Figura 5 – Objetos do Brincar Heurístico.



Fonte: Acervo de materiais colecionados pela Professora Elizete, entrevistada para essa pesquisa.

A partir do exposto, é válido ressaltar também que, durante a seleção dos utensílios para o jogo, priorizam-se materiais naturais e com uma ínfima composição de materiais plásticos. Dessa forma, ter um cuidado todo com os materiais da proposta heurística faz com que o momento de exploração torne-se cada vez mais prazeroso para o bebê (CORSO, 2016). Assim, na próxima etapa irei apresentar de que forma organiza-se o jogo e as principais influências que ocorrem a partir das escolhas dos espaços durante a proposição heurística.

2.6.3 Organização do Jogo e seus Espaços

Segundo Ódena (2010), o jogo heurístico deve ser proposto para crianças que estão entre a faixa etária de 12 e 24 meses, atingindo uma organização que alcance pequenos grupos (de seis a dez crianças). É recomendável que se dê prioridade para aquelas crianças que já caminham, pois as proposições poderão resultar em experimentações que se aplicam melhor a essa faixa etária.

Nas palavras da referida autora (ÓDENA, 2010), durante a organização do jogo heurístico é importante escolher um espaço que contribua para a concentração das crianças, tornando-se conveniente para a organização da proposta. Esse tipo de cuidado do espaço faz com que o momento seja melhor usufruído pela criança, gerando tranquilidade e ricas aprendizagens à brincadeira.

A partir do exposto, podemos constatar que a maneira pela qual a organização do jogo é feita reflete nos resultados que a proposta pode alcançar com as crianças. Sendo assim, nas palavras de Goldschmied e Jackson (2006), durante a proposta do jogo, não existe uma classificação que seja considerada como um “*padrão*” daquilo que é certo ou errado, ou até mesmo, a partir de quais regras estão nos conformes da proposta ou não.

Independente da forma que seja proposta para as crianças, não há uma forma exata que deva ser seguida no processo de exploração dos materiais do jogo. Mas as referidas autoras (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006) salientam que é indispensável que as professoras organizem o momento previamente e de maneira cuidadosa, pois será um momento de grandes aprendizagens e, principalmente, o ápice, pois será neste momento em que a ação da criança será exercida como protagonista.

Nesse sentido, podemos afirmar que o bebê é atraído pela estética, por tudo aquilo que compõe o ambiente no qual ele está inserido. Com isso, apesar de não ter “*regras*” para uma organização exata da proposta heurística, é imprescindível que a professora atente-se para uma organização do espaço em que o jogo será proposto.

Nesse cenário, pensemos nos seguintes questionamentos: A sala tem muitos objetos que ainda compõem o espaço de forma que corra o risco de tirar o foco da proposta heurística? A atmosfera em volta do espaço escolhido contribui para a proposição do jogo ou pode prejudicar a concentração das crianças de forma que não alcance experimentações prazerosas? Esse espaço contribui para a organização do jogo? Essa e tantas outras considerações devem ser levadas em conta durante a organização do jogo, levando sempre em consideração o favorecimento das aprendizagens das crianças diante das propostas heurísticas. Na próxima etapa irei destacar a importância do tempo na organização do jogo.

2.6.4 O Tempo Como Preciosidade

Nas palavras de Ódena (2010), a proposta heurística deve ser dividida em dois momentos. O primeiro deles é em relação ao tempo de exploração em que os objetos são oferecidos às crianças. A referida autora salienta a importância da professora considerar esse ponto como um dos mais prioritários para um melhor aproveitamento da proposta de aprendizagem. Se a criança é tida como protagonista desse momento, é indispensável levar em consideração o fato de que ela também conduz e delimita o início, meio e fim.

Por outro lado, é importante sim que a professora esteja atenta para ver até quando a proposta está sendo atrativa para as crianças, pois o objetivo do mesmo é criar um momento de exploração de forma prazerosa e não como algo imposto que deve durar um turno inteiro, por exemplo. Segundo Fochi (2016), considera-se importante explorar a proposta do jogo em aproximadamente uma hora durante a jornada na escola. É um momento de brincadeira intensa, prazerosa, de muitas descobertas, interesses e percepções pelo novo que lhes estão sendo apresentados.

O segundo momento em que se organiza a proposta heurística, de acordo com Ódena (2010), é o momento em que o tempo é dedicado para guardar os materiais explorados pelas crianças. Implica o deslocamento pelo espaço, mobilidade em que as crianças são convidadas e assumem o papel de organizar os ricos materiais que lhes foram oferecidos. Pela referida autora (ÓDENNA, 2011), é relacionado ao momento de guardar os objetos o termo “*organizar*”, pois é necessário um convite para a organização das devidas classificações em que esses materiais serão guardados.

Com uma sacola, ou outro material de sua preferência, os objetos são devolvidos aos seus lugares anteriormente retirados. Nesse cenário, as crianças acabam desenvolvendo um segundo momento de aprendizagem que se refere às classificações desses objetos, desafiando-as a atuarem sobre os mesmos com suas próprias ações relacionando-os aos seus devidos destinos.

A partir disso, na próxima etapa, irei apresentar os ricos resultados que essa perspectiva heurística reúne através de uma só abordagem: a brincadeira.

2.6.5 Os Resultados Significativos

Ao longo de todas as considerações já feitas nessa pesquisa, podemos concordar que a brincadeira pode ser explorada nas turmas de berçário de diferentes formas. Contudo, através das abordagens heurísticas, podemos presenciar uma flexibilidade e ampla diversidade em relação às suas propostas de aprendizagens. Nem sempre a condução dessas proposições seguirá as mesmas perspectivas iniciais; pelo contrário, podem ir totalmente ao contrário do que imaginávamos. É diante desse cenário que a riqueza dessa proposta encontra-se, ou seja, nos diferentes resultados a que essa concepção educacional refere-se.

Nesse sentido, podemos concluir que as crianças são quem exploram e conduzem essa proposta exploratória, da maneira que elas imaginam, compreendem e preferem. Isso é a espontaneidade da criança sendo vista através da perspectiva heurística; essa é a essência do brincar. Para finalizar, destaco que o cabe à ação docente estar atenta a esses momentos nas turmas de berçário, e valorizar essas potentes aprendizagens oferecidas através das brincadeiras heurísticas.

Na próxima sessão será apresentada outra modalidade heurística, desta vez com outras propostas de experimentações.

2.7 BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO

Assim como nas modalidades anteriores, a bandeja de experimentação é uma proposta de jogo heurístico. Neste caso, vem como uma continuação do Cesto de Tesouros e as brincadeiras heurísticas com objetos. Nessa perspectiva, essa modalidade surgiu como uma proposta educativa que, segundo Carballar Castilla e Jiménez Cabrera (2016), proporciona possibilidades para que a criança forme sua identidade, realizando atividades enriquecedoras, desafiadoras, motivadoras e educativas. A partir disso, através das bandejas de experimentação, a criança irá vivenciar a exploração e descoberta nos diferentes elementos que compõem os materiais dessa proposta.

Para o desenvolvimento dessa modalidade heurística, segundo as referidas autoras (CARBALLAR CASTILLA; JIMÉNEZ CABRERA, 2016), as bandejas de experimentação podem ser usadas como propostas de aprendizagens, sendo elas organizadas de modo que promovam explorações potentes e significativas no desenvolvimento das crianças pequenas. A partir disso, o contato com os artefatos compreendidos nas bandejas contribuem para a aprendizagem das crianças, proporcionando a elas momentos de exploração e manipulação com recursos que fazem parte do cotidiano ou do meio ambiente, e que se tem livre e fácil acesso aos mesmos. Ademais, esse jogo heurístico dispõe de materiais que instigam a curiosidade do bebê, resultando em brincadeiras prazerosas.

Nesse sentido, esse tipo de exploração também contempla o protagonismo singular da criança com materiais que estão relacionados aos sentidos do ser humano (visão, audição, tato, olfato e paladar), pois possibilitam a interação dos mesmos com os materiais e com o mundo exterior. Através desse contato com diferentes elementos, os sentidos das crianças são estimulados e imediatamente explorados durante as propostas de aprendizagens nessa modalidade heurística. Nesse viés, as bandejas de experimentação tornam-se estratégias de aprendizagens a serem usadas para instigar os cinco sentidos, sendo eles essenciais na fase inicial do bebê.

Diante disso, imaginemos o seguinte contexto: um olhar atento é feito pela criança para identificar quais objetos lhe parecem familiares, ou de que forma podem ser explorados por ela. O barulho que cada elemento provoca por si só já desperta a atenção do mesmo que, por seguinte, explora-o um sobre o outro, tentando encaixar ou empilhá-los. A ação que é feita através de cada toque é conduzida para satisfazer a curiosidade desse momento de exploração. O olfato, por sua vez, pode ser sentido e despertado pelas diferentes composições que são usadas em cada seleção dos materiais, sejam eles naturais ou artificiais. E, por fim, é feito o inevitável tipo de exploração com a boca, sendo muito comum e singular nas turmas de berçário.

A partir do exposto, é possível analisar que as bandejas de exploração, assim como as outras modalidades heurísticas fundamentadas ao longo dessa pesquisa, provocam diferentes tipos de reações e explorações nas crianças. Entretanto, todas elas são conduzidas para um mesmo objetivo, que é oferecer às crianças um protagonismo diante das suas brincadeiras espontâneas, com objetos e

materiais não estruturantes capazes de desafiar, enriquecer e potencializar suas ações na fase inicial da vida.

Com base nessas argumentações, irei apresentar nesta sessão a definição das bandejas de experimentação, quais estratégias utilizar a partir dessa modalidade heurística e de que forma elas podem ser exploradas pelas professoras nas turmas de berçário.

Como dito, a bandeja de experimentação é uma proposta educativa e lúdica, podendo ser desenvolvida com crianças que compreendem a faixa etária de 2 e 3 anos. Para a realização dessa modalidade heurística, é necessário dispor de bandejas, materiais (diversos e concretos), espaços bem pensados e tempo para que a criança aproveite ao máximo cada sessão de experimentação.

Com base nas afirmações das autoras Carballar Castilla e Jiménez Cabrera (2016), através do uso das bandejas, é possível estimular as habilidades motoras das crianças; estimular os sentidos através do contato com materiais naturais e do uso cotidiano; incentivar a curiosidade por meio da exploração, observação e concentração dos elementos que compõem a bandeja. Além do que, através dessa atividade, cada criança tem a chance de exercer sua capacidade de escolha, raciocínio lógico-matemático e manipulação diante dos objetos que lhes são expostos.

Nesse sentido, as bandejas de experimentação, assim como nas outras modalidades heurísticas, também estimulam a criança para ações espontâneas, de modo que elas possam expandir suas possibilidades de explorações por meio de materiais naturais e que fazem parte do seu cotidiano. A seguir, irei apresentar por etapas de que forma essa modalidade heurística deve ser desenvolvida em sala.

- *Etapa 1:* As bandejas de experimentação podem ser organizadas em diferentes sessões, isto é, usar dias estratégicos do mês ou da semana para explorar cada tipo de material com as crianças, podendo repetir mais de uma sessão com os mesmos tipos de materiais, se necessário;

- *Etapa 2:* Para a seleção das bandejas, o ideal é que seja um recipiente grande e retangular, podendo ser de material plástico, metal ou madeira. A altura deve ser média, de forma que a criança consiga colocar suas mãos com facilidade para manusear os elementos dentro da bandeja. Ela deve ser exposta em uma superfície plana, podendo essa ser organizada melhor na mesa. Para tal, a

professora deve atentar-se para que a bandeja fique firme, de modo que a mesma não vire com todo o material em cima da criança.

As bandejas devem ser organizadas em diferentes sessões, onde em cada uma delas a criança poderá explorar composições de materiais distintos, tais como: areia colorida, terra, folhas, pedras, água, entre outros. É válido destacar que esses materiais já devem estar organizados dentro da bandeja quando forem liberados para as crianças. Para o uso das bandejas com as crianças, a professora deve atentar-se para que em média 2 – 3 crianças possam explorar e manipular os materiais dentro dela, de forma que todos consigam explorar os elementos da bandeja sem precisar disputar pelos mesmos.

Figura 6 – Organização das Bandejas de Experimentação.



Fonte: [Organização. s.d.].

Figura 7 – Organização das Bandejas de Experimentação.



Fonte: [Organização. s.d.].

As bandejas também podem ser organizadas de formas temáticas, ou seja, priorizar em cada recipiente materiais que remetem a objetivos específicos, tais como: exploração de materiais naturais, objetos que remetem à praia, evidências a diferentes tipos de cores, etc.

- *Etapa 3:* Com as bandejas já selecionadas, é preciso passar para seleção dos materiais de trabalho a serem explorados na bandeja. Todos eles devem ser colocados no centro da mesa para que as crianças possam ter livre acesso e de forma simples decidir qual item usar.

Tabela 1 – Materiais Para as Bandejas de Experimentação.

Diversos	Concretos
Bandejas largas	Farinha
Funis	Grão de bico
Copos de iogurte	Macarrão
Garrafas de iogurte	Sal
Baldes de diferentes tamanhos	Lentilhas
Colheres de diferentes tamanhos	Feijão
Rolhas	Arroz
Conchas	Água
Tampas em diferentes tamanhos	Pedra

Fonte: Tabela retirada e traduzida do Trabalho de Conclusão de Curso de Carballar Castilla e Jiménez Cabrera (2016, p. 58).

Para composição dos materiais das bandejas, também podem fazer parte da seleção materiais contínuos (que são o mesmo que materiais incontáveis), tais como: diferentes tipos de farinhas, areia, pó de café, água e etc.; bem como materiais descontínuos (contáveis), tais como: galhos de árvore, pedras, grãos de feijão e etc.

Figura 8 – Diversidade dos Materiais.



Fonte: RUSTIC Wooden Sorting Tray. [s.d.].

Figura 9 – Diversidade dos Materiais.



Fonte: Diversidade. [s.d.].

Nesse sentido, quanto mais criativa for a etapa de seleção dos materiais, mais rica será a proposta junto à exploração das crianças. Assim, as professoras podem caprichar no acervo, pois sempre poderão ser reaproveitados até mesmo aqueles materiais do uso cotidiano que pensamos nem ter utilidade.

- *Etapa 4:* É necessário dispor de tempo para a realização da atividade. Em média 50 minutos para cada sessão de exploração. Assim como nas outras modalidades heurísticas, a professora deve valorizar o tempo nessas proposições, pois cada criança reage de forma singular a elas; precisam ter seu momento respeitado para que as aprendizagens possam surgir de forma potente e espontânea.

- *Etapa 5:* Os espaços devem ser bem pensados e organizados de forma estratégica para que seja um ambiente silencioso de modo que não disperse as crianças, mas contribua para sua concentração.

- *Etapa 6:* Assim como nas outras propostas heurísticas destacadas ao longo deste trabalho, o papel do educador deve ser de observador e cooperador das crianças para que esse momento de exploração seja o mais enriquecedor possível. É aconselhável que a ação docente inclusive tome nota das ações espontâneas que as crianças assumem diante das bandejas de exploração. É importante destacar esse fato, pois cada momento vivenciado através dessa proposta é único e carrega consigo especificidades da criança que em momentos posteriores estarão bem explicitados em registros feitos durante as sessões.

- *Etapa 7:* Após a realização das explorações, a organização do espaço e coleta dos materiais utilizados na proposta podem ser estendidas às crianças. Ou seja, todas podem ser incentivadas a guardar os materiais, distinguindo cada composição de objeto e relacionando-os às suas caixas ou sacolas de origem. Além de ser um estímulo para a organização do espaço e cuidado com os materiais utilizados, para as crianças passa a ser um momento descontraído e de ricas aprendizagens.

A partir do exposto, dentre todas essas perspectivas ou propostas heurísticas apresentadas ao longo dessas sessões, podemos concluir que todas elas culminam para um único resultado: contribuir para a formação das crianças através de diferentes experimentações e perspectivas. Assim, independente da

forma escolhida, a brincadeira heurística potencializa as descobertas em que os bebês são capazes de protagonizar durante suas brincadeiras. Portanto, na próxima sessão será apresentado o capítulo metodológico no qual constará a trajetória de estudo decorrida ao longo desta pesquisa.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, irei apresentar o trajeto metodológico utilizado ao longo desta pesquisa. Ao refletir acerca desse trabalho, compreendi que o estudo ofereceu-me a oportunidade de produzir um “*novo*” conhecimento na área da Educação Infantil, especificamente com a faixa etária de zero a três anos. Nesse sentido, entendo que como futura docente o papel da professora está em constante processo de aprendizagem e (re) construção.

Desse modo, as palavras de Becker (2012) mostram-nos que pesquisar faz parte do papel do professor, e que essa ação deve ser considerada como uma busca de aperfeiçoamento para sua prática. Para tal, é necessário aprofundar-se e inteirar-se de novas concepções de aprendizagens para poder evidenciá-las com as crianças.

Nesse contexto, entendo que, através desse estudo com os bebês, ampliei minhas concepções de conhecimento e propriedade de atuação com os mesmos. Entretanto, durante esse processo compreendi que sem uma pesquisa mais detalhada não há possibilidades de atingirem-se resultados. Dessa forma, para obterem-se melhores resultados, é fundamental pensar a respeito da trajetória em que essa investigação de estudo será estruturada.

Nesse viés, segundo as autoras Rosa e Colombo Arnoldi (2006), para o desenvolvimento de uma boa pesquisa é necessário ter cautela com todos os passos a serem tomados durante o referido estudo. Portanto, independente de qual seja a problemática da investigação, fundamentação teórica ou percurso de sistematização, é fundamental considerar três aspectos durante esse processo. São eles: 1) a existência de uma problematização; 2) uma estruturação teórica que fundamente os questionamentos do referido estudo; e 3) a necessidade de estratégias para obter-se uma produção de dados que sustente a pesquisa e consequentemente suas análises.

Diante dessas considerações, o presente trabalho de conclusão de curso introduziu-se a partir das minhas experiências de atuação com as turmas de berçário no início da graduação. A partir disso, iniciou-se o desejo de aprofundar meus estudos na temática com os bebês, podendo compreender melhor os conhecimentos

relacionados às possibilidades do brincar com essa faixa etária. Nesse sentido, passei a considerar a relevância dessa pesquisa, trazendo-a não apenas como “*mais um estudo na área da Educação Infantil*”, mas sim como uma forma de ampliação e contribuição para os estudos com os bebês, bem como uma reflexão da prática docente com essa faixa etária.

Após a definição da temática de estudo, a problematização de pesquisa deu-se a partir do meu desejo em investigar os resultados significativos que podem e que estão sendo desenvolvidos através da potencialidade de exploração nas diferentes propostas do brincar heurístico com os bebês. Para tal, foram destacados os desafios, as principais contribuições e influências que essas proposições docentes alcançam para Educação Infantil.

Nesse sentido, após a definição do tema e a problematização do referido estudo, foram estabelecidos quatro objetivos, sendo eles: 1) refletir acerca dos bebês como sujeitos potentes diante das propostas docentes que lhes são apresentadas; 2) discutir a respeito das infinitas possibilidades de exploração existentes nas diferentes propostas do brincar heurístico com as crianças de 0 a 3 anos; 3) contextualizar os desafios, contribuições e influências do brincar na Educação Infantil; 4) analisar os resultados significativos que as professoras de creche estão desenvolvendo nas suas proposições docentes com os bebês, contrastando os mesmos com fundamentações teóricas.

Tendo os objetivos do trabalho definidos, faz-se necessário fundamentá-los teoricamente. Para tal, utilizei como base os seguintes autores: Moyles (2002, 2006, 2009), Goldschmied e Jackson (2006), Majem *et al.* (2010), Òdena (2010), Cairuga, Castro e Costa (2015), Barbosa e Richter (2015), Fochi (2016), Corso (2016), Meirelles e Horn (2017), entre outros. O estudo bibliográfico com os referidos autores ocorreu para uma melhor compreensão das contextualizações dos bebês na escola, buscando apresentar as especificidades existentes nas propostas do brincar e suas contribuições em meio aos desafios que são percorridos ao longo dessa trajetória com a criança e a ação docente. Assim, todas as fundamentações teóricas utilizadas ao longo dessa pesquisa enriqueceram o processo investigativo. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica também resultou em aprendizagens significativas acerca dessa temática, contribuindo para mim como pesquisadora e futura docente.

Desse modo, para o reconhecimento desses estudos, fez-se necessário utilizar como base desta pesquisa uma perspectiva qualitativa, escolhendo como

principal estratégia na produção de dados a entrevista. Nessa direção, para uma melhor caracterização e organização das perspectivas de estudos utilizadas neste trabalho, optei-me nos estudos de Zago (2003) que salienta a necessidade do pesquisador assumir uma postura de zelo diante das propostas investigativas, bem como direcionar para que o fio condutor desses estudos permeie realidades sociais e atinja suas respectivas contribuições.

Nesse sentido, o referido autor (ZAGO, 2003) corrobora que, dentro dessa abordagem qualitativa, o pesquisador não alcança apenas uma coletânea de dados que se aproxima da realidade a ser investigada, ou que ao menos pode conseguir de fato atingir todos os resultados pré-determinados no problema de pesquisa. Portanto, entendo que esse processo perpassa por um caminho de construção do objeto de estudos muito inconstante, podendo sujeitar-se a mudanças durante o percurso da produção de dados e suas análises.

A partir disso, para dar segmento à pesquisa metodológica do referido estudo, com o desenvolvimento dos suportes teóricos já apresentados, seguiu-se para as visitas de campo. Para esta etapa foi usada a estratégia das entrevistas como uma produção de dados a fim de apresentar depoimentos de professoras que são atuantes em turmas de berçário ou que já tiverem experiências com as mesmas. Esse apoio encontrado nos relatos de entrevistas foi de extrema importância, visto que, segundo Romanelli (1998) *apud* Rosa; Colombo Arnoldi (2006), expõe reflexões acerca da relação entre o entrevistador e o entrevistado, de como esse contato é tido como algo momentâneo, mas que, através deles, são alcançados resultados significativos que transformam nossa investigação insegura inicialmente em algo concreto e real, resultando em aprendizagens.

Assim, é válido também pensar que com as entrevistas o pesquisador não irá simplesmente praticar uma estratégia para sistematizar dados que foram vivenciados por terceiros (neste caso, refiro-me ao entrevistado). Pelo contrário, esse percurso de pesquisa qualitativa fará com que a problematização do referido estudo seja amadurecida na medida em que a investigação vai sendo construída e aprofundada.

Nesse sentido, através das visitas de campo, tive o interesse de investigar a atuação das professoras nas turmas de berçário, apresentando seus relatos com relação às proposições feitas com o brincar. Nesse viés, elaborei uma pesquisa qualitativa, cuja estratégia de produção de dados foi feita a partir de entrevistas com

seis professoras, sendo três delas da rede pública e três da rede particular. O critério de seleção desse grupo de entrevistadas foi feito a partir das indicações do orientador desta pesquisa e das próprias professoras entrevistadas, dando prioridade a professoras que já teriam construído experiências significativas na sua prática docente como bebês. Outro critério utilizado foi o que uma das professoras escolhidas da rede particular teve uma participação fundamental na minha trajetória como futura docente, pois foi com quem tive o primeiro contato nas turmas de berçário.

Diante desse contexto, utilizei como recurso na geração de dados um questionário³ subdividido por áreas específicas. São elas: dados pessoais, questões sobre a área profissional, turma, questionamentos acerca das potencialidades dos bebês, as concepções acerca do brincar nas turmas de berçário, intervenções pedagógicas, relações da prática docente com os currículos da Educação Infantil e as bases teóricas que permeiam a prática dessas professoras.

Nesse sentido, ao formar o passo a passo metodológico dessa pesquisa, levando em conta as considerações de Rosa e Colombo Arnoldi (2006), a investigação qualitativa, em que neste caso utilizará a entrevista como principal recurso na coleta de dados, abrange três tipos de classificações, podendo ser elas: 1) estruturada, 2) semiestruturada ou 3) livre.

Nesse viés, para a construção do caminho metodológico desta pesquisa, foi utilizado como nível de estruturação um roteiro de entrevista semiestruturada, pois, conforme Rosa e Colombo Arnoldi (2006), essa classificação de questionário é organizada de forma que o sujeito apresente seus argumentos, reflexões e pensamentos pessoais a respeito do tema estudado e tem como foco a obtenção de respostas mais profundas e não tão objetivas, levando em muitas das vezes uma troca de confiabilidade para a exposição de argumentações significativas aos estudos.

Nesse sentido, além das exposições feitas através dos relatos das professoras, é possível ter o compartilhamento de sentimentos, lembranças significativas que foram marcantes ao longo de suas experiências docentes, criando um vínculo que inicialmente era desconhecido, mas que passa a ser um processo natural de confiabilidade até o final dos compartilhamentos.

³ O questionário (APÊNDICE B) utilizado nas entrevistas com as professoras pode ser consultado nos apêndices deste trabalho.

Diante dessas considerações, para a realização e aprovação das entrevistas, foi apresentado a todas as professoras que participaram dessa pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴. Para a utilização dessa estratégia de geração de dados, é indispensável a apresentação desse documento para todos os participantes que contribuirão para construção de informações de uma pesquisa, pois deixa claro quais motivos, riscos e os destinos das informações fornecidas pelos seus participantes.

Nas palavras de Rosa e Colombo Arnoldi (2006), esse documento é de suma importância para qualquer pesquisa, pois visa o esclarecimento para o entrevistado dos objetivos que compõem os referidos estudos e suas devidas contribuições através das trocas de informações que serão feitas a partir das entrevistas.

A partir disso, após a realização das entrevistas, o estudo é encaminhado para uma análise de dados. Para tal, segundo Bardin (2011), parte em que todas as gerações de dados da pesquisa são agrupadas e organizadas de forma que sua estruturação possa ser melhor compreendida e sistematizada. Dessa forma, para a compreensão dos dados alcançados no referido estudo, foi feita a transcrição das entrevistas, de forma em que elas foram organizadas a partir de um quadro ilustrativo onde os principais relatos das professoras são apresentados e contextualizados.

Nesse viés, para a construção das análises de dados desta pesquisa, foi utilizado um sistema de análise quantitativo-interpretativo que, segundo Rosa e Colombo Arnoldi (2011), caracteriza um estudo mais detalhado. A partir dessa perspectiva, os dados de pesquisa foram mais aprofundados, podendo-se extrair deles informações mais significativas e, por consequência, contribuições mais eficientes para uma melhor compreensão das análises de pesquisa.

Assim, a partir do percurso metodológico exposto nessa sessão, será apresentado no próximo capítulo a etapa de análises desta pesquisa, evidenciando as devidas gerações de dados e contextualizações obtidas ao longo do referido estudo.

⁴ O termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) apresentado e devidamente assinado pelas professoras selecionadas para as entrevistas dessa pesquisa encontram-se nos apêndices deste trabalho.

4 ANÁLISE DA PESQUISA

A partir deste capítulo, irei apresentar os relatos das professoras de creches que compartilharam das suas experiências docentes nas turmas de berçário, contribuindo para a geração de dados desta pesquisa. Desse modo, para uma melhor compreensão e contextualização dos dados produzidos, dividirei esta sessão em quatro unidades de análises, serão elas: 1) O bebê como sujeito potente; 2) Concepções docentes sobre o brincar de bebês e crianças pequenas; 3) O brincar heurístico nas turmas de berçário e 4) Os documentos curriculares, as brincadeiras e suas relações nas faixas etárias de 0 a 3 anos.

Em primeiro lugar, para a realização de uma pesquisa de cunho investigativo qualitativo, a entrevista é tida como uma ferramenta em que se obtém uma geração de dados indispensáveis na busca de conhecimento e estudo dos sujeitos entrevistados. Segundo as palavras de Rosa e Colombró Arnoldi (2006), através das entrevistas é possível realizar um contato mais profundo onde o entrevistado sente-se a vontade para compartilhar experiências de determinadas áreas e contribuir com relatos que expõem pontos de vistas e opiniões mais concretas para uma melhor análise de estudo.

Desse modo, com o uso dessa estratégia investigativa, durante as entrevistas, estudos nas gravações dos relatos de cada professora e a transcrição das mesmas, foi possível construir as análises da presente pesquisa. Para tal, foram selecionados os dados mais relevantes, inusitados e que obtiveram mais conteúdo para um melhor desenvolvimento, contextualização e fundamentação teórica deste estudo.

Diante dessas considerações, apresento a seguir um quadro demonstrativo que foi construído a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados e que contém uma síntese dos dados com as informações gerais obtidas.⁵

⁵Para realizar uma descrição ética das professoras envolvidas nessa investigação, será preservado o anonimato das mesmas. Para tal, usarei nomes fictícios para fazer referência as professoras participantes da pesquisa.

Tabela 2 – Informações Gerais dos Sujeitos Entrevistados.

Professoras	Idade	Área de atuação	Carga-horária	Formação na área	Anos de atuação com turmas de berçários	Faixa etária da turma
Lauren	42	Pública	20h	Magistério, Pedagogia e Especialização em Educação Inclusiva	20	2 -3 anos
Diana	39	Pública	40h	Magistério, Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	5	0 – 1 ano
Elizete	36	Pública	55h	Magistério, Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	7	Atualmente atua como Gestora na escola
Gisela	30	Particular	40h	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	4 meses	1 -2 anos
Fabiane	29	Particular	40h	Magistério, Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	6	8 meses – 1 ano e meio
Paula	23	Particular	40h	Magistério, Pedagogia e Especialização em Motricidade e desenvolvimento na Educação Infantil	4	2 – 3 anos

Fonte: Quadro de informações gerais elaborado pela autora a partir da geração de dados obtidos ao longo das entrevistas com as professoras em Abril – Maio de 2018.

A partir do exposto, podemos perceber que as professoras entrevistadas integram a faixa etária de 23 a 42 anos, sendo as três mais jovens atuantes na rede de ensino particular, enquanto que as outras três atuam na rede de ensino pública. Com relação ao tempo de atuação com os bebês de 0 a 3, as experiências profissionais variam de quatro meses a vinte anos. Quanto à carga-horária nessa jornada de trabalho, cada educadora atua entre 20h a 55h semanais.

Outro aspecto importante é referente à trajetória da formação profissional. Podemos observar que, das seis entrevistadas, cinco delas realizaram o Magistério, mas todas prosseguiram na área com a conclusão do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia e deram continuidade aos estudos especializando-se em diferentes áreas da Educação.

Nesse sentido, durante os relatos das entrevistas, as professoras compartilharam seus sentimentos e experiências vivenciadas ao longo da sua escolha pela Pedagogia. As narrações desses momentos resultaram em dados significativos para as análises, pois apresentaram histórias reais oriundas de diferentes contextos e especificidades. Para tais, seguem alguns relatos em que a

escolha pela Educação, mais precisamente pela Pedagogia, era avaliada desde muito cedo, como vemos nos casos a seguir:

Era um **sonho de infância**, eu sonhava em ser professora [...] ⁶. Veio o Ensino Médio, Magistério, aí depois tudo foi fluindo... mas sempre aquele **amor com os bebês**. Então quanto mais eu trabalhei com os maiores, mais eu sentia que estava fazendo falta o estímulo lá desde o berçário ⁷ (Excerto de entrevista - Professora Fabiane, **grifos meus**).
A minha família toda é da área da Educação. Então iniciei o Magistério, mas sempre **determinada a trabalhar com a área da Educação Infantil** [...]. Iniciei a Pedagogia em 1999 e com isso fiz o concurso público de São Leopoldo, que foi onde comecei a trabalhar com o berçário. (Excerto de entrevista - Professora Lauren, **grifos meus**).
 A minha vontade era de fazer faculdade presencial, mas tinha meu filho pequeno, aí optei por fazer a distância [...]. Fui pra Ulbra fazer Pedagogia, pra **qualificar a minha prática** mesmo, acabei me **apaixonando** e não saí mais da área (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

A partir desses relatos é possível compreender que a Educação vinha de um contexto familiar preservado desde cedo pelas professoras entrevistadas, tornando o interesse pela docência algo constante, mesmo com o passar do tempo. Nesse sentido, a profissional que opta pela sua formação na ação docente, nas palavras de Arce (2001), essa escolha é relacionada ao mito que é provocado por um “*poder*” determinante nos primeiros dias de vida de cada indivíduo. Nessa perspectiva, a referida autora caracteriza esse mito como uma construção social, que apresenta origens de fatos ou de sujeitos, classificando a mulher/mãe como uma educadora nata, cujo papel é associado aos cuidados do lar, um papel doméstico da mulher e sendo eles essenciais na primeira infância.

Nessa direção, Carvalho e Radomski (2017, p. 49) corroboram com o fato de a docência ser vista muitas vezes como um aspecto da maternidade, vinculando antecedentes históricos que orientam as ações da mulher/mãe “[...] por ser considerada naturalmente afetiva e cuidadora experiente de sua prole.” Desse modo, por muito tempo, essas ações foram relacionadas e caracterizadas por uma atitude de “[...] educadora nata.” (ARCE, 2001, p. 170).

Nesse contexto, ao observar, por exemplo, as crianças pequenas brincando em momentos descontraídos na creche, nota-se que as brincadeiras mais comuns entre elas envolve essa questão dos cuidados, proteção, o educar da forma delas,

⁶ Para o uso de transcrições: é utilizado [...] quando excludo propositalmente alguns trechos das falas das professoras.

⁷ As falas das professoras foram transcritas e redigidas preservando a linguagem das mesmas, sem haver eventuais modificações ortográficas em função do padrão da língua portuguesa.

etc. Ou seja, desde cedo é “*impregnado*” e encarado com naturalidade nos contextos de Educação Infantil ações que se associam à imagem de uma educadora nata, professora mulher e continuidade dos cuidados maternos que acabam contribuindo pela escolha da docência.

Nessa perspectiva, ao analisar os relatos, é possível também constatar que as professoras cultivaram um interesse maior pela Educação Infantil, o que as levou de forma determinada a exercer uma prática com os bebês. No entanto, Carvalho e Radomski (2017) defendem que, para se exercer um trabalho com as turmas de berçário, é imprescindível que a ação docente envolva-se com uma relação interativa nos cuidados, de modo que essa seja diferenciada e não venha como um substituto materno, mas sim como ações pedagogicamente pensadas.

Assim, em um dos relatos é ressaltado que, quanto mais a educadora envolvia-se com as turmas de faixas etárias mais avançadas, mais ela via a certeza de continuar preservando seu envolvimento com as turmas de berçário. Nesse sentido, é importante ver que as professoras demonstram um interesse pela prática com os bebês, pois, em contrapartida, ainda existem muitas educadoras que atuam com essas faixas etárias e não se dedicam de fato para todas as possibilidades potentes que podem ser exploradas e evidenciadas com essa faixa etária.

Por outro lado, apesar das dificuldades perpassadas por outras, como no caso da Professora Diana, vemos que os obstáculos ao longo da sua formação não foram capazes de estagná-la; pelo contrário, impulsionaram-na a qualificar sua prática docente e a obter mais convicção de sua escolha na licenciatura. Entretanto, também houve outros depoimentos em que o interesse pela Pedagogia não foi cultivado desde o princípio:

Minha primeira opção não era o Magistério, era química [...]. Daí depois eu acabei me apaixonando [...]. Então ali que eu optei, é Educação Infantil, é Pedagogia. Então todas as minhas pesquisas foram nessa área (Excerto de entrevista - Professora Elizete, **grifos meus**).

Não foi a minha primeira escolha, eu queria ir para a parte da **Farmácia** que era o meu curso, mas aí eu ganhei uma bolsa e iniciei os meus estudos no curso de Pedagogia e **gostei muito [...]** (Excerto de entrevista - Professora Gisela, **grifos meus**).

A partir dessas narrações, compreendo que, apesar da docência não ter sido uma das alternativas iniciais na escolha do curso superior, posteriormente acabou tornando-se a área pela qual essas duas professoras encontraram-se

profissionalmente, sem imaginar-se atuando em outra. Ao ouvir os relatos durante as entrevistas, relacionei esse momento de suas trajetórias com minha própria experiência e de tantos outros indivíduos que se deparam com as dúvidas pela escolha da carreira profissional. Mesmo assim, por mais que seja uma decisão tão importante e decisiva, ao nos envolvermos mais a fundo com os estudos de cada área, é possível construir uma trajetória significativa, com ricas experiências e aprendizagens, como se vê nos relatos das professoras entrevistadas.

Desse modo, a partir dessas escolhas feitas no início da carreira profissional de cada educadora, avançaremos para a etapa atual em que faz referência a todas as concepções, experiências e especificidades vivenciadas por essas professoras nas turmas de berçário. Para tais contextualizações, analisaremos as categorias a seguir.

4.1 O BEBÊ COMO SUJEITO POTENTE

Ao pensar nos contextos das práticas docentes nas turmas de berçário, é comum relacioná-las e restringi-las apenas ao cuidado com os bebês. Desse modo, a partir dos estudos já fundamentados no capítulo 2.1 dessa pesquisa, entende-se o bebê como um ser que já nasce com pensamentos criativos e inventivos até mesmo maiores que os adultos. No entanto, em muitos contextos de berçários, as professoras trabalham anos com essas faixas etárias e nunca avançam em suas proposições por desacreditar que os mesmos podem pensar criticamente, criar suas próprias estratégias de aprendizagens e desenvolver ações potentes nas atividades que lhes são propostas. Podemos perceber essa questão no seguinte relato:

Na escola que eu estava **o berçário era meio invisível** [...]. Eu entrei com uma professora que já tinha mais experiência com o berçário e ela foi me ensinando a troca de fralda, só que era visto mais como um **cuidado**, a gente não tinha orientações. Eu acho que naquela época não se buscava tanto isso, **a criança tinha que estar bem cuidada**, e era isso, a criança chegava no carrinho de casa e ali ela ficava. Tinha uma sala espaçosa, mas a gente não via a possibilidade de tirar 10 crianças do seus carrinhos e fazer o que? Então eu passei um ano inteiro assim, sem saber o que fazer, mas fazendo. A gente brincava, cantava uma música, era uma reprodução do que nos outros anos era feito. Mas nesse ano eu aprendi coisas muito importantes. Perto do final do ano uma assessora do município acabou falando “[...] **nossa mas os bebês podiam fazer mais**, eles ficam muito parados.” Aí eu pensei, “[...] nada a ver o que ela falou, o que ela quer que eles façam se **eles não andam, não falam, o que vão fazer?**” A gente até buscou algumas coisas, mas

não tinha literatura a respeito, não tinha na internet. Eu lembro que não fizemos muita coisa... (Excerto de entrevista - Professora Elizete, **grifos meus**).

A partir dessa narração, percebe-se que a prática docente nas turmas de berçário muitas vezes acaba sendo estagnada por não desenvolver e aprofundar os estudos e pesquisas na área. Nesse sentido, é imprescindível que as professoras encarem a ação educativa como um critério inseparável do cuidado docente, visto que a creche é um ambiente constituinte de infinitas trocas e de relações humanas.

Corroborando com tal argumento, Carvalho e Radomski (2017) afirmam que a educação proposta às crianças pequenas deve ser caracterizada por ações pensadas criticamente, visando a formação de sujeitos sociais que recebem uma ampliação de suas experiências de constituição do mundo através das suas vivências no berçário.

Outro fator importante é a menção que a professora faz ao relatar que a troca de fraldas, brincadeiras rotineiras, e demais cuidados com os bebês muitas vezes era encarado como algo “*rotineiro*” e sem muitas perspectivas pedagógicas. Nesse sentido, divergindo com tal argumento, Cairuga (2015) faz menção a esses momentos como uma oportunidade essencial para desenvolver olhares sensíveis às necessidades dos bebês. Nesse contexto, penso que uma simples conversa no trocador, por exemplo, passa a ser um momento para aproximar-se e compreender o bebê, educá-lo e sustentar as ações docentes com propostas pedagógicas ricas que contribuirão para sua formação de forma potente.

Nessa direção, buscando investigar essas perspectivas das professoras que atuam com as faixas etárias de 0 a 3, busquei questioná-las a respeito dessa potencialidade existente nas ações das crianças pequenas. Analisemos a seguir:

Pesquisadora: Você acredita no potencial dos bebês? Em sua opinião, quais são eles?

Muito, **eles são muito potentes. Os bebês são cientistas, são investigadores.** Estão sempre tentando investigar algo, fazer **descobertas, explorando os materiais.** Cada dia eles nos mostram como se **desenvolvem rapidamente.** Quando você coloca um material pra eles fazerem exploração, a maneira que eles investigam, que tocam, exploram a textura, o peso, levantam, abaixam, testam, sacodem pra ver se tem barulho.. Então **eles investigam o tempo todo.** E exploram um mesmo material de várias formas pra elaborar esse conhecimento de mundo. **Eu acredito muito na potência dos bebês** (Excerto de entrevista - Professora Diana, **grifos meus**).

Nesse relato, a professora refere-se ao potencial dos bebês a partir das suas ações diante das propostas que lhes são apresentadas. Nessa perspectiva, a partir das observações feitas pelas professoras, compreende-se que os sujeitos pequenos mostram-se capazes de brincar, explorar, investigar, manusear, criar e, acima de tudo, aprender desde o berçário. Desse modo, pode-se afirmar que “[...] os bebês devem ser reconhecidos como sujeitos com potencial, curiosidade, capacidade de maravilhar-se [...]” (FOCHI, 2013 *apud* CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 46) e de relacionar-se com propriedade com tudo aquilo que está a sua volta.

Nesse viés, é importante que os bebês tenham ao seu lado professoras que acreditem em seu potencial, que se esforcem para promover um espaço de infinitas possibilidades, um lugar de construção de mundo cujos objetivos sejam de ricas explorações educativas (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Nessa direção, é válido ressaltar a importância de exercer-se uma prática muito mais interativa, e menos impositiva. Ou seja, onde as crianças pequenas sintam-se a vontade para agir de forma livre e espontânea às proposições que lhes são feitas, podendo investigar, construir, (des) construir, sentir, expressar-se e relacionar-se com os mesmos.

Para tais, é preciso que ação docente exerça uma ação que vai muito além do “*cuidar*”. É necessário realizar propostas educativas que acreditem nas infinitas potencialidades que os bebês podem construir ao longo da sua trajetória na Educação Infantil desde o berçário.

Nessa direção, as professoras continuam apontando que:

O bebê é um universo a ser espelhado, ele já nasce com as próprias percepções, mas ele precisa do **auxílio** pra desenvolver cada uma delas. **Os cinco sentidos é o básico**, o primeiro elemento que tu precisa explorar com eles, nos sons, textura, mobilidade das mãos e pés, o que tu conseguir explorar, melhor (Excerto de entrevista - Professora Fabiane, **grifos meus**).

Sim, **eles têm muito potencial**. Através da descoberta podemos fazer várias **observações** e ver vários pontos positivos de cada bebê (Excerto de entrevista - Professora Paula, **grifos meus**).

Diante disso, é possível compreender o bebê como um ser pequeno e dependente de um referencial nos contextos de creche, sendo esse papel direcionado à ação docente. Entretanto, como já mencionado nesta categoria de análise, a criança pequena não deve ser somente cuidada ou subestimada, mas sim incentivada com proposições que possam contribuir para sua formação educacional,

oferecendo-a momentos de interações e descobertas que compõem o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, Carvalho e Radomski (2017) contribuem afirmando que a ação docente não deve exercer sua prática de forma que prepare o bebê para suas trajetórias futuras, muito menos com “*estímulos*” ao seu desenvolvimento. Pelo contrário, é necessário criar estratégias de aprendizagens potentes hoje mesmo, diversificando as proposições de forma que os bebês possam brincar, inventar, aprender e, de fato, exercer suas potencialidades.

Nessa direção, penso que, através das propostas de aprendizagens que são organizadas pelas professoras, é possível contribuir com diferentes tipos de explorações e descobertas que geram conhecimentos singulares aos bebês. Desse modo, as observações que são realizadas ao longo dessas atividades passam a ser de extrema relevância, pois possibilitam que as professoras identifiquem as especificidades de cada criança e se aproximem cada vez mais dos mesmos. Dessa forma, estarão não apenas exercendo uma função de cuidado sobre eles, mas preparando-se para realizar ações educativas que formarão sujeitos potentes desde cedo.

A partir dessas considerações, podemos constatar que algumas das professoras entrevistadas enxergam os bebês como sujeitos capazes de fazerem infinitas descobertas e produzir conhecimentos com tudo a sua volta. Nesse contexto, vemos que o bebê possui desde os seus primeiros meses de vida o “*poder*” de escolha. Entretanto, nem sempre nos contextos de creche essa questão é mantida quando relacionada, por exemplo, com as propostas de atividades, tais como aquelas realizadas nas datas comemorativas do calendário: dia dos pais, mães, do índio, consciência negra, entre outras.

Dentre essas atividades, a mais comum é destacada no seguinte relato:

(...) tu percebe o quanto eles têm possibilidade de escolha, de mobilidade, **têm momentos de criatividade que ultrapassam aquele planejamento tradicional que a gente faz**, que é das mãozinhas pintadas. Ao invés de largar o material de pintura e diferentes elementos, e deixar que **eles explorem**. Se obterá um registro e uma **reflexão** sobre esse ato muito maior do que aquela que se **planeja** em pegar as mãozinhas e fazer um cartaz de porta (Excerto de entrevista - Professora Lauren, **grifos meus**).

Diante disso, percebe-se que as proposições docentes podem ir muito além da folha de papel, podendo e devendo explorar a criatividade de ambas as partes,

tanto da criança quanto da ação docente para que se alcancem momentos de ricas explorações e aprendizagens. A partir disso, Kálló e Balog (2017) ratifica a importância de iniciar esses momentos de proposições com brincadeiras simples que invistam na exploração, utilizando o próprio corpo como estratégias de desenvolvimento para o bebê. Desse modo, através dessas ações, será possível prepará-los para as demais propostas de aprendizagens que serão desenvolvidas ao longo de sua formação, mas que já devem ser exploradas desde cedo.

A partir dessas considerações, após analisarmos as impressões das professoras entrevistadas e constataremos através dos seus relatos que as crianças pequenas de fato são potentes, na próxima categoria de análise irei apresentar, através das narrações das entrevistadas, as infinitas capacidades de aprendizagem que podem ser exploradas através do brincar com os bebês.

4.2 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O BRINCAR DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

No decorrer desta pesquisa, tenho entendido o brincar a partir das contribuições de Moyles (2002, 2006 e 2009) como parte fundamental no processo de desenvolvimento de nossas aprendizagens como sujeito. Nesse sentido, quando penso a respeito da minha infância, lembro-me dos momentos em que minha criatividade ia além, muitas vezes até resultando em travessuras ou até mesmo “*confusões*”. Mesmo assim, todas as lembranças daquela época foram vividas intensamente, sendo as brincadeiras as mais diversas possíveis e que iam desde fazer “*comidinhas*” com papel e os perfumes caros da minha mãe, como as de dar aulas para amigos invisíveis em línguas que eu mesma inventava.

Nessa direção, é importante que desde pequena a criança seja incentivada e oportunizada a viver momentos de brincadeiras, pois através delas irá construir sua identidade como sujeito social e cultural. Entretanto, é válido ressaltar que a educação das crianças pequenas no Brasil durante muito tempo foi marcada por grandes dificuldades, restringindo-se a necessidades básicas de cuidado, como, por exemplo, na alimentação e saúde.

Com o passar dos anos essa situação tem evoluído e hoje a educação do bebê compõe o sistema público educacional. Nesse sentido, é de total direito que

toda criança que faz parte da primeira etapa da educação básica seja concedida a questão do direito, cidadania e uma educação de qualidade (BRASIL, 2012). Desse modo, ressalta-se a importância de considerar como eixos norteadores desse processo formativo as interações e brincadeiras como critérios de aprendizagens fundamentais nas etapas de ensino da Educação Infantil, principalmente nas turmas de berçário.

Desse modo, a creche e a ação docente são fatores contribuintes e de extrema relevância nesse processo de formação, pois possibilitarão que as crianças usufruam de seus direitos e explorem em diferentes perspectivas sua infância, contribuindo para suas aprendizagens como sujeitos em constante formação. Assim, deve-se entender que “[...] o brincar ou a brincadeira é a atividade principal da criança [...]” (BRASIL, 2012, p. 7) e desempenha uma relevância que não deve ser ignorada nos contextos de creche.

A partir disso, partindo dos termos apresentados em que o brincar deve ser priorizado como um direito e como um contribuinte na trajetória de aprendizagem das crianças pequenas, busquei investigar as concepções em que as ações docentes têm desenvolvido nesse aspecto, relacionando-as às suas práticas com os bebês. Analisemos a seguir:

Pesquisadora: O que é preciso que os professores de Educação Infantil saibam para compreender melhor o potencial existente no brincar dos bebês?

Precisam compreender que **os bebês são potentes**, que tu vai trazer uma proposta e **eles vão interagir, da sua maneira**, mas vão; **Que acreditem no potencial dos bebês; Que busquem propostas diversificadas**, pois existem várias propostas diversificadas para se trabalhar com crianças bem pequenas; E que não tenham medo de trazer essas propostas por achar que os bebês não vão interagir ou porque não vão conseguir fazer... **Eles vão fazer da forma deles e sempre respeitando o teu tempo e interesse** (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

A partir do relato, é possível compreender que brincando as crianças mostram suas potencialidades, singularidades e conhecimentos que muitas vezes os adultos não enxergam. Corroborando com tal argumento, Moyles (2009) afirma que os adultos devem atentar-se e aprender o máximo possível sobre as ações das crianças. Ou seja, observar, ouvir, dar tempo, investigar e interessar-se pelo seu mundo são formas de criar relações que poderão contribuir para interagir com esse mundo de infinitas possibilidades que a criança pequena constrói a cada dia.

Nesse viés, a referida autora (MOYLES, 2009) continua destacando que oferecer determinados recursos ou até mesmo “*não ter medo de propor algo novo*”, como é mencionado no excerto da entrevista, são formas de criar diferentes contextos do brincar e que resultam em ricas aprendizagens.

Por outro lado, para que as proposições docentes sejam realizadas de maneira que contemple essas especificidades das crianças, é essencial que as professoras preparem-se continuamente para lidar com esses momentos, como é destacado a seguir:

Ter bastante leitura, hoje a gente tem a **internet** cheia de intenções, coisa que na minha época de professora não tinha. Agora você abre a internet e você consegue ver **várias propostas**, consegue dialogar com outras pessoas, ver como está ocorrendo e etc. (Excerto de entrevista – Professora Elizete, **grifos meus**).

Ter instrução, não é porque eu fiz magistério que eu sei fazer tudo, ou que eu fiz um curso de auxiliar não sei do que, que significa que eu já estou pronta. **Professora não fica pronta nunca, todo dia tu estás aprendendo uma coisa**, por mais que esteja a 5 – 10 anos na mesma faixa etária, todo dia tu vais perceber alguma coisa diferente, e **você precisa estar aberto a isso**, essa disposição “[...] o não tô pronta [...]”, **então a partir de todos os dias eu posso me reconstruir**. A concepção que eu tinha de um determinado conceito, a partir de uma reação da criança eu posso modificar totalmente. **A gente precisa aprender com elas principalmente** (Excerto de entrevista – Professora Fabiane, **grifos meus**).

Mais formações, pois essa **área do brincar está muito fechada** ainda [...]. Eu acho que formações, seria o **ideal** (Excerto de entrevista – Professora Paula, **grifos meus**).

A partir das narrações, é possível perceber um consenso entre as professoras entrevistadas de que, para se trabalhar com os bebês, é imprescindível que se realize um aprofundamento nos estudos constantemente. Corroborando com tal argumento, Becker e Marques (2012) salientam que uma das características no processo de formação do ser humano é a sua capacidade para aprender. Além disso, os referidos autores (BECKER; MARQUES, 2012) apontam a possibilidade em que esses conhecimentos adquiridos podem ser transmitidos a outros indivíduos. Para tanto, a partir das considerações feitas pelas professoras, compreende-se que a ação docente precisa estar em constante busca de conhecimento.

Nesse viés, é necessário investigar, pesquisar, aperfeiçoar-se e, até mesmo, arriscar-se para se exercer uma prática de excelência no contexto de creche. Entretanto, nem todas as professoras estão abertas ou se quer atentam-se para

essa necessidade. Entendo que é um erro pensar que as professoras de berçário não precisam aprofundar seus estudos relacionados às suas práticas pedagógicas; pelo contrário, a falta deles só mostra o quanto a necessidade e aperfeiçoamento nas propostas com bebês devem ser avaliadas e (re) construídas dia após dia.

Nesse sentido, Carvalho e Radomski (2017) *apud* Bondioli e Mantovani (1998) salientam que a docência no berçário deve ser baseada em prática, teoria e pesquisa. Ou seja, a professora ocupa um papel importante de organizar para os bebês um espaço em que suas ações sejam refletidas, questionadas e teorizadas através de suas práticas. Para tanto, é indispensável que o processo de estudo das ações docentes esteja ampliando-se a cada dia e que o mesmo seja praticado nos contextos de creche.

Outro fator a ser destacado é que os bebês, além de potentes, são sujeitos dependentes e que ainda estão entendendo e constituindo seu espaço no mundo. Nesse sentido, a professora torna-se um referencial para suas ações, reflexões e interações. Assim, é preciso exercer uma relação de cuidado e incentivo para que ele possa desenvolver suas aprendizagens de forma singular. Nesse sentido, o brincar contribui com esse processo de aprendizagem e constitui a formação desses sujeitos. Assim, a seguir são apresentadas as principais concepções evidenciadas por algumas das professoras entrevistadas, onde apresentam suas impressões sobre o brincar no contexto de 0 a 3 anos:

Pesquisadora: Como professora atuante na Educação Infantil, para você, o que significa o brincar e qual a sua importância nas turmas de berçário?

Eu acho que **o brincar é essencial. Através das brincadeiras ocorrem muitas aprendizagens. Não tem como trabalhar com a faixa etária zero sem propor momentos significativos de brincadeiras.** [...] faz parte não somente pelas questões de desenvolvimento, mas pelo **prazer** também, pois é prazeroso pra eles. Acho que temos que proporcionar cada vez mais momentos nesse sentido, de **brincadeiras potentes, brincadeiras diferenciadas** [...] (Excerto de entrevista - Professora Diana, **grifos meus**).

A partir dessa narração, o brincar é caracterizado como um pilar essencial nas propostas cotidianas das turmas de berçário. Ou seja, faz parte do desenvolvimento da criança como sujeito, trazendo experiências e especificidades indispensáveis para a geração de conhecimentos da criança. Nesse sentido, Barbosa e Fortuna (2015) corroboram que, através das brincadeiras, as crianças apropriam-se do mundo que lhes cerca, de suas culturas e vivências onde, a partir

disso, desenvolvem-se como sujeitos em constante aprendizagem. Nessa direção, as narrações continuam destacando que:

O brincar está o tempo todo presente, a gente precisa entender que o adulto no momento que senta no chão, e que tu brinca, **entra na fantasia da criança**, em que **um rolinho de papel higiênico pode se tornar uma máquina fotográfica**, tu vai percebendo esse **brincar deles**. E que muitas vezes tu olhas e que por ser um adulto tradicional, tão **engessado**, você olha e acha que é um rolinho de papel, mas se você estiver ao **alcance do brincar deles**, vais perceber que rolar o corpo de um lado pro outro é uma brincadeira. Que não precisa só jogar ou pegar a bola da mesma forma que você planeja lá nos livros, mas esse **brincar natural**, de se esconder com o bebê, de procurar objetos, onde eles vão fazendo descobertas (Excerto de entrevista – Professora Karen, **grifos meus**).

Desse modo, nos contextos de Educação Infantil, é necessário não apenas propor, mas interagir com as crianças em suas brincadeiras, ser participativo, criativo e incentivá-las a valorizar esses momentos como experiências de ricas aprendizagens. Nesse viés, é importante que o adulto sustente a brincadeira, que esteja atento realizando observações às demais ações da criança disposto a necessidade de oferecer “[...] recursos adicionais (humanos ou materiais) que garantam a progressão na aprendizagem.” (MOYLES, 2009, p. 20).

Assim, é essencial que a professora valorize as brincadeiras nas suas práticas com as turmas de berçário, pois irá contribuir para que a criança desenvolva suas próprias concepções e aprendizagens nas mesmas, como é possível ver no relato a seguir:

A criança está com o bebê no colo, mas ele não tem noção que aquilo é um bebê, “[...] vamos dar papinha pro neném, vamos trocar a roupinha dele, dar um nome pra ele...” Assim começa a **interação com o outro**. O brincar no berçário é isso, é você conseguir fazer aquela ponte da **interação com a criança** com o meio, o brincar consegue fazer essa ponte (Excerto de entrevista – Professora Fabiane, **grifos meus**).

Em contrapartida, outro fator importante é a questão da preservação da espontaneidade e respeito ao tempo de cada criança nos momentos do brincar. Assim como é importante participar de suas brincadeiras, é essencial deixá-las protagonizarem e criar suas próprias relações com esses momentos. Nesse sentido, Lobaruck e Barbosa (2017) afirmam que, a partir do momento em que são oferecidos determinados materiais para a realização de uma brincadeira de exploração com os bebês, esse contexto de aprendizagem não deve ser visto como um momento de mera “*distração*”, mas sim como um tempo de experiências a novas

descobertas onde as crianças pequenas são capazes de realizar investigações potentes e ricas relações com o brincar.

Ou seja, em momentos como esses, a professora precisará apenas observar como as crianças reagem às ações que lhes são propostas e deixar que elas brinquem conforme suas próprias escolhas e percepções. Nesse viés, é imprescindível que a professora esteja disposta a embarcar nesse “*faz de conta*” que deve ser proposto desde o berçário. Desse modo, juntamente com a criança, a ação docente irá produzir através das brincadeiras as descobertas e interações de si mesma, do outro e do mundo a sua volta.

O brincar é praticamente o pilar da Educação Infantil, porque ali ela experimenta fazer **experiências**, nós conseguimos observar o **íntimo** dela **através de uma brincadeira ela consegue nos mostrar o mundo dela**, através do jeito dela de brincar (Excerto de entrevista – Professora Gisela, **grifos meus**).

A partir disso, compreendo que através do brincar é possível produzir conhecimento. Nesse sentido, Moyles (2006) corrobora ao afirmar que por meio das brincadeiras é possível compreender e experienciar aprendizagens que se fossem utilizadas com outras estratégias de aprendizagens não alcançariam os mesmos resultados para a criança. Diante disso, vemos que a preservação do brincar, independente da forma como for proposta, deve ser preservada e cada vez mais organizada de maneira potente, pois contribui para o desenvolvimento dos bebês desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, conforme Moyles (2009) é importante que as crianças aprendam a brincar e esse reflexo deve ser incentivado pela ação docente através das suas proposições lúdicas. Para tal, é necessário refletir sobre a forma em que essas brincadeiras são conduzidas no contexto diário. É preciso haver uma preparação prévia nas quais as práticas docentes serão pensadas e contextualizadas. Assim, as brincadeiras poderão ser desenvolvidas com objetivos concretos, organizando-as de maneira especial para que um contexto rico de aprendizagem possa ser experienciado pelas crianças. Ademais, através das brincadeiras, as crianças poderão desenvolver-se seja na área cognitiva, emocional, motora, educacional e tantas outras como destacado no relato a seguir:

Brincando a gente pode **aprender** as cores, **desenvolver** o corpo, fazer vários métodos, auxiliar na alimentação brincando, por exemplo (Excerto de entrevista – Professora Paula,

grifos meus).

A partir disso, analiso de que forma essas concepções do brincar têm se concretizado nas práticas das professoras entrevistadas:

Pesquisadora: Como essas perspectivas do brincar ocorrem na sua turma?

Eles têm muitos momentos de **brincadeiras livres**, em que eles ficam livres pra fazer as **suas escolhas**. Essa turma ainda não explora muito o espaço, mas tem alguns momentos em que a gente traz uma proposta que é para um **brincar mais direcionado**, tipo a arquiteturas de jogos que ainda estão em transição com essa turma, mas que na turma do ano passado deu certo, tem **o cesto**, que é livre, mas é direcionado, pois a gente organiza o espaço para desenvolver a proposta (Excerto de Entrevista - Professora Diana, **grifos meus**).

Nos dois primeiros anos na turma de berçário eu justificava por escrito as **intencionalidades das propostas**, por exemplo, “[...] ah eu to trazendo essa caixa que é pro bebê brincar porque ele vai desenvolver a coordenação motora, a lateralidade, vai ter interação.” E depois eu já consegui entender que **é pra criança brincar** e nesse brincar ela vai desenvolver todo esse resto [...]. No primeiro ano eu utilizava muito os espaços da sala, brincadeiras com os brinquedos, com alguma coisa que inventava. **Mas poucas ações do brincar no pátio, de um brincar na areia, brincar engatinhando sem brinquedo nenhum. Eu não tinha esse olhar mais amplo**, mas depois foi se constituindo. (Excerto de Entrevista – Professora Elizete, **grifos meus**).

É o tempo todo. Os brinquedos na minha sala estão sempre ao alcance deles, a gente faz escolhas em conjunto. Eles fazem as escolhas dos brinquedos e sempre levamos em conta **o que eles desejam brincar**. Aí dentro disso a gente faz a brincadeira na areia, com água, com folha secas e etc. (Excerto de Entrevista – Professora Lauren, **grifos meus**).

Durante o nosso dia eu proponho, por exemplo, **atividades motoras, eu trago bambolês para eles pularem ou passar pelo corpo, caminhar numa fita, dependendo de como a turma está, se eu percebo que estão mais agitados eu proponho atividades de pular, de barulhar, etc.** Por exemplo, esses dias trabalhamos com latas eles ficaram fascinados em fazer barulho com a lata, daqui a pouco outro pegou a lata e começou a **empilhar**. Então eles **brincaram de diversas formas conforme foi surgindo a necessidades deles** (Excerto de entrevista – Professora Gisela, **grifos meus**).

Brincadeira no pátio, onde deixa eles mais livres, em contato com a **natureza**, terra, com o **meio-ambiente** (Excerto de entrevista – Professora Paula, **grifos meus**).

A partir do exposto, é possível constatar a necessidade da professora estar atenta aos papéis que devem ser assumidos diante das propostas do brincar com os bebês. Em primeiro lugar, é imprescindível que a ação docente valorize em suas práticas a criatividade, ou seja, todos nós sentimos atração por algo que nos provoca a atenção, instiga e desperta a curiosidade. Da mesma forma acontece com a criança. Nesse sentido, é importante que as professoras estejam sempre realizando estudos e formações continuadas para colocarem isso em prática em suas proposições com as mesmas de acordo com cada realidade.

Corroborando com o argumento, Carvalho e Radomski (2017) apontam que cabe à professora exercer uma busca constante para ampliar e complexificar as experiências de aprendizagens individuais e coletivas junto aos bebês, tendo como parte fundamental as interações e brincadeiras.

Seguindo essa direção, surgem as dificuldades em que, por exemplo, muitas educadoras ficam limitadas ao contexto de que para trabalhar com a Educação Infantil necessita-se de investimentos, mas nem sempre o apoio para tais práticas são alcançados. Assim, é por essa razão que a criatividade acaba tornando-se uma grande aliada da professora, pois, de materiais simples, poderão surgir aprendizagens potentes e capazes de provocar muito prazer em meio às brincadeiras com as crianças.

Em segundo lugar, outra questão a ser pensada, conforme os relatos das professoras; é a forma em que essas proposições são organizadas na hora do brincar. Ou seja, é importante explorar os diferentes espaços que a escola oferece para contribuir para um brincar mais livre e prazeroso. Nesse sentido, é essencial que a ação docente valorize a continuidade da ludicidade em meio à exploração dos diferentes espaços, tempos e materiais da creche, pois, irão potencializar seus conhecimentos por meio das descobertas (CARVALHO; RADOMSKI, 2017).

Assim, seja na sala, pátio externo, brinquedoteca, refeitório, corredor, ou qualquer outro ambiente, todos eles podem ser transformados em lugares singulares com distintos materiais a serem explorados. Por mais que as atividades muitas vezes ao ver docente não atinjam todos os objetivos pensados anteriormente, para a criança esses momentos podem ser referenciados como lembranças de brincadeiras singulares.

Em terceiro lugar, outro ponto a ser pensando pela ação docente é a organização das brincadeiras que contemplem situações livres e dirigidas, ou seja, quando a criança é inserida em um espaço de mais espontaneidade para desenvolver suas perspectivas nas brincadeiras e, no outro caso, quando essa perspectiva é conduzida pelas intervenções da professora. Nesse sentido, Moyles (2002, p. 27) corrobora ao afirmar que a ação docente deve conduzir esses tipos de brincadeiras “[...] de modo que tentem atender às necessidades de aprendizagens das crianças [...]”, sejam elas livres ou dirigidas.

Desse modo, é importante que a criança explore essas perspectivas em ambos os casos, como no exemplo citado pela professora Gisela, em que

condicionou esses tipos de proposições com o “*temperamento*” da turma. Nesse sentido, ela organizou atividades dirigidas quando a turma estava mais agitada e desenvolveu uma proposta mais livre com as brincadeiras das latas quando eles já estavam mais calmos.

Em quarto lugar, conforme os relatos citados pelas professoras entrevistadas é a importância dos brinquedos estarem dispostos ao alcance das crianças. Nesse cenário, muitas das vezes é comum que as crianças misturem as peças entre si, o que acaba tornando-se uma sensação de “*bagunça*” para muitas das professoras. Entretanto, o que muitas professoras não entendem é que “[...] o brinquedo não é só pra ver, é para tocar, sentir, lambar, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeitos.” (BRASIL, 2012, p. 19).

Nesse sentido, os brinquedos ou demais recursos pedagógicos que forem utilizados como “*objetos brincantes*” para determinadas proposições devem ser considerados como suportes para o desenvolvimento das brincadeiras; portanto, devem estar sempre ao livre acesso da criança (BRASIL, 2009). Assim, limitar as crianças com certas quantidades de brinquedos acaba restringindo a criança de exercer um brincar mais livre com os recursos brincantes da sala, podendo ser uma escolha a ser conversada e tomada em conjunto com as crianças, visto que elas também têm o direito de escolha pelos mesmos.

A partir do exposto, analiso a seguir os principais desafios e tensões que as professoras de creche enfrentam no seu cotidiano com as turmas de berçário:

Pesquisadora: Na sua opinião, quais são as tensões e desafios docentes no brincar com os bebês?

Tem muitas coisas. Vou citar um, um desafio pra nós é organizar uma proposta com todos eles na sala, eles são 10 e muitas vezes **não temos nem um pessoal pra ajudar a deslocar eles pra outro lugar**, pra organizar a proposta e depois trazer eles. **Isso pra mim é um desafio**, de tu conseguir manter eles no mesmo lugar da sala e eu ter o **espaço** pra organizar a proposta. Mesmo estando com a outra professora e estagiária. Não que seja impossível, é possível, dá pra fazer. Mas se tiver **pessoas a mais**, é outra coisa. Mas não, tem que ser com eles junto, então **não é fácil**, tem que ter muita **força de vontade, disponibilidade e compreender que é importante pra eles promover esse tipo de brincadeira e essas propostas diversificadas, mas que não é fácil**, pra mim esse é o maior desafio (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

A partir do relato, é possível observar a organização do espaço (ou a falta do mesmo) como um desafio muito comum nos contextos de creche. Nesse cenário, nas palavras de Horn (2014), o espaço desempenha um papel importante no

processo de desenvolvimento dos bebês, tendo inclusive uma participação significativa nas suas aprendizagens. Dessa forma, o espaço na creche deve ser visto e entendido como um “[...] parceiro pedagógico [...]” que dará suporte e ricas contribuições à prática docente (HORN, 2014, p.104).

Contudo, compreende-se que nem sempre todas as creches perpassam por um mesmo contexto, sendo alguns mais desafiadores que outros. Entretanto, é válido pensar que, mesmo diante dessas situações, a ação docente deve utilizar estratégias criativas para fazer disso uma oportunidade de (re) organizar o espaço para que o bebê tenha mais “*liberdade*” para brincar e estabelecer suas interações com o mesmo. Nesse viés, é preciso contar com a compreensão e apoio dos parceiros de trabalho para que juntos possam contribuir com as proposições a serem apresentadas às crianças.

Por outro lado, sabemos que o bebê é atraído pela curiosidade e que, por conta disso, é essencial explorar atividades que sejam diferenciadas. Contudo, trabalhar com a Educação Infantil requer uma prática que promova a diversidade de recursos em sala, como é destacado a seguir:

Ah a questão dos **recursos** pra colocar as propostas em prática, isso é um grande **desafio**, porque às vezes pensamos em coisas **maravilhosas**, mas a gente **esbarra no recurso**. **Pra trabalhar com Educação Infantil tu tem que ter bastante recurso**, pra ter um trabalho de **qualidade**, uma **prática qualificada**, tem que ter bastante recurso. Onde eu vou, **arrecado material**, seja pedra de rio, etc. Mas a gente vai conversando com a equipe diretiva, quando dá eles ajudam (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

O que acontece muito é que eles ainda estão na fase do **egocentrismo**, eles ainda não conseguem **dividir o brinquedo** deles, às vezes até o mesmo espaço, então a gente precisa sempre estar ali junto deles pra não acontecer uma **disputa**. Na minha turma, por exemplo, está acontecendo as **mordidas**, então a gente precisa estar sempre **atenta** ao que está acontecendo no grupo, tem que estar sempre em grupo ou individual. Porque eles não brincam juntos, eles brincam um ao lado do outro... Então tem que sempre estar **atento** as possíveis manifestações, o que acaba sendo um **desafio e tensão**. (Excerto de entrevista – Professora Gisela, **grifos meus**).

A partir dos relatos compreende-se que a diversidade dos recursos brincantes é essencial na educação dos bebês, principalmente quando esses podem ser explorados em grandes quantidades. Entretanto, entende-se que não é fácil investir nos recursos para a Educação Infantil, sendo esse um desafio a ser evidenciado em muitas creches. Por outro lado, é possível construir um acervo de materiais que não se limita aos brinquedos industrializados e; pelo contrário, pode

resultar em explorações muito mais ricas e potentes. Um exemplo disso são as propostas heurísticas fundamentadas no capítulo 2 deste trabalho.

Nesse sentido, apesar das tensões e dificuldades quanto à diversidade de materiais para os bebês, deve-se lembrar que as crianças precisam obter experiências diretas com materiais e objetos diversificados (HORN, 2014). Contudo, como é destacado pela professora Diana, na Educação Infantil muitas vezes serão exigidos investimentos para que se ocorram propostas de qualidades. Nesse sentido, a ação docente deve se preocupar em trazer novidades para os bebês; porém, é possível construir momentos de aprendizagens singulares com recursos que não precisam necessariamente de altos investimentos, mas que podem surgir de simples “*toques e adaptações*” docentes.

Por outro lado, o desafio também pode ser visto como um fator de contribuição e aprendizagem na trajetória docente, como é destacado a seguir:

Tudo pra mim é um desafio e tem que ser o tempo todo um desafio. Todos os dias é um desafio de **espaço**, de **rotina**, eles tem um tempo muito curto, então **o profissional não pode jamais pensar que ele vai planejar uma atividade do início ao fim com os bebês**. Tu podes fazer as provocações, mas ao longo essa atividade vai **mudando**. Então tem que ser um profissional muito **criativo**, humano de poder **entender** que daqui a pouco um bebê começa a chorar de dor e que tu tens que interromper aquele momento e ao mesmo tempo ter um **olhar para os demais**. É ser um **profissional maleável, na altura dos bebês** (Excerto de entrevista – Professora Lauren, **grifos meus**).

Temos muitos desafios. Deixar as crianças serem **livres**, pois procuramos muito **ajudar** eles. Do tipo quando falam “[...] ai não consigo” aí vamos lá e fazemos. **A gente não deixa ser livre** por causa do machucado (caso ocorra acidentes durante as brincadeiras), e **o machucado faz parte da criança**, faz parte da Educação Infantil (Excerto de entrevista – Professora Paula, **grifos meus**).

A partir dos relatos, é possível compreender a necessidade de a ação docente tomar uma postura flexível ao tempo e desenvolvimento do bebê. Nessa direção, Loboruck e Barbosa (2017) corroboram que as experiências dos bebês serão mais potentes se for dado a eles o tempo que precisam. Desse modo, será possível exercer uma prática docente que compreende o ritmo do bebê, reconhece-o e o permite construir suas próprias interações com o mundo.

Nesse sentido, a professora poderá criar “[...] vivências, experiências, momentos que promovam o desenvolvimento e potencialize as relações das crianças, no amplo sentido da palavra, porém, ciente que tudo parte delas.” (LOBORUCK, BARBOSA, 2017, p. 64). Dessa maneira, é preciso lembrar que as crianças devem ser as protagonistas de suas explorações e que a ação docente

deve participar desse processo contribuindo para que o mesmo seja prazeroso e de qualidade, sem deixar que as mesmas sejam “livres”, como é mencionado no excerto da entrevista.

A partir dessas considerações, vemos que, apesar dos desafios e tensões enfrentadas pela ação docente nas propostas do brincar, é evidenciado que o mesmo pode ser desenvolvido com os bebês por diferentes concepções e proposições. Nesse sentido, na próxima sessão irei apresentar a categoria de análise que apresenta as concepções do brincar heurístico nas turmas de berçário.

4.3 O BRINCAR HEURÍSTICO NAS TURMAS DE BERÇÁRIO

Desde o início da graduação percebi que a temática dos bebês era pouco aprofundada. Além disso, os estudos que poderiam dar maior capacitação para as futuras docentes na área de atuação com os mesmos eram ínfimas. Diante disso, durante os meus contatos iniciais nas turmas de berçário, fui percebendo que somente com a prática do dia a dia com os bebês e através da busca pessoal pelos conhecimentos é que se podem aprofundar os estudos com essa faixa etária.

Nesse sentido, Meirelles e Horn (2017) corroboram que é necessário que a ação docente busque “alfabetizar-se” quando se trata da organização das proposições às crianças, pois o objetivo passa a ser de cada vez mais contribuir no processo de formação e aprendizagem das crianças pequenas, ou seja, é essencial estar aberta para constantes investigações, indagações e reflexões para que a cada dia a prática docente seja (re) construída/aperfeiçoada.

Desse modo, quando conheci as propostas do brincar heurístico, encantei-me pela forma tão brilhante com que esse estudo pode ser explorado em sala com as crianças pequenas. Uma proposta que requer materiais aparentemente simples, mas que ao mesmo tempo é capaz de produzir momentos de aprendizagens significativas, tanto para quem a explora (criança) quanto para quem a organiza (professora).

Nesse viés, ao realizar os estudos conceituais que foram teoricamente fundamentados ao longo desta pesquisa, percebi que as opções de leituras que contemplavam essas perspectivas heurísticas não eram tão extensas, tampouco comuns no acervo brasileiro. Diante disso, passei a acreditar que essa temática de estudo não poderia ser tão conhecida entre a maior parte das professoras de

creche. A partir disso, durante as entrevistas, constatei que de fato as propostas heurísticas não são tão conhecidas pelos seus estudos em si.

Entretanto, diante dos relatos das professoras entrevistadas, percebi que sua grande maioria valoriza o brincar espontâneo com objetos nas turmas de berçário, o que é característico em uma das modalidades dessa abordagem educativa. Conforme Goldschmied e Jackson (2006), essa proposta envolve a organização de um espaço estrategicamente bem pensado, com um determinado tempo em que oferecerá a um grupo de crianças uma ampla diversidade de objetos e recipientes, nos quais elas podem explorar de maneira livre e espontânea.

Diante disso, analisemos as seguintes definições heurísticas que as educadoras compartilharam em seus relatos:

Pesquisadora: O que você sabe a respeito do brincar heurístico?

Uma brincadeira livre com materiais não estruturados, que se **transformam nas mãos das crianças em objetos brincantes**, e isso pra mim é **mágico**. É um objeto que às vezes tu acha que não vai servir pra nada, mas **a criança transforma** em um chocalho e faz várias **descobertas**, várias **explorações** com aquele material. Você olha aquilo e vai além.. tu imagina, mas a **criança vai sempre além daquilo que tu pensa** (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

Bastante coisa e muita coisa também não sei. Quando eu tive o primeiro contato falavam no brincar heurístico e no **cesto dos tesouros**. Só que **eu não tinha acesso a literatura disso**. Eu lembro que eu fiz um **baú das descobertas**, e eu achava que aquilo era o cesto dos tesouros. Só que um ano depois eu fui descobrir que eu tava cometendo uma **gafe** e que os cestos de tesouros era feito só de **materiais naturais** e no meu baú eu colocava: boné, óculos, objetos que eram interessantes pros bebês, então fazia aquela **confusão** (Excerto de entrevista – Professora Elizete, **grifos meus**).

Nós temos incorporado esse ano na escola. Eu tive no ano passado, mas não foi com essa faixa etária, foi com uma turma do jardim. Então eu trouxe **rolinhos, caixas de papelão, potes em diferentes tamanhos e deixei livre pra eles explorarem e brincarem**. Então foi uma atividade muito legal. Eles me perguntavam “[...] **profª, hoje a gente pode brincar com os teus brinquedos?**” (Excerto de entrevista – Professora Gisela, **grifos meus**).

Eu comecei a colocar em prática na rede pública em 2012, a questão dos cestos de tesouro... Mas como **no contexto público não existe materiais**, **isso foi algo que eu desconstruí para construir**. Porque **a lista de material que eu hoje acredito, é uma lista de material que tu não encontra em nenhuma escola. E essa lista é bem resumida na escola pública devido as questões financeiras**, e até porque a professora de berçário usa aqueles elementos: colher de pau, castanha, o tecido, que vão para o cesto de tesouros, mas que **para os pais o verdadeiro material é aquela que vai ocasionar a alfabetização**. É o lápis de cor, a canetinha... (Excerto de entrevista – Professora Lauren, **grifos meus**).

A partir dos relatos, conforme é citado pela professora Diana, a proposta heurística é definida como um momento de prazer às crianças e de brincadeiras que oferecem a elas uma total liberdade diante dos objetos não estruturantes. Nesse cenário, o bebê assume o poder de manuseio e explora os materiais a partir das

suas conclusões e da própria imaginação. A partir disso, as autoras Goldschmied e Jackson (2006) salientam que o sentido que essas brincadeiras heurísticas dão às ações das crianças é de protagonismo diante dos descobrimentos e compreensões singulares dos materiais a sua volta. Esse tipo de proposta não é tido somente como mais uma aprendizagem educativa, mas sim um componente educativo que deve ser valorizado diariamente nos contextos de berçário.

Outro aspecto importante é o cuidado que deve ser dado quanto à escolha e organização dos materiais. Conforme o caso da professora Elizete não ter tido as leituras durante o período em que o cesto dos tesouros foi montado para as crianças acabou gerando uma inversão dos materiais que deveriam ter recebido prioridade na composição da cesta.

Sabemos que a criança é atraída pelo que vê; entretanto, as referidas autoras (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) salientam que essa curiosidade de tomar posse por aquilo que é novo deve ser despertada na criança de forma em que o material seja potente, provocando explorações construtivas e não para simplesmente “*entretê-la*” com um objeto qualquer. Podemos relacionar essa questão com a fala da Professora Lauren, que apresenta reflexões acerca do acervo de longo prazo que deve ser feito nas escolhas dos objetos nos jogos heurísticos.

Nesse sentido, entendo que o material heurístico não é simplesmente um amontoado de objetos quaisquer que são expostos para os bebês; pelo contrário, cada item deve ser selecionado a partir de observações prévias das crianças, vendo quais tipos de materiais lhes interessam mais, definindo que objetivos vou ter em dispor tais objetos e quais aprendizagens poderão ser construídas a partir dessas explorações. A partir disso, as professoras compartilharam a seleção dos materiais que têm sido valorizadas nos seus acervos heurísticos. Analisemos a seguir:

Pesquisadora: Quais são os tipos de materiais você tem valorizado utilizar com os bebês baseado nessa perspectiva?

Eu tenho **várias coleções de materiais, tocos de madeiras, rolo de cabelo, correntes, tecidos de inúmeras texturas, conchas, pinhas, pompom de lã, prendedor de roupas, rolhas**, tendo o cuidado com o tamanho dos objetos devido a faixa etária deles, então colocamos mais os objetos maiores. **Cilindros de papelão, cones de papelão, pedras, carretéis de plástico**, eu tento não juntar muitos materiais de plástico, mas se tem algo que eles possam explorar de diferente, como a textura, eu já acho positivo [...]. **E no cesto a gente coloca coisas de metal, caneca, fechos, cuia, colher de pau, rolo de massa, escumadeira, etc.** (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

Eu utilizava muito os **cones de costura, tecidos, toquinhos de madeira, lata para empilhar, caixas e mais caixas**, em vez dos famosos legos e materiais de encaixe; o

próprio **cesto de tesouros**, sementes, acabava indo aos poucos, mas fazia uso desses materiais. (Excerto de entrevista – Professora Elizete, **grifos meus**).

Pedras, areia colorida, folhas secas, semente, argila, pedra [...] (Excerto de entrevista – Professora Lauren, **grifos meus**).

[...] **tecidos, tampas, caixas de madeira, garrafa pets, que dá pra colocar papel, água, potes de sorvete, latas de leite...** realmente desperta maior **interesse** entre esses materiais do que o brinquedo em si, o **brinquedo pronto**. É diferente e **eles gostam [...]** Eu já dei várias vezes pra eles e a cada vez eles brincam de uma maneira diferente, pra eles **cada vez é uma novidade o mesmo recurso**. (Excerto de entrevista – Professora Gisela, **grifos meus**).

Com base nos relatos, nos capítulos 2.5 e 2.6 deste trabalho, podemos constatar que as quatro professoras seguem as orientações das autoras Goldschmied e Jackson (2006) na seleção de materiais propostos na organização dos jogos heurísticos. Dentre esses materiais listados pelas professoras, todos eles podem ser comprados, arrecadados dos próprios utensílios domésticos ou simplesmente confeccionados e adaptados. Desse modo, quanto maior a variedade, maior serão as possibilidades de exploração com os mesmos.

Sob esse foco, Goldschmied e Jackson (2006) ratificam que a valorização desses materiais diversificados nas proposições heurísticas cria um ambiente de atração e criatividade para os bebês. Dessa forma, as combinações que poderão ser construídas e reconstruídas a partir dos mesmos tornam a brincadeira cada vez mais especial. Nesse sentido, “[...] foi calculado que quatro sacolas, tendo cada 60 itens cada, oferecem a possibilidade de 13.871.842 combinações.” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 159). A partir disso, é possível perceber que os objetos não estruturantes desenvolvem um contexto de infinitas aprendizagens, deixando que a criança brinque de forma espontânea e crie suas próprias possibilidades a partir de recursos simplórios, mas de ricas contribuições.

Além disso, as professoras compartilharam as contribuições que essas propostas heurísticas têm gerado nas turmas de berçário. Analisemos a seguir:

Pesquisadora: Como essa proposta educativa (do brincar heurístico) tem contribuído para a rotina de aprendizagens da sua turma?

Desde o barulhar que é a música da infância, às vezes algumas professoras tem a mania de estar **tolindo** esse barulhar, mas ele é muito importante pois com o tempo eles vão refinando essa questão do som; tem a **descoberta de diferentes materiais**, peso, até a questão de linguagens através dos balbucios enquanto **exploram os materiais**; faz com que as crianças exercitem a **concentração** porque eles ficam um tempão em volta dos materiais, **investigando-os**; faz com que fique um **clima mais harmônico na sala**, pois como eles estão envolvidos com os materiais não têm a questão de disputa, eles ficam imbuídos na proposta [...] (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

A partir das contribuições de Carvalho e Radomski (2017), as propostas heurísticas podem contribuir como uma forma de possibilitar aos bebês o desenvolvimento de suas iniciativas autônomas onde eles começam a criar suas próprias relações e investigações com as proposições que lhes são feitas. Nesse sentido, também é destacado que através das propostas heurísticas:

[...] vejo o potencial criativo da criança. Se levam só latas pro pátio hoje, ele vai encher, vai esvaziar, vai fazer torres... então vai percebendo o que a criança pode fazer e o quanto que um brinquedo, **somente um brinquedo não alcança essa proposta.** (Excerto de entrevista – Professora Elizete, **grifos meus**).
 Eu trouxe uma sacola cheia de retalhos de tecidos e deixei. **Uns amarravam no pulso, na cabeça, outros brincavam de esconder, outros pegavam pra limpar a mesa, então surgiu diferentes formas de brincar** com aquele recurso que eu nunca falei pra eles o que era, eu só deixei; com atividade com bolas que fiz esses dias por exemplo, vimos as cores, onde é igual a essa, de esconder, achar, etc. [...] posso trabalhar com eles “[...] olha que legal esse aqui é maior, esse aqui é menor, esse outro tem uma cor diferente.” (Excerto de entrevista – Professora Gisela, **grifos meus**).

A partir do exposto, contemplamos a fascinação que as professoras sentem ao observar as crianças nos momentos em que essas propostas são organizadas. Seja na concentração com a textura, cores, espessura, largura, peso ou sons que produzem, independente da composição que é constituído cada material, todos eles atraem as ações das crianças de diferentes maneiras.

No relato da professora Elizete, por exemplo, o potencial criativo do bebê é destacado quando se refere ao tempo em que eles investem em tentar compreender e explorar cada detalhe dos objetos a sua volta. Conforme Corso (2016), quando as crianças deparam-se com esses materiais que lhes chamam a atenção, é inevitável que a duração da exploração seja estendida. Nesse sentido, investir na qualidade do tempo para executar essas propostas heurísticas provoca concentrações diversas, pois as crianças serão despertadas para pesquisar e investigar de diferentes formas esses momentos. Assim, é importante que a ação docente também esteja preparada para respeitar e incentivar este tempo de ricas explorações e aprendizagens.

Diante desse contexto, muito desses momentos heurísticos tornam-se mais potentes do que as possibilidades que os brinquedos industrializados passam oferecer. Conforme Meirelles (2016), através do uso de objetos não estruturados, as crianças assumem o “*poder*” de escolha diante dos mesmos. A partir dali, inúmeras construções irão surgir, sem precisar ser tolicas por um brinquedo que muitas vezes

é tão pobre em suas possibilidades de explorações e tão ínfima nas suas aprendizagens.

Diante dessas considerações, creio que a proposta heurística tem acrescentado nas proposições docentes de cada professora aqui referenciada. Assim, saliento a relevância e necessidade dessa temática de estudo estar integrando as práticas docentes de tantas outras professoras. Além disso, os resultados obtidos após algumas sessões de explorações contribuem para momentos posteriores da prática docente:

[...] serve como uma pauta de **observação** para os nossos **registros** e depois pro parecer descritivo e às crianças para o seu **desenvolvimento global**. É muito **significativo** e uma proposta que eu acredito muito (Excerto de entrevista - Professora Diana, **grifos meus**).

Sendo assim, a professora tem o papel fundamental de observar e aprender junto com todas as possibilidades que são protagonizadas pelas crianças diante dos jogos heurísticos. Dessa forma, ela estará contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens de ambas as partes.

A partir dessas considerações, na próxima categoria de análises serão apresentadas e contextualizadas as contribuições do currículo na faixa etária de 0 a 3 anos.

4.4 OS DOCUMENTOS CURRICULARES NAS FAIXAS ETÁRIAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Ao longo desta pesquisa foi possível constatar que o currículo é uma das ferramentas que conduz a trajetória educacional dos sujeitos em constante formação. A partir dele, é possível ter um olhar diferente para a criança como um ser social que ainda está em constante transformação. Ademais, o currículo vem como um agente facilitador para fundamentar as práticas da ação docente no contexto escolar. Desse modo, segundo Barbosa e Richter (2014), o currículo é visto como um modelo que deve ser vivenciado por etapas, onde cada fase da criança é incentivada por diferentes “*estratégias de ensino*”. Ou seja, em cada fase, a criança irá receber propostas de aprendizagens que são específicas e adequadas a sua faixa etária.

Nesse sentido, as diretrizes e a base curricular vêm como um auxílio para contribuir na (re) organização dos conhecimentos que são transmitidos às crianças. Durante esse processo, é possível que a ação docente reflita sua prática, fazer pedagógico e demais ações no cotidiano. A partir disso, iremos analisar de que forma os documentos curriculares tem contribuído nas turmas de berçário:

Pesquisadora: Na sua percepção, de que forma os documentos curriculares da Educação Infantil têm contribuído no brincar de zero a três anos?

As diretrizes curriculares têm contribuído bastante, bem nesse sentido de ter como **eixo norteador as interações e brincadeiras**. A base agora tem alguns pontos que tá meio assim, ainda na **transição**... [...] eu acho que pros bebês esses documentos estão com um olhar cada vez mais **singulares**, já **evoluiu** bastante. **Tem uma caminhada ainda a se fazer**, mas para as crianças bem pequenas acho **positivo** o que tem vindo, as diretrizes, ali na base os **campos de experiência**, tem coisa que faltam, mas isso acho que com o tempo só. (Excerto de entrevista – Professora Diana, **grifos meus**).

A partir do relato, é possível mais uma vez observar a referência que algumas das professoras fazem quanto as brincadeiras e as interações pautadas nas diretrizes curriculares da Educação Infantil, sendo elas de parte fundamental das práticas pedagógicas e experiências infantis. Nesse sentido, após obter uma caracterização das principais concepções do brincar no contexto de zero a três anos na categoria de análise anterior, faz-se necessário ressaltar o significado em que essas interações norteadoras curriculares devem produzir no contexto de creche.

Desse modo, as interações podem ocorrer “[...] entre as crianças e as professoras/adultos; as crianças entre si; as crianças e os brinquedos; as crianças e o ambiente; as crianças, as instituições e as famílias.” (BRASIL, 2012, p. 11). Assim, partindo da valorização dessas interações e das brincadeiras no contexto da Educação Infantil, é possível compor propostas curriculares que darão cada vez mais significados às crianças pequenas. Em contrapartida, também é destacado por uma das professoras que as diretrizes curriculares já transmitiram um sentimento de “*pressão*” no desenvolver de suas práticas, como é mencionado a seguir:

Agora é mais **evidenciado**, a gente tinha as diretrizes que falavam bastante coisa [...]. **E isso era uma ânsia da professora de 0 a 3**. Ao mesmo tempo vinha com uma lista que te **cobrava as intencionalidades**, os objetivos e daí tu pensavas “[...] como eu vou cumprir isso? Tem que pensar numa atividade específica.” Agora a gente vê até a constituição da base falando sobre a **experiência**, então faz uma diferença enorme. **Os documentos te orientam e te dão esse respaldo para o que tu estás vendo que a tua turma necessita**. (Excerto de entrevista – Professora Elizete, **grifos meus**).

Eu acho que **os eixos curriculares ajudam pra saber o que tu estás trabalhando**, os

objetivos das atividades que vais aplicar e **o que você consegue trabalhar com aquela atividade**. (Excerto de entrevista – Professora Gisela, **grifos meus**).

Nesses termos, compreende-se que a constituição das bases curriculares contribui e orienta para a execução de práticas pedagógicas que buscam garantir às crianças experiências educativas fundamentais para sua formação quanto sujeito. São elas: relação com as cores; sons; experiências corporais e afetivas; exploração e conhecimento de mundo; experiências de linguagem e formas de expressão; expressões plásticas, musicais, entre outras (BRASIL, 2012). Assim, é possível constatar que os documentos curriculares oferecem um suporte à prática docente, sendo eles fundamentais no contexto de creche.

Outro fator importante a ser destacado, é o fato de que um currículo criado para os contextos de Educação Infantil abrange concepções específicas e distintas dos que são evidenciados nos contextos de séries mais avançadas, como é mencionado a seguir:

O espaço da Escola de Educação Infantil é mais humano, e na concepção dos pais eles não entendem que eles vão repetir o mesmo nível que estão aqui, já no fundamental eles acreditam que as crianças vão aprender, pois tem **quadro, mesa, cadeira; porque lá se aprende e aqui [na Educação Infantil] eles brincam**. A lei tá nessa... são pessoas que não vem da sala de aula. Na minha história eu comecei a trabalhar na sala de aula com **desenhos prontos** em cima de uma mesa e as crianças em cadeirinhas, **era tudo que a legislação achava que era melhor**. Por não ter prática, essa experiência e **ousadia de mudar**, eu segui até um ponto, até ver que aquilo não servia mais. Mas a lei hoje ela enfatiza a criança alfabetizada com 4 anos, e não é isso a Educação Infantil. (Excerto de entrevista – Professora Lauren, **grifos meus**).

Conforme Richter e Barbosa (2010), a concepção de currículo para a creche e os bebês deve ser tida como um espaço de vivências de ricas experiências, dando ênfase às potencialidades e especificidades de cada criança. Ou seja, é preciso preservar uma qualidade nas propostas de aprendizagens que contribuirão com experiências características da própria infância, desafiando-as com diferentes intencionalidades, que valorizam oferecer o direito de ser criança e suas demais experiências.

A partir do exposto, podemos observar que o currículo tem contribuído para prática docente das professoras entrevistadas. Nesse sentido, é possível perceber, através dos relatos, que os documentos curriculares apresentam eixos norteadores que embasam as interações e brincadeiras no cotidiano das crianças na creche.

Desse modo, conforme mencionado pela professora Elizete, o suporte oferecido através desses estudos contribui no processo de propostas docentes, exigindo que a educadora pense nas intencionalidades, intervenções pedagógicas e práticas que irão permear cada proposição docente.

Além disso, as professoras também enfatizam a diversidade de materiais que podem ser explorados com as crianças através desses eixos curriculares. Desse modo, quando penso em trazer esses estudos para o contexto de berçário, não me refiro ao padrão curricular visto nos modelos de escola como “*imposição de conteúdos*”, mas como um espaço prazeroso de desenvolvimento, explorações e diferentes propostas de aprendizagens pertinentes aos bebês.

Diante disso, Barbosa e Richter (2015) corroboram ao lembrar que o currículo das crianças pequenas deve ser materializado na organização de um espaço e tempo que tenha como foco não somente a presença da criança, mas também que dê espaço ao desenvolvimento de uma infância produtiva e diversificada, isto é, com opções pedagógicas que contemplem ações protagonizadoras, espontâneas, o brincar em suas diferentes concepções, experiências lúdicas e resultados significativos em cada construção de aprendizagem.

Nesse sentido, o currículo de zero a três deve ser pensado muito além de uma atividade restringida a lápis e papel, conforme foi mencionado pela professora Lauren. Assim, o currículo nas turmas de berçário deve contribuir para a formação das crianças pequenas como uma forma que propicie experiências prazerosas e características das fases iniciais de vida, sendo muito mais participativa e menos impositiva.

Assim, a partir das análises feitas, irei apresentar na próxima sessão as considerações finais desta pesquisa, bem como algumas aprendizagens que foram feitas a partir da mesma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, irei resumir e apresentar as principais contribuições que foram constatadas ao longo da presente pesquisa. Para tais discussões, faz-se necessário lembrar a problematização de pesquisa apresentada no início deste estudo que, ao considerar os desafios da docência da faixa etária de zero a três anos, buscava investigar *quais as concepções e propostas pedagógicas que as professoras de berçário têm utilizado através do brincar heurístico com os bebês e com as crianças pequenas na Educação Infantil?*

Para tais evidências, foi construído um caminho metodológico que investigou tais respostas através da realização de entrevistas com professoras que são atuantes em turmas de berçário ou que já obtiveram experiências com as mesmas. Nessa direção, foram feitos estudos através das fundamentações teóricas e das análises com a geração de dados produzidos pelos sujeitos entrevistados.

Portanto, o presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo investigar, estudar e analisar os resultados significativos que as professoras de creche estão desenvolvendo através da potencialidade de exploração existente nas diferentes propostas do brincar heurístico, seus desafios, contribuições e influências na Educação Infantil. A partir disso, irei apresentar as principais descobertas e aprendizagens que foram construídas ao longo desta pesquisa respondendo alguns questionamentos que foram feitos no início do referido estudo.

Primeiramente, ***qual é a importância de se estudar a potencialidade existente nas diferentes propostas do brincar com a faixa etária de crianças de zero a três anos?*** Ao longo dessa pesquisa, pude ratificar que os bebês são sujeitos pequenos capazes de interagir com o mundo e com as demais proposições que lhes são apresentadas desde os seus primeiros dias de vida. Nesse sentido, conforme Carvalho e Radomski (2017), a creche passa a ser um ambiente de esperança para que desde cedo seja cultivado um contexto de propostas de aprendizagens que sejam prazerosas, potentes, investigativas, divertidas e que esgote a cada dia diversas possibilidades de estratégias pedagógicas com as crianças. Nessa direção, cabe a professora dedicar-se constantemente para exercer uma prática que preserve a verdadeira essência do brincar na infância.

Em segundo lugar, ***quais têm sido as contribuições, tensões e desafios docentes no fazer pedagógico com os bebês?*** Nas perspectivas de Richter e Barbosa (2010), os bebês compreendem fatos que nós culturalmente ainda não conseguimos nem ao menos interpretar ou se quer reconhecer, ou seja, suas formas de pensar, agir, comunicar-se de dar significado aquilo que lhes cerca carrega diferentes especificidades.

Seja através de uma brincadeira, balbucio, olhar ou ação, todos eles expressam suas próprias percepções de si, do outro e do mundo. Corroborando com tal argumento, devemos compreender que “[...] é no cotidiano com os bebês que vamos construindo nosso fazer pedagógico, identificando o que pode ser feito a mais ou mesmo de forma diferente.” (GREGORY; SPELLMEIER; SIPPEL, 2016, p. 132). Ou seja, faz parte da prática docente obter em sua trajetória desafios e tensões em que muitas das vezes irão questionar ou até mesmo provocar desânimo em seu trabalho com os pequenos. Entretanto, é imprescindível pensarmos em uma docência que esteja disposta a encarar essa realidade e construir seu fazer pedagógico junto com os bebês, relacionando a teoria com uma prática constante.

Em terceiro, ***quais efeitos os documentos curriculares da Educação Infantil têm surtido no brincar de zero a três e, concomitantemente, na ação docente?*** A partir desse questionamento, entendo que as diretrizes curriculares têm buscado sustentar o fazer docente visando uma prática que valorize suas vivências na creche muito mais que uma mera “*transmissão conteudista*”, mas sendo como um lugar de expressão, vivências e explorações das especificidades dos direitos da criança.

Nesse sentido, a ação docente deve buscar inserir em suas práticas docentes as interações e brincadeiras como sendo parte fundamental das aprendizagens das crianças pequenas (BRASIL, 2012). Assim, ao longo desta pesquisa e demais estudos, tenho compreendido o currículo na Educação Infantil como um facilitador e contribuinte para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagens no brincar das crianças.

Por fim, acredito que essa pesquisa poderá resultar em questionamentos e reflexões sobre o fazer docente com os bebês. Reitero o fato mencionado no início desses estudos de que, conforme Vargas (2014), ainda se faz necessário que os estudos com os bebês sejam mais aprofundados e explorados nas práticas docentes. Afinal, os bebês são sujeitos capazes, que devem explorar em seu

cotidiano proposições ricas e diferenciadas, cabendo à professora a responsabilidade de construir uma docência com múltiplas aprendizagens que explore esse sujeito pequeno; porém, muito perspicaz em suas infinitas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ANNING, Angela. O Brincar e o Currículo Oficial: de volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, Janet R. *et al.* **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre, ArtMed, 2006. P. 85-93.

BALOG, Györgyi. Iniciando a Construção: objetos apropriados para a brincadeira. In: KÁLLÓ, Éva; BALOG e Györgyi. **As Origens do Brincar Livre**. São Paulo: Omniscência, 2017. P. 50-61.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (Orgs.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2015.. P. 81-100.

BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O Brincar Livre na Sala de Aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da licenciatura em Pedagogia. **Aprender (Vitória da Conquista)**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 13-40, jul./dez. 2015, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 2011.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Aprender Investigando. In: BECKER, Fernando; Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser Professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 115-127.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser Professor é ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 11-20.

BRASIL, Ministério da Educação. Etapa da Educação Infantil. In: _____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018, P. 36-38, 42. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica módulo I. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Critérios de Compra e uso dos Brinquedos e Materiais Para Instituições de Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica módulo V. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

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

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na Escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (Orgs.). **Bebês na Escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2015. P. 9-13.

CARBALLAR CASTILLA, Maria Del Rocío; JIMÉNEZ CABRERA, Maria Del Mar. **Manipulo, descubro y evoluciono: el juego de La vida cotidiana como Proyecto Educativo em Educación Infantil**. 2016. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/44843/TFG%20M%C2%AA%20del%20Mar%20Jimenez%20Cabrera.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 maio 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidiane Laizi. **Imagens da Docência com Bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. Série Estudos (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017).

CESTO dos Tesouros Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/559290847465823541>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

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

DIVERSIDADE. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/254523816419716146>>. Acesso em: 02 maio 2018.

FOCHI, Paulo. Ideia-chaves para a investigação heurística e para uma didática da creche. In: _____. **O Brincar Heurístico**. São Paulo: Escolateliarambola, 2016. V. 1, p. 6-9.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

GREGORY, Neusa Maria; SPELLMEIER, Marli; SIPPEL, Berta Carina. Os bebês na Educação Infantil: transformações na ação pedagógica. In: MELLO, Débora Texeira de; CORREA, Aruna Noal; CANCIAN, Viviane Ache. **Docência na Educação Infantil: currículo, espaços e tempo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. O Bebê e suas Relações com o Espaço. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da

(Orgs.). **Bebês na Escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2015. P. 103-117.

KÁLLÓ, Éva; Maneiras Típicas de Manipulação e Brinquedos Apropriados Durante o Primeiro ano. In: KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As Origens do Brincar Livre**. São Paulo: Omniscência, 2017. P. 20-39.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As Origens do Brincar Livre**. São Paulo: Omniscência, 2017.

LOBORUCK, Jaqueline Cadore; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Estar Junto com os Bebês: os tempos que constroem conhecimentos, saberes e histórias. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para Pensar a Educação Infantil em Tempos de Retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2017. P. 52-68.

MAJEM, Tere. A Cesta dos Tesouros. In: MAJEM, Tere *et al.* **Descobrir Brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010. P. 1-36.

MAJEM, Tere *et al.* **Descobrir Brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

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

MOYLES, Janet R. **Só brincar?**: o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

MOYLES, Janet R. *et al.* **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre, ArtMed, 2006.

MOYLES, Janet R. A Pedagogia do Brincar: entrevista. **Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, v. 7, n. 21, p. 18-21, nov./dez, 2009.. Porto Alegre, 2009.

NABINGER, Sylvia. Prefácio da Edição Brasileira. In: KÁLLÓ, Éva; BALOG e Györgyi. **As Origens do Brincar Livre**. São Paulo: Omniscência, 2017. P. 12-16.

NATURAL Treasure Baskets. Disponível em: <<https://finesolutions.co.uk/products/natural-treasure-baskets>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ÒDNA, Pepa. A Brincadeira Heurística com Objetos. In: MAJEM, Tere *et al.* **Descobrir Brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010. P. 37-68.

ORGANIZAÇÃO. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/863072716059237812/>> Acesso em: 02 maio 2018.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os Bebês Interrogam o Currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação** (Santa Maria), v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; COLOMBRO ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUSTIC Wooden Sorting Tray. Disponíveis em: <<https://www.tts-group.co.uk/rustic-wooden-sorting-tray/1012721.html>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Cesto dos Tesouros**: entre encantamentos, surpresas e descobertas. Rio de Janeiro: Albatroz, 2013.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas Experiências Primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. 2014. 226f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 287-309.

ZINSER, Anke. Prefácio. In: KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As Origens do Brincar Livre**. São Paulo: Omniscência, 2017. P. 9-11.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “*Os bebês e o brincar heurístico: narrativas de professoras de creche*”, tem como objetivo abordar os resultados significativos que estão sendo desenvolvidos através da potencialidade de exploração existente nas diferentes propostas do brincar heurístico, seus desafios, contribuições e influências na Educação Infantil. Para tanto, serão realizadas entrevistas e analisadas através dos relatos das professoras de creches que são atuantes em turmas de berçários, onde irão expor suas concepções e desafios enfrentados com o brincar dos bebês.

Assim, com o consentimento e autorização das professoras, pretendo realizar essa entrevista com professoras de creche que são atuantes nas turmas de berçário, para uma melhor análise de dados, tendo em vista a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desse modo, comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho e informo que o sigilo será totalmente preservado, ou seja, não serão mencionados o nome da escola, crianças e professoras nos dados que serão apresentados no TCC ou em qualquer outra publicação decorrente do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse sentido, esclareço que essa pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos envolvidos.

Como responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder a esclarecer qualquer dúvida que o/a participante venha a ter no momento do trabalho investigativo ou sempre que julgar necessário, pelo endereço eletrônico _____.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu _____, RG sob o número _____ Professora da Escola _____ autorizo a análise da entrevista e utilização do mesmo como dados do Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica Rayssa Kalind Carvalho Araújo.

Porto Alegre, ____ de Abril de 2018

Assinatura da professora da Escola

Assinatura da acadêmica

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA DAS PROFESSORAS NA CRECHE

Tema do Trabalho de Conclusão de Curso:

“Os Bebês e o Brincar Heurístico: narrativas de professoras de creche”

Prof. Dr. Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho

Aluna: Rayssa Kalind Carvalho Araújo

Dados Pessoais:

1 – Nome;

2 - Idade;

3 – Como ocorreu sua escolha pelo curso de Pedagogia/área da Educação?

4 – Em que instituição você obteve sua formação e em quanto tempo concluiu o curso?

5 - Com que idade iniciou seu contato com a área da Educação? (Antes/durante a faculdade).

Questões da área profissional:

1 – Qual é o seu tempo de experiência atuando como professora em turmas de berçário e/ou faixa etária de 0 a 3 anos?

2 – A sua atual experiência na docência é na rede privada ou pública?

3 – Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

4 – Como funciona sua rotina de trabalho com a turma de berçário? (carga horária, se há tempo livre durante a jornada de trabalho para realização de planejamentos pedagógicos, etc);

5 – A escola lhe incentiva/proporciona momentos para realizar formação continuada?

Questões da turma:

1 – Quantos crianças há na sua turma de berçário? (meninas e meninos)

2 - Em média, quais são as faixas etárias das crianças?

3 - Quantas Professoras/Educadoras assistentes/Estagiárias há em sua turma?

Questões sobre as potencialidades dos bebês:

1 – Você acredita no potencial dos bebês? Em sua opinião, quais são eles?

2 - Baseado na sua experiência e relatos citados anteriormente, você acredita nos potenciais pedagógicos com os bebês? Se sim, quais são eles? Se não, Justifique.

Questões sobre as concepções do brincar nas turmas de berçário:

1 – Como professora atuante na Educação Infantil, para você, o que significa o brincar e qual a sua importância nas turmas de berçário?

2 – Como essas perspectivas do brincar ocorrem na sua turma?

3 – Na sua opinião, existe mais de um tipo de brincar para as turmas de berçário? Se sim, quais são eles? Se não, justifique.

4 - Quais são os tipos de brincar que você considera ser indispensável para uma turma de berçário?

5 – O que você pensa a respeito do brincar livre dos bebês?

6 – Na sua opinião, o que é preciso que os professores de Educação Infantil saibam para compreender melhor o potencial existente no brincar dos bebês?

7 - Baseado nessa afirmação, como a professora deve agir diante das brincadeiras espontâneas dos bebês?

8 – Na sua opinião, quais são as tensões e desafios docentes no brincar com os bebês?

9 – O que você sabe a respeito do Brincar Heurístico?

10 – Caso tenha conhecimento, como essa proposta educativa tem contribuído para a rotina de aprendizagens da sua turma?

11 – Quais são os tipos de materiais que você têm valorizado utilizar com os bebês baseado nessa perspectiva heurística?

Questões sobre as intervenções nas turmas de berçário:

1 - Em sua opinião, o que são as atividades dirigidas?

2 – Qual a importância delas em seu trabalho com o berçário?

3 – Na sua opinião, qual a diferença em intervenções pedagógicas e interferências nas propostas de brincadeiras com bebês?

4 – Como você costuma desenvolver essas concepções com a sua turma?

Questões sobre suportes teóricos:

1 – Para o desenvolvimento da sua prática docente, quais são os autores que lhe oferecem um suporte teórico na área do brincar com os bebês?

2 – De que forma essas concepções teóricas são praticadas com a sua turma de berçário?

Questões relacionadas aos documentos curriculares na Educação Infantil:

1 – Na sua percepção, de que forma os documentos curriculares da Educação Infantil têm contribuído no brincar de zero a três anos?

2 – De que forma os documentos curriculares têm auxiliado na sua prática docente com os bebês?