

Brincar heurístico e contextos investigativos: uma abordagem prática para a educação infantil

Heuristic Play and Investigative Contexts: A Practical Approach to Early Childhood Education

Natalie de Lima¹

Felipe Paveglio¹

RESUMO

O brincar heurístico desponta como uma abordagem potente para a Educação Infantil, por favorecer a curiosidade, a autonomia e o pensamento investigativo de bebês e crianças pequenas por meio do uso de materiais não estruturados, da organização estética do ambiente e da observação intencional do adulto. Este artigo tem como objetivo analisar as implicações do brincar heurístico no desenvolvimento de crianças da creche, investigando de que forma a utilização de materiais não estruturados, organizada em contextos investigativos, contribui para a construção da autonomia infantil. O estudo articula referenciais teóricos com evidências empíricas recentes oriundas de artigos científicos, dissertações e monografias que analisam a implementação do brincar heurístico em turmas de crianças de 0 a 3 anos e de 1 a 3 anos e 11 meses, abordando aspectos como desenho pedagógico, mediação docente, planejamento e práticas de registro. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com método de procedimento descritivo, utilizando a análise documental como técnica de coleta de dados, com base na interpretação de livros, artigos e documentos oficiais. A análise de conteúdo categorial orienta o tratamento dos dados, organizando-os em categorias temáticas para identificar padrões e sentidos recorrentes. Os resultados indicam ganhos consistentes em curiosidade, linguagem, atenção, socialização, flexibilidade cognitiva e autonomia das crianças, especialmente quando asseguradas condições de qualidade, como tempo protegido, espaços organizados, diversidade de materiais, grupos reduzidos e registros sistemáticos. O estudo também evidencia tensões e limites relacionados à formação docente, gestão do tempo pedagógico, curadoria de materiais, envolvimento das famílias e processos de institucionalização do brincar. Por fim, apresentam-se orientações práticas e um quadro-síntese de aplicação por faixas etárias, visando apoiar redes e professores na implementação sustentável do brincar heurístico na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar Heurístico. Materiais não estruturados.

ABSTRACT

Heuristic play emerges as a powerful approach for Early Childhood Education, as it fosters curiosity, autonomy, and investigative thinking in infants and young children through the use of unstructured materials, the aesthetic organization of the environment, and the adult's intentional observation. This article aims to analyze the implications of heuristic play for the development of children in daycare settings, investigating how the use of unstructured materials, organized within investigative contexts, contributes to the construction of children's autonomy. The study integrates theoretical frameworks with recent empirical evidence drawn from scientific articles, dissertations, and monographs that examine the implementation of heuristic play in groups of children aged 0 to 3 years and 1 to 3 years and 11 months, addressing aspects such as pedagogical design, teacher mediation, planning, and documentation practices. The research adopts a qualitative approach, employing a descriptive procedural method and using document analysis as the data collection technique, based on the interpretation of books, articles, and official documents. Categorical content analysis guides data

¹ Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM.

treatment, organizing the material into thematic categories to identify recurring patterns and meanings. The results indicate consistent gains in curiosity, language, attention, socialization, cognitive flexibility, and children's autonomy, especially when quality conditions are ensured, such as protected time, well-organized spaces, a diversity of materials, small group sizes, and systematic documentation. The study also highlights tensions and limitations related to teacher education, pedagogical time management, material curation, family involvement, and the processes of institutionalizing play. Finally, practical guidelines and a summary framework organized by age groups are presented, aiming to support school systems and teachers in the sustainable implementation of heuristic play in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Heuristic Play. Unstructured materials.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira e a exploração, no âmbito educativo, vêm assumindo centralidade crescente nas discussões pedagógicas contemporâneas, sobretudo em abordagens que valorizam a autonomia, a autoconfiança e a capacidade das crianças de resolverem problemas de maneira ativa e reflexiva. Nesse contexto, o brincar heurístico destaca-se como uma prática que favorece a exploração investigativa livre, por meio da manipulação de objetos e materiais variados, possibilitando que as crianças construam descobertas e desenvolvam habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais de forma integrada. Os cenários e contextos investigativos, planejados com intencionalidade estética e pedagógica, sustentam a concepção de aprendizagem ativa e situada, ao privilegiarem experiências que ampliam o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e autora de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de tomar decisões, enfrentar desafios e elaborar estratégias próprias.

Nessa perspectiva, o brincar assume o caráter de linguagem, método e investigação: especialmente na primeira infância, do zero aos três anos, a criança explora o mundo com o corpo e os sentidos, formula hipóteses, testa combinações, compara resultados provisórios e retorna às experiências com novas indagações. O brincar heurístico, assim, organiza e potencializa essa energia exploratória ao articular materiais não estruturados, ambientes esteticamente intencionados e uma postura docente fundamentada na observação atenta, na escuta sensível e no registro sistemático, consolidando-se como uma abordagem potente para a promoção da curiosidade, da autonomia e do pensamento investigativo das crianças pequenas.

O interesse pelo brincar heurístico tem crescido em redes públicas e instituições formadoras por sua consonância com as diretrizes nacionais para a Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as brincadeiras e as interações como eixos centrais do trabalho pedagógico, legitimando a criação de tempos e espaços que favoreçam experiências investigativas desde a creche. A literatura brasileira recente também evidencia essa tendência, reunindo estudos que analisam a implementação da prática, seus benefícios para as crianças e os desafios enfrentados pelas equipes. Com base nesse panorama, este artigo articula o brincar heurístico às orientações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) abordando suas relações com o brincar, o brinquedo e as brincadeiras. Além disso, diferencia as brincadeiras estruturadas das heurísticas: enquanto as primeiras se organizam em propostas com objetivos e modos de uso previamente definidos pelo adulto (como jogos de regras ou brinquedos com função única), as

brincadeiras heurísticas se apoiam em materiais não estruturados e abertos, cuja ausência de função pré-determinada amplia as possibilidades de exploração, favorece a autonomia nas escolhas e sustenta o desenvolvimento infantil em múltiplas dimensões.

O referencial teórico da presente pesquisa apoia-se em autores que abordam a organização dos espaços, os materiais e o desenvolvimento infantil. Horn (2004) destaca a relevância de ambientes planejados que promovam interações sociais, segurança emocional e estímulos adequados ao desenvolvimento. Piorski (2016), por sua vez, introduz a noção dos “brinquedos do chão”, enfatizando o potencial dos elementos naturais para fomentar criatividade, imaginação e autonomia. Goldschmied e Jackson (2012) evidenciam como materiais simples favorecem o desenvolvimento motor e sensorial, enquanto Fochi (2023) reforça o brincar heurístico como uma prática que impulsiona a autonomia e a exploração investigativa da criança. Esse conjunto de contribuições fundamenta uma compreensão ampliada da Educação Infantil e da relevância do brincar heurístico nesse contexto.

Nesse sentido, o artigo está organizado em quatro seções principais: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que discute as bases conceituais do brincar, a aplicação do brincar heurístico em contextos reais e as diretrizes práticas de implementação; em seguida, descreve-se a metodologia adotada na construção do estudo; por fim, são apresentados e discutidos os resultados, articulando-os com os aportes teóricos e apontando implicações para a prática na Educação Infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Bases conceituais do brincar heurístico

O brincar heurístico insere-se nesse panorama como uma modalidade específica do brincar, voltada especialmente às crianças pequenas, que valoriza a exploração livre de materiais não estruturados e a investigação autônoma. Concebido por Elinor Goldschmied, esse tipo de brincar propõe contextos organizados intencionalmente pelo adulto, nos quais a criança pode manipular, combinar, comparar e experimentar objetos do cotidiano, construindo conhecimento a partir da ação e da curiosidade. Diferentemente do brincar dirigido, o brincar heurístico não tem um resultado pré-determinado, permitindo que a criança atribua sentidos próprios às suas ações e desenvolva atenção, concentração, criatividade e iniciativa (Goldschmied; Jackson, 2012). Assim, ao ser associado ao contexto mais amplo do brincar na Educação Infantil, o brincar heurístico reafirma o brincar como linguagem e como forma de expressão da criança, pois possibilita que ela pense, comunique-se e elabore compreensões sobre o mundo por meio do corpo, dos gestos e da relação com os materiais, em consonância com a concepção do brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

O brincar, na Educação Infantil, pode ser compreendido como o ato em si, o fazer da criança, uma forma de linguagem por meio da qual ela se expressa, comunica desejos, elabora emoções e constrói sentidos sobre o mundo. Diversos autores destacam que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas uma forma

privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (1998), no brincar a criança atua em um nível de desenvolvimento superior ao que apresenta nas ações cotidianas, pois cria situações imaginárias, assume papéis e experimenta regras sociais, ampliando suas funções simbólicas e cognitivas. Nessa perspectiva, o brincar é linguagem porque permite à criança narrar, representar, experimentar e ressignificar experiências, mesmo antes do domínio da linguagem formal (Kishimoto, 2010).

O brinquedo, por sua vez, diz respeito ao objeto que participa da ação de brincar: pode ser um material estruturado (bonecas, carrinhos, jogos) ou não estruturado (potes, caixas, tecidos, elementos naturais). Brougère (1998) enfatiza que o brinquedo é um suporte cultural da brincadeira, carregando significados sociais e modos de uso que a criança pode apropriar-se ou transformar. Assim, a escolha dos brinquedos nas instituições precisa considerar não apenas a faixa etária, mas também a diversidade cultural, a segurança e o potencial de estimular a curiosidade e a ação autônoma.

A brincadeira refere-se ao enredo cultural e social que dá forma ao brincar, envolvendo tramas, significados, papéis e regras negociadas entre as crianças. A brincadeira de faz de conta, por exemplo, constitui um jogo simbólico em que a criança reorganiza a realidade, experimenta papéis sociais e amplia sua compreensão do mundo (Vygotsky, 1998; Brougère, 2002). Nessas brincadeiras, as crianças mobilizam cenas, personagens e situações do seu cotidiano, entrelaçando o que vivem com o que imaginam. Esse movimento aproxima-se do que Winnicott discute em *O brincar e a realidade* (1975), ao conceber o brincar como uma área intermediária entre a realidade interna e a externa, um espaço potencial em que a criança expressa e reorganiza seu mundo interno. Assim, ao brincar, elas não apenas representam experiências reais, mas as transformam, explorando sentimentos, tensões e desejos de maneira simbólica.

Quando se observa essa distinção à luz do brincar heurístico, percebe-se como essa abordagem reorganiza a relação entre brincar, brinquedo e brincadeira ao privilegiar a autonomia investigativa da criança. No brincar heurístico, o brincar se torna ainda mais central: é a ação exploratória que se destaca, especialmente quando a criança manipula, combina, classifica, enfileira, compara e testa hipóteses usando materiais diversos. Goldschmied e Jackson (2012) afirmam que esse tipo de brincar permite que a criança investigue o mundo por meio de experiências sensório-motoras e cognitivas, assumindo uma postura ativa de pesquisadora.

Nessa abordagem, o brinquedo é profundamente ressignificado. Em vez de brinquedos estruturados, que sugerem usos pré-definidos, o brincar heurístico se apoia em materiais não estruturados, como potes, colheres, tampas, tecidos e elementos naturais. Esses objetos não trazem um roteiro pronto e, por isso, oferecem maior abertura às ações da criança. Enquanto brinquedos estruturados tendem a conduzir o modo de brincar, os materiais não estruturados funcionam como catalisadores da curiosidade: um único objeto pode ser empilhado, classificado, batido para produzir sons, encaixado, transportado ou incorporado em brincadeiras de faz de conta, multiplicando as possibilidades de investigação (Kishimoto, 2011; Brougère, 1998).

Brincar constitui a atividade central da infância, sendo por meio das brincadeiras e do contato com os brinquedos que as crianças constroem sua

identidade, personalidade e desenvolvem diferentes habilidades. Nessa perspectiva, Horn (2004) compreende a sala de aula da Educação Infantil como um microssistema, caracterizado por múltiplas interações, tanto entre as crianças quanto estas com os objetos e materiais presentes no ambiente. Para que essas interações aconteçam de forma significativa, torna-se fundamental a organização de um espaço apropriado, com materiais acessíveis e de fácil manuseio, capazes de estimular a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

Alinhado a essa perspectiva, Horn (2004, p. 55) destaca que:

[...] quando a organização dos materiais e jogos é empobrecida e deixa de desafiar cognitivamente as crianças, perde-se a oportunidade de favorecer a construção de conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras que delas emergem.

Nesse contexto, o brincar heurístico assume papel fundamental ao oferecer materiais abertos e não estruturados, que ampliam as possibilidades de exploração, investigação e aprendizagem, ressignificando as experiências das crianças.

Com isso fica notório que a maneira que os materiais e jogos são distribuídos tem um grande impacto no desenvolvimento das crianças. Um ambiente de aprendizagem que não estimula a resolução de problemas, a exploração e a construção de conhecimentos limita a capacidade de se desenvolverem cognitivamente e de ter um aprendizado significativo. Por conta disso, é necessário haver um espaço bem organizado no qual os materiais e jogos estejam dispostos para que incentivem a imaginação e o pensamento crítico, favorecendo assim o processo de desenvolvimento.

De acordo com Musatti (2002 *apud* Horn, 2004) a qualidade e a organização do espaço e do tempo no cenário educacional são fatores essenciais para estimular a investigação e promover a aprendizagem de forma significativa. Em ambientes planejados, as crianças se sentem motivadas a explorar, a interagir com os materiais e com os colegas, assim desenvolvendo a sua curiosidade do mundo e a sua autonomia. Quando o espaço é acolhedor, acessível para eles e com diversas oportunidades de descobertas, as crianças se sentem pertencentes àquele lugar.

Como afirma Kohl de Oliveira (1993 *apud* Horn 2004, p. 59), ao tratar a partir da perspectiva de Vygotsky:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que sejam desempenhados papéis que cotidianamente a criança não teria condições de desempenhar. Por essa razão, os espaços devem ser evocativos desse ato de brincar, encorajando a criança a criar, expressar emoções e a interagir com outras crianças.

Nessa perspectiva, conclui-se que os espaços específicos para brincar devem ser planejados para estimular a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a interação social. É necessário que o ambiente seja um agente ativo no processo de aprendizagem, onde ocorre uma interação com as crianças, as professoras e os recursos disponíveis. A disposição dos espaços dentro da escola e dentro de sala de aula deve permitir que as atividades, tanto individuais quanto em grupo, possam favorecer a interação social e a cooperação.

Os autores Goldschmied e Jackson (2006, p. 35), afirmam que:

[...] criar um ambiente visual satisfatório não é uma tarefa que se faz uma só vez para sempre, mas algo que precisa acontecer de forma contínua. Da mesma forma que, em nossos lares, fazemos constantemente pequenos ajustes e melhorias, mudando quadros de um aposento para outro, mudando uma luminária ou uma planta, uma creche parecerá convidativa e bem-cuidada somente se o mesmo tipo de processo acontecer.

É importante que as professoras criem um ambiente emocionalmente seguro para que observem atentamente as interações, os seus interesses, as expressões de sentimentos e de suas emoções. Tal prática é de extrema importância para garantir que o ambiente seja um terceiro educador atendendo às necessidades e às curiosidades dos pequenos, promovendo um aprendizado significativo e envolvente.

Como dito anteriormente, um ambiente acolhedor é essencial para que o brincar e as brincadeiras se tornem uma experiência transformadora. Ao criarem um espaço que transmita segurança e receptividade, as crianças se sentem livres para explorar, experimentarem e se expressarem sem medo de julgamento. Esse ambiente amplia as oportunidades de criar uma aprendizagem significativa, pois incentiva a criança a se envolver mais plenamente nas atividades e a interagir com os outros ampliando os vínculos afetivos em sala de aula. Além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, esse ambiente atende às necessidades emocionais, criando condições para que as crianças se desenvolvam com maior autonomia e autoconfiança.

Segundo Piorski (2016), quando a criança se relaciona com matérias primitivas, ela não apenas explora e transforma o mundo ao seu redor, mas também deixa que esse mundo reverbere em seu interior. É esse movimento que o autor chama de “sonhos de intimidade”: envolvida por um encantamento imaginal, a criança incorpora em sua própria “lavoura mágica” as marcas da vida social, o forte e impositivo conjunto de costumes, significados e modos de ser que a circundam.

A criança ao entrar em contato com materiais da natureza envolve-se num processo transformador que vai muito além da exploração. Ela o internaliza e reflete em sua vivência, criando conexões com objetos e com situações observadas no dia a dia. Esse processo de interação da criança com os materiais naturais permite que ela crie narrativas com base nas suas vivências e no contexto que está inserida e é essencial para o desenvolvimento infantil, pois proporciona um ambiente em que a criança possa experimentar e reimaginar o mundo da sua maneira.

2.2 Aplicação do brincar heurístico em contextos reais

As evidências nacionais mais recentes — como relatam Schneider, Silva e Valle (2023), Perka e Sponchiado (2022), Mikoaski (2020), Martins (2023), Rebelo, Rosário e Costa (2025), além das contribuições de Noletto (2022) e Serafin (2024) — descrevem implementações do brincar heurístico em redes municipais, escolas públicas e instituições privadas, envolvendo crianças de um a três anos e onze meses.

Em Linhares, no Espírito Santo, um estudo descritivo exploratório sobre o brincar heurístico realizado por Schneider, Silva e Valle (2023)) mapeou a adoção do

brincar heurístico na rede, com entrevistas a dirigentes e análise de documentos. Os resultados desse estudo relatam uma expansão de conhecimentos e o fortalecimento de funções psicológicas superiores quando a organização do tempo e do espaço favorece experiências prolongadas de exploração. O estudo aponta também desafios recorrentes, entre eles a manutenção de acervos de materiais e o engajamento das famílias para compreender a intencionalidade pedagógica da proposta, além da necessidade de formação docente continuada que explicita o papel do adulto observador e documentarista. As autoras sintetizam ganhos em autonomia e em linguagem quando as sessões se realizam com grupos pequenos e rotinas estáveis.

O artigo de Perka e Sponchiado, publicado na revista *Perspectiva* em 2022, apresenta descrições detalhadas de procedimentos e de critérios de observação pedagógica passíveis de integração à rotina escolar (Perka; Sponchiado, 2022). Em Erechim, no Rio Grande do Sul, as autoras desenvolveram uma pesquisa de campo com crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses, em sessões de Jogo Heurístico e de Bandejas. O estudo destaca dois princípios centrais: a organização estética dos materiais e a suspensão de intervenções diretivas durante a exploração. Nesses contextos, as crianças investigaram com persistência, formularam hipóteses sobre peso, som e textura e estabeleceram colaborações espontâneas, registradas em notas e fotografias. Esse processo de documentação possibilitou ao grupo docente retomar e ampliar as experiências nas semanas seguintes, introduzindo variações intencionais de materiais e de fenômenos a serem comparados.

Na Universidade de Caxias do Sul, um estudo de caso sobre o brincar heurístico publicado por Mikoaski em 2020 na Universidade de Caxias do Sul analisou contribuições percebidas por professoras e gestoras em relação à linguagem, à imaginação, à autonomia e à socialização. A pesquisa descreve repertório de objetos e arranjos e sublinha a importância de rotinas estáveis, de grupos pequenos e de intencionalidade estética para sustentar o foco e a permanência. O trabalho de Mikoaski, de 2020, acrescenta um aspecto prático. A construção de coletâneas de materiais por famílias e a criação de protocolos de higienização e de reposição que tornam a manutenção factível ao longo do ano letivo. A convergência com o estudo da Feevale, de Martins, em 2023, é evidente. Ao mapear concepções docentes, a autora registra que a abordagem é percebida como promotora de criatividade e protagonismo, e também como estratégia que reduz a exposição a telas quando ganha regularidade na rotina pedagógica. A clareza na distinção entre Cesto dos Tesouros, Jogo Heurístico e Bandejas, bem como o detalhamento do papel do ambiente, aparecem como marcadores de maturidade na implementação (Mikoaski, 2020; Martins, 2023).

Em uma escola particular de Belém do Pará, publicado por Rebelo, Rosário e Costa na revista *Uniaraguaia* em 2025, analisaram o brincar heurístico com crianças de zero a três anos a partir de observação direta, entrevistas com educadoras e diários de campo. A variedade e a repetição de materiais associados a tempo protegido favoreceram criatividade, autonomia e interação social. Quando as interrupções diminuíram, a permanência aumentou e o vocabulário descritivo emergiu com maior frequência e reforça a importância do planejamento temporal e da curadoria de materiais para manter a potência investigativa da proposta. Converte com a monografia de Noletto, de 2022, que discute os jogos heurísticos no âmbito da formação inicial e do PIBID e destaca a necessidade de desenvolver nas equipes as

competências de observar, registrar e transformar a documentação em planejamento formativo para as semanas seguintes. A investigação de Serafin, na UNISINOS em 2024, fecha o quadro empírico com foco em curiosidade e autonomia na faixa de zero a três anos e descreve arranjos de materiais, o papel do professor e desafios de implementação em contextos reais com análise de conteúdo (Rebello *et al.* 2025; Noleto, 2022; Serafin, 2024).

Em síntese, o conjunto de evidências nacionais analisadas permite afirmar que o brincar heurístico vem se consolidando como uma prática pedagógica consistente e contextualizada na Educação Infantil brasileira, especialmente com crianças de zero a três anos. Apesar das diferenças regionais e institucionais, os estudos convergem ao demonstrar que a intencionalidade na organização do tempo, do espaço e dos materiais, aliada à postura do adulto como observador atento e documentarista, potencializa a autonomia, a linguagem, a curiosidade e as interações sociais das crianças. Ao mesmo tempo, as pesquisas evidenciam desafios recorrentes, como a manutenção dos acervos, o engajamento das famílias e a necessidade de formação docente continuada que ultrapasse a adesão superficial à proposta. Assim, o fechamento desse panorama empírico indica que a efetividade do brincar heurístico não reside apenas na adoção de materiais não estruturados, mas na construção de uma cultura pedagógica que valorize a observação, a documentação e o planejamento reflexivo, reafirmando o protagonismo infantil como princípio estruturante das práticas educativas na primeira infância.

2.3 Diretrizes práticas de implementação

A transposição do referencial do brincar heurístico para a rotina escolar requer um planejamento intencional e sistemático. Esse processo envolve decisões pedagógicas que se organizam em três momentos distintos: o planejamento que antecede a sessão, a postura de observação adotada durante a vivência e o relançamento pedagógico realizado após a sessão. Antes de começar, a equipe define objetivos de observação, seleciona famílias de materiais, verifica a segurança e a higienização, dimensiona a quantidade de exemplares e compõe a estética do ambiente. As famílias de materiais dizem respeito a organizar os objetos em grupos com características em comum – por exemplo, família dos metais (colheres, formas, tampinhas), família dos tecidos (retalhos, lenços, panos), família das madeiras (rolos, argolas, colheres de pau), família dos plásticos (potes, tampas, tubos) ou família dos elementos naturais (pinhas, pedras, conchas, sementes). Essa organização facilita tanto o planejamento do professor quanto a exploração investigativa das crianças, que podem comparar, combinar e experimentar objetos com propriedades semelhantes e diferentes. A repetição visível de objetos por famílias convida o olhar e evita disputas, enquanto a densidade sensorial permite comparar peso, som, textura, temperatura e rigidez.

Durante a exploração, a intervenção docente busca o mínimo necessário para garantir segurança e continuidade. Isso não significa ausência, mas presença atenta, que se expressa em gestos sutis e intencionalidade pedagógica. O professor observa trajetórias de ação, recolhe falas significativas e registra permanências, variações e tentativas de combinação. Essa presença pode aparecer no espelhamento verbal, quando o adulto comenta em tom calmo: “Você está enchendo e esvaziando o potinho

várias vezes, agora a colher ajuda a levar mais arroz de uma vez”, devolvendo em palavras aquilo que a criança faz. Também pode intervir ao reorganizar discretamente o espaço — afastando materiais pequenos dos bebês menores ou aproximando cestos que possam ampliar a pesquisa — e, quando necessário, faz perguntas abertas, como “O que acontece se você virar esse tubo ao contrário?” ou “Onde mais essa pedrinha cabe?”, provocando novas explorações sem transformar o brincar em atividade dirigida. O foco são evidências de atenção sustentada, de linguagem descritiva, de cooperação e de estratégias emergentes de resolução de problemas. Esses registros nutrem a avaliação formativa e servem de matéria prima para o planejamento seguinte.

Depois da sessão, a documentação se transforma em planejamento ao reorganizar materiais, ao introduzir novas variáveis fenomênicas e ao articular a experiência com outras linguagens, como desenho, música e história. A gestão institucional precisa apoiar com rotinas semanais estáveis, com protocolos de manutenção e com comunicação regular às famílias. A clareza sobre o que se aprende e por que se aprende é decisiva para alinhar expectativas e fortalecer a cultura do brincar investigativo na escola.

A gestão institucional sustenta a proposta ao proteger tempos contínuos no horário da creche, ao assegurar acervos e reposições e ao criar um circuito de comunicação com as famílias que traduza a intencionalidade da prática. Reuniões, bilhetes e painéis de documentação com pequenas narrativas e fotografias contextualizadas ajudam a deslocar a percepção de que brincar é passatempo para a compreensão de que brincar é trabalho intelectual e emocional da infância. Esse diálogo é especialmente importante para alinhar expectativas e para engajar as famílias na doação e na rotação de materiais seguros, laváveis e adequados às idades.

A formação docente constitui outro pilar e precisa ir além de oficinas pontuais. Programas que combinem estudo teórico com prática acompanhada e feedback sobre documentação tendem a produzir efeitos mais estáveis. Observações clínicas, análise de vídeos de sessões e reuniões de estudo com foco em critérios de qualidade do ambiente e em indicadores observáveis de aprendizagem fortalecem a consistência da proposta e reduzem a dependência de improvisos. Quando a equipe constrói uma forma comum de observar, as diferenças entre as turmas diminuem, e a experiência das crianças torna-se mais previsível, sem perder seu caráter investigativo.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender o fenômeno do brincar heurístico em profundidade, interpretando significados, concepções e contextos presentes nos materiais analisados. A pesquisa qualitativa possibilita a apreensão dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e às experiências infantis, valorizando a complexidade do fenômeno educativo e as múltiplas interpretações construídas no campo da Educação Infantil.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa utilizou os métodos de procedimentos bibliográfico e descritivo. O procedimento bibliográfico fundamenta-se

no levantamento, seleção e análise de produções teóricas e científicas já publicadas, com o objetivo de identificar e interpretar as contribuições conceituais e empíricas relacionadas ao brincar heurístico. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica permite “analisar as contribuições teóricas já publicadas sobre determinado assunto, possibilitando ao pesquisador integrar diferentes perspectivas acerca do fenômeno estudado”. O caráter descritivo da investigação consiste em caracterizar e interpretar como a literatura aborda o brincar heurístico, seus fundamentos pedagógicos e suas implicações para o desenvolvimento infantil e para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

No que se refere às técnicas de coleta de dados, foi adotada a análise documental, compreendida como a investigação de materiais previamente produzidos, tais como livros, artigos científicos e documentos oficiais da área da Educação Infantil. Esses materiais constituem fontes fundamentais para a compreensão das concepções teóricas sobre o brincar heurístico e suas articulações com o desenvolvimento das crianças pequenas, os espaços educativos e o uso de materiais não estruturados.

O corpus teórico analisado é composto por estudos e obras de autores de reconhecida relevância no campo da Educação Infantil, tais como Maria da Graça Souza Horn (2004), que discute a organização dos espaços educativos; Gandhy Piorski (2016), que reflete sobre os brinquedos do chão e o vínculo da criança com materiais naturais; Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2012), que abordam a educação de crianças de 0 a 3 anos, com destaque para a exploração de materiais não estruturados; e Paulo Fochi (2023), que aprofunda o brincar heurístico como prática pedagógica na creche. A seleção dessas produções baseou-se em critérios como relevância teórica, reconhecimento acadêmico dos autores, atualidade das publicações e alinhamento com os objetivos da pesquisa.

Para a técnica de análise de dados, adotou-se a Análise de Conteúdo Categorical, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica consiste na organização, classificação e interpretação dos dados a partir de categorias analíticas previamente definidas, tais como brincar, brinquedo e espaço, bem como de categorias que possam emergir ao longo do processo analítico. A categorização permite identificar regularidades, aproximações e distinções entre os discursos presentes nos textos analisados, contribuindo para a construção de uma compreensão sistematizada e aprofundada do fenômeno investigado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo indicam que o brincar heurístico, conforme concebido por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2012), quando compreendido como proposta investigativa — e não como simples oferta de “brinquedos diferentes” — produz ganhos consistentes em curiosidade, atenção, linguagem, autonomia e funções executivas nas crianças de 0 a 3 anos. Em diálogo com Fochi (2023), os dados mostram que, sempre que materiais, tempos protegidos e mediação docente intencional se articulam, as crianças são capazes de iniciar e sustentar percursos próprios de exploração. Observa-se que elas elaboram classificações provisórias,

comparam objetos, testam hipóteses e as revisam, evidenciando um pensamento que se constrói no curso da ação. As sequências de empilhar, enfileirar, combinar, encaixar, esconder e comparar pesos e texturas revelam, portanto, processos cognitivos integrados à brincadeira, reafirmando o brincar heurístico como uma experiência de investigação legítima na primeira infância.

Quadro 1 – Síntese das possibilidades de aplicação do brincar heurístico por faixa etária (0 a 3 anos e 11 meses).

Faixa Etária	Objetivos Principais	Materiais Indicados
0 a 12 meses	Estimular a exploração sensório-motora global; favorecer coordenação motora ampla e início da coordenação fina; promover vínculo, segurança emocional e atenção compartilhada	Tecidos de diferentes texturas; argolas grandes de madeira ou plástico resistente; potes leves; colheres de madeira; chocalhos simples; esponjas; correntes de plástico grosso.
12 a 24 meses	Ampliar a exploração ativa e a experimentação de causa e efeito; desenvolver coordenação motora fina (encher, esvaziar, encaixar, empilhar); incentivar iniciativa, escolhas e pequenas ações de autonomia.	Cestos com potes, tampas, colheres, conchas, rolos de papelão, pedaços de mangueira; tecidos para puxar, enrolar e esconder; caixas de diferentes tamanhos para abrir, fechar, colocar e tirar objetos.
24 a 36 meses	Favorecer investigações mais intencionais (testar, comparar, combinar objetos); estimular a resolução de pequenos problemas; incentivar autonomia na escolha de materiais e no cuidado com o espaço.	Objetos de metal, madeira, plástico, tecido e borracha; elementos naturais seguros (pedras lisas grandes, pinhas grandes, pedaços de madeira lixados); caixas, cestos, bandejas, funis, garrafas plásticas sem tampa, cordas grossas.
36 a 47 meses	Integrar exploração heurística com faz-de-conta e outras linguagens (oralidade, desenho, movimento); incentivar hipóteses e explicações das crianças; desenvolver autonomia na escolha, uso e cuidado com os materiais.	Diversidade de materiais (metais, madeiras, tecidos, plásticos, elementos naturais) em maior variedade de formas e tamanhos; objetos para construções (caixas, tubos, prendedores, elásticos grossos, pedaços de EVA); utensílios que favoreçam o faz-de-conta (painéis reais, peneiras, colheres grandes, cestinhos).

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Goldschmied e Jackson (2004), Horn (2004), Fochi (2023) e Piorski (2016).

A estética do ambiente emergiu como um resultado central e, ao mesmo tempo, como eixo de discussão teórica. Os dados analisados confirmam o que Horn (2004) e Piorski (2016) defendem ao afirmar que o espaço educativo atua como mediador das aprendizagens, e não como mero cenário. Ambientes organizados em famílias de materiais, com quantidade suficiente de exemplares e disposição clara no chão ou em cestos, favoreceram a concentração, o cuidado compartilhado e a redução de disputas. Essa organização estética potencializa a qualidade da exploração, pois orienta a atenção da criança e sustenta o envolvimento prolongado com os objetos. Em contrapartida, ambientes visualmente poluídos ou com materiais misturados de forma aleatória tendem a dispersar a atenção e empobrecer os percursos investigativos.

Os resultados também apontam que a postura docente é decisiva para que o brincar heurístico realize seu potencial formativo. Essa constatação dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), especialmente com a noção de zona de desenvolvimento proximal. Quando o adulto assume uma mediação observadora — garantindo segurança, nomeando ações significativas e devolvendo às crianças seus próprios percursos por meio da documentação pedagógica — a brincadeira se adensa cognitivamente. Conforme destaca Fochi (2023), trata-se de uma presença atenta, marcada por intervenções mínimas e precisas, que preserva o protagonismo infantil ao mesmo tempo em que cria condições para a ampliação das aprendizagens.

As tensões identificadas nos estudos revelam que a implementação do brincar heurístico envolve desafios organizacionais importantes. O tempo pedagógico aparece como um fator crítico, corroborando as análises de Goldschmied e Jackson (2012) sobre a necessidade de períodos longos e ininterruptos de exploração. Interrupções frequentes fragmentam o processo investigativo, dificultando que as crianças avancem em suas comparações e elaborações. Do mesmo modo, a insuficiência de materiais por família compromete a proposta, pois, conforme argumentam Piorski (2016) e Fochi (2023), a disponibilidade de múltiplos exemplares é condição para que a atenção da criança permaneça na investigação, e não na disputa por objetos.

Outro eixo de tensão diz respeito à formação docente e à cultura institucional. Os dados sugerem que formações pontuais, centradas apenas na apresentação teórica da proposta, tendem a resultar em apropriações superficiais. Tal achado converge com Fochi (2023), ao enfatizar que o brincar heurístico exige acompanhamento, análise coletiva de registros e tempo institucional para reelaboração das práticas. Sem esse processo reflexivo, corre-se o risco de reduzir a proposta a um “momento diferenciado” da rotina, sem impactos nas concepções de infância, aprendizagem e ensino. A articulação entre a psicologia histórico-cultural e o socioconstrutivismo constitui, nesse sentido, um lastro teórico indispensável para sustentar a intencionalidade pedagógica da prática.

A comunicação com as famílias também se apresentou como um elemento decisivo para a consolidação do brincar heurístico. Quando a instituição torna visíveis os processos vivenciados pelas crianças — por meio de portfólios, murais e devolutivas — favorece a compreensão do valor pedagógico da proposta. Em

consonância com Fochi (2023) e Goldschmied e Jackson (2012), os resultados indicam que essa transparência fortalece a confiança das famílias e protege a prática de pressões por atividades excessivamente dirigidas e produtos imediatos, que deslocam o foco da exploração investigativa.

Quadro 2 – Síntese dos resultados por categorias analíticas sobre o brincar heurístico na Educação Infantil.

Categorias	Descrição
Estética do Ambiente	Refere-se à organização intencional dos espaços e à disposição dos materiais não estruturados, considerando critérios como beleza, acessibilidade, diversidade, ordenação e convite à exploração. A estética do ambiente atua como “terceiro educador”, influenciando a permanência, o envolvimento, a curiosidade e a qualidade das investigações realizadas pelas crianças no brincar heurístico.
Postura Docente	Diz respeito às ações e atitudes do professor durante o brincar heurístico, especialmente a observação sensível, a escuta atenta e a intervenção mínima e intencional. Envolve o respeito ao protagonismo infantil, a mediação não diretiva e a valorização dos processos exploratórios, sem antecipar respostas ou conduzir rigidamente as ações das crianças.
Formação Docente	Compreende os saberes teóricos e práticos dos professores sobre o brincar heurístico, a infância e as abordagens pedagógicas contemporâneas. Inclui a formação inicial e continuada, o conhecimento sobre materiais não estruturados e a capacidade de planejar, observar, documentar e refletir sobre as experiências vividas pelas crianças.
Comunicação com as famílias	Refere-se às estratégias de diálogo e compartilhamento com as famílias sobre o brincar heurístico e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Inclui a documentação pedagógica, registros, relatos e momentos de escuta, favorecendo a compreensão das famílias sobre o valor educativo das experiências investigativas das crianças.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Por fim, os dados evidenciam o risco da institucionalização acrítica do brincar heurístico. Quando a proposta se cristaliza em formatos fixos, repetidos sem escuta da documentação pedagógica, seu caráter investigativo se esvazia. Conforme apontam Goldschmied e Jackson (2012) e Fochi (2023), a potência do brincar heurístico emerge da articulação entre continuidade e variação: a rotina oferece segurança às crianças, mas é a introdução de novas possibilidades — novos materiais, diferentes agrupamentos e reorganizações do espaço — que relança a investigação e sustenta o interesse.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam o brincar heurístico como um dispositivo privilegiado para articular linguagem, cognição e autorregulação na creche. A psicologia histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (2007), permite compreendê-lo como atividade mediadora, na qual a criança internaliza formas sociais

de organizar o pensamento e a ação. O socioconstrutivismo contribui ao evidenciar que esses processos são atravessados pelas interações com pares e adultos, tornando as explorações produções coletivas e culturalmente situadas. Assim, o brincar heurístico afirma-se como uma prática pedagógica potente para a Educação Infantil, desde que sustentada por intencionalidade, formação contínua e escuta sensível das crianças.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, buscou-se compreender de que maneira o brincar heurístico pode ser aplicado com crianças de 0 a 3 anos em contextos de creche, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a organização intencional do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A partir da revisão de produções teóricas sobre o tema, foi possível reconhecer que a oferta de materiais não estruturados, aliada a um ambiente organizado esteticamente e à postura sensível do adulto, favorece a curiosidade, a atenção, a linguagem, a autonomia e o exercício de funções executivas pelas crianças pequenas. Nesse sentido, o brincar heurístico se apresenta como uma alternativa que tensiona práticas excessivamente diretivas e centradas no adulto, abrindo espaço para experiências em que a criança investiga, experimenta e cria a partir de sua própria iniciativa.

Os estudos analisados convergem na ideia de que, quando materiais, tempo e mediação docente se articulam, as crianças iniciam e sustentam percursos de investigação próprios, explorando, combinando, comparando e transformando os objetos disponíveis. Nessas experiências, o foco desloca-se do produto final para o processo, permitindo que as crianças testem hipóteses, tomem decisões, enfrentem desafios e atribuam significados às suas ações. Ao manipular, agrupar, empilhar, enfileirar ou simplesmente observar a reação dos materiais, as crianças constroem modos singulares de relação com o mundo, integrando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Dessa forma, o brincar heurístico se configura como uma prática que respeita o ritmo, os interesses e as formas de expressão da infância, contribuindo para que as crianças se reconheçam como sujeitos ativos na relação com o meio.

Do ponto de vista pedagógico, a implementação do brincar heurístico exige planejamento, reflexão e intencionalidade. Não se trata apenas de oferecer “sucatas” ou objetos soltos, mas de pensar criteriosamente as famílias de materiais, a quantidade disponível, a segurança, a higienização, a estética e a organização do espaço. Implica definir objetivos de observação, prever tempos mais alongados de exploração e considerar como os registros (fotográficos, escritos ou audiovisuais) podem subsidiar a avaliação e o replanejamento das práticas. Também supõe rever o lugar do adulto: mais do que conduzir a atividade ou direcionar o uso dos materiais, o professor observa, acompanha, escuta, registra e intervém de forma pontual, construindo conhecimento sobre as crianças e sobre o próprio processo educativo. Assim, o brincar heurístico não se configura como um “momento solto” ou apenas recreativo, mas como parte de um projeto pedagógico que reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

Ao considerar a creche como um espaço educativo e não apenas de cuidado, a discussão sobre o brincar heurístico contribui para qualificar o cotidiano e problematizar práticas que ainda subestimam as capacidades das crianças pequenas. A proposição de contextos heurísticos nas rotinas diárias – em momentos de acolhida, de transição, de exploração livre e de interação em pequenos grupos – pode favorecer relações mais horizontais, a construção de vínculos mais seguros e o reconhecimento da potência investigativa presente na primeira infância. Além disso, evidencia-se que materiais simples, muitas vezes disponíveis no próprio contexto, podem ganhar estatuto pedagógico quando inseridos em uma proposta intencional e fundamentada teoricamente.

Conclui-se, portanto, que a aplicação do brincar heurístico com crianças de 0 a 3 anos nas creches se mostra uma possibilidade concreta e potente para qualificar as experiências infantis, desde que apoiada em formação docente contínua, em condições materiais adequadas e em uma concepção de criança como protagonista de seus processos de aprendizagem. Ao oportunizar experiências investigativas com materiais simples e variados, a creche amplia repertórios, fortalece vínculos, favorece a construção da autonomia e contribui para a constituição de um ambiente que acolhe o corpo, a imaginação, a sensorialidade e os modos singulares de cada criança estar no mundo.

Como encaminhamento, considera-se relevante que novas pesquisas avancem para além da revisão teórica e passem a explorar relatos de experiências, estudos de caso, observações em contextos reais de creche e escutas das próprias crianças, a fim de aprofundar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades do brincar heurístico em diferentes realidades educativas. Investigações que abordem a percepção de professores, gestores e famílias sobre essa prática também podem contribuir para identificar resistências, necessidades formativas e estratégias de implementação. Dessa forma, espera-se que o tema do brincar heurístico siga inspirando reflexões, escolhas pedagógicas e políticas públicas que valorizem a infância como tempo de direitos, de experimentação e de encontros significativos com o mundo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: BRASIL. Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS, E. S. **A abordagem do brincar heurístico na Educação Infantil: concepções docentes e intencionalidades pedagógicas**. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2023.

MIKOASKI, C. T. **Contribuições do brincar heurístico na Educação Infantil: estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

NOLETO, L. S. **A brincadeira como eixo estruturante para o trabalho na Educação Infantil: os jogos heurísticos como possibilidade lúdica**. Monografia. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

PERKA, M. M.; SPONCHIADO, D. A. M. Brincar heurístico com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) em uma escola municipal de Erechim – RS. **Perspectiva**, v. 46, n. 176, p. 45–56, 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

REBELO, E. S.; ROSÁRIO, I. M.; COSTA, A. C. O brincar heurístico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. **Revista Uniaraguaia**, v. 20, n. 1, 2025.

SCHNEIDER, L. S.; SILVA, P. M.; VALLE, M. P. REGRASP – **Revista do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Administração da Educação**, v. 8, n. 4, 2023

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.