O BRINCAR HEURÍSTICO E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MATERIALIDADES, AUTONOMIA E INVESTIGAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

LUCIVANIA DA SILVA SANTOS

RESUMO

O artigo analisa o brincar heurístico e a organização dos espaços na Educação Infantil, com ênfase nas experiências de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos. O objetivo consiste em compreender de que modo a seleção de materialidades não estruturadas, a acessibilidade dos objetos, a continuidade temporal das explorações e a presença responsiva do adulto podem favorecer autonomia, investigação, comunicação e produção de sentidos, sem converter a brincadeira em exercício dirigido ou em procedimento padronizado. Adota-se uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre brincar, pedagogias da infância, organização de ambientes e educação de bebês, bem como na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A discussão distingue o cesto de tesouros, destinado prioritariamente a bebês que permanecem sentados e ainda não se deslocam com autonomia, do brincar heurístico com objetos, organizado para crianças que já ampliaram suas possibilidades de mobilidade e combinação. Os resultados indicam que a potência dessas experiências não reside na simples oferta de sucatas, elementos naturais ou objetos domésticos, mas na composição intencional de contextos seguros, esteticamente cuidados, culturalmente diversos e abertos a múltiplas ações. Evidencia-se que o adulto precisa planejar, observar, documentar, reorganizar e intervir com prudência, evitando tanto a direção excessiva quanto o abandono pedagógico. Conclui-se que o brincar heurístico pode dialogar de modo consistente com o currículo paulistano, sobretudo com os princípios de centralidade das interações e brincadeiras, acesso autônomo aos materiais, respeito aos ritmos individuais e participação infantil, desde que sejam asseguradas formação docente, condições institucionais, critérios de segurança e reflexão crítica sobre inclusão, consumo e sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar heurístico; Educação Infantil; Organização dos espaços; Autonomia; Materialidades.

ABSTRACT

This article examines heuristic play and the organization of environments in early childhood education, focusing on babies and young children. Through qualitative bibliographic and documentary research, it discusses how open-ended materials, accessible spaces, uninterrupted time, and responsive adult presence can support autonomy, inquiry, communication, and meaning-making. The study distinguishes treasure baskets from heuristic play with objects and argues that these practices cannot be reduced to the random use of recycled or natural materials. Their educational value depends on intentional planning, safety, observation, documentation, cultural diversity, and inclusive access. Heuristic play is compatible with São Paulo municipal curricular principles when it preserves children's initiative without weakening the teacher's ethical and pedagogical responsibility.

KEYWORDS: Heuristic play; Early childhood education; Learning environments; Autonomy; Materialities.

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa posição central nas concepções contemporâneas de Educação Infantil porque constitui uma forma complexa de participação cultural, expressão, investigação e relação. Ao brincar, bebês e crianças não apenas repetem comportamentos observados, mas reorganizam experiências, atribuem funções provisórias aos objetos, testam possibilidades corporais, constroem acordos e produzem interpretações sobre o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estru-

turantes das práticas pedagógicas, deslocando o currículo de uma sequência de conteúdos fragmentados para experiências socialmente significativas e articuladas às múltiplas linguagens infantis.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma esse entendimento ao apresentar brincar, explorar, participar, conviver, expressar-se e conhecer-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos não se realizam por simples declaração normativa. Dependem de ambientes que permitam escolhas reais, materiais que possam ser investigados por diferentes vias, tempos suficientemente longos e relações nas quais o adulto reconheça a criança como sujeito ativo. A organização concreta do cotidiano, portanto, constitui parte do currículo e não apenas seu suporte físico.

Nos Centros de Educação Infantil, a questão assume particular relevância. Bebês e crianças bem pequenas conhecem o mundo por meio do corpo, dos sentidos, dos deslocamentos, da repetição e da manipulação de objetos. Suas ações de bater, encher, esvaziar, empilhar, transportar, esconder, aproximar, separar e combinar não podem ser tratadas como movimentos aleatórios ou estágios inferiores de uma atividade futura. Elas expressam modos próprios de pesquisa e comunicação, que exigem do professor uma observação capaz de reconhecer a inteligência presente nas ações corporais e materiais.

O brincar heurístico tornou-se recorrente em formações docentes, redes sociais e propostas pedagógicas. A expressão, entretanto, é frequentemente utilizada de maneira imprecisa para designar qualquer experiência com elementos naturais, materiais recicláveis ou objetos sem função lúdica previamente definida. Essa generalização dilui o conceito e pode produzir práticas frágeis: cestos montados apenas para fotografias, conjuntos de objetos oferecidos sem critérios de segurança, sessões excessivamente dirigidas ou propostas em que a ausência de intervenção adulta é confundida com respeito à autonomia.

Na formulação de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, o cesto de tesouros e o brincar heurístico com objetos correspondem a organizações distintas, embora relacionadas. O cesto de tesouros é pensado principalmente para bebês que já se mantêm sentados, mas ainda não se deslocam amplamente, reunindo objetos variados que podem ser alcançados e explorados pela boca, pelas mãos e pelo corpo. O brincar heurístico dirige-se às crianças que já caminham e ampliaram sua capacidade de transportar, agrupar e combinar, oferecendo coleções de objetos e recipientes em uma sessão organizada, com tempo, espaço e presença adulta cuidadosamente planejados (Goldschmied; Jackson, 2006).

Essa distinção é relevante porque impede que a prática seja convertida em receita indiferente às condições corporais, comunicativas e relacionais das crianças. Uma mesma coleção pode ser potente para determinado grupo e inadequada para outro. A faixa etária, por si só, também não resolve a decisão, pois bebês e crianças apresentam ritmos, interesses, experiências e necessidades diversas. Planejar requer conhecer o grupo, observar como cada criança acessa o ambiente e revisar os materiais em função do uso real, e não de expectativas abstratas.

A discussão sobre brincar heurístico é inseparável da organização dos espaços. Ambientes muito vazios podem limitar encontros e investigações, enquanto ambientes saturados produzem dispersão, conflito e dificuldade de escolha. Mobiliários fixos, objetos guardados fora do alcance e tempos fragmentados comunicam uma imagem de criança dependente, autorizada a agir apenas quando o adulto permite. Em sentido oposto, espaços legíveis, acessíveis e flexíveis favorecem deslocamentos, iniciativas, pequenas formações de grupo e continuidade das brincadeiras.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil afirma que espaços e materiais diversificados, organizados e acessíveis ampliam as possibilidades de experimentação e expressão, e associa a boa organização do ambiente à atividade autônoma de bebês e crianças. O do-

cumento também reconhece materiais de largo alcance, objetos cotidianos, elementos naturais e diferentes suportes como recursos para investigar, inventar e raciocinar. Essa perspectiva cria um campo fértil para o diálogo com o brincar heurístico, ainda que a política curricular municipal não deva ser reduzida a uma metodologia específica (São Paulo, 2022).

A aproximação entre o brincar heurístico e o currículo paulistano precisa ser feita com rigor. Não se trata de afirmar que todos os princípios municipais derivam da proposta de Goldschmied e Jackson, nem que o brincar heurístico substitui outras formas de brincar. Brincadeiras de faz de conta, jogos tradicionais, experiências corporais, narrativas, músicas, explorações artísticas e encontros com a natureza compõem um repertório mais amplo. O brincar heurístico constitui uma possibilidade entre outras e ganha sentido quando integrado ao projeto pedagógico da unidade.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: em que condições o brincar heurístico e a organização intencional dos espaços podem favorecer a autonomia e a investigação de bebês e crianças pequenas sem esvaziar a responsabilidade pedagógica do adulto? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos, as condições de organização e os limites dessa proposta em diálogo com a política curricular da Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se distinguir conceitos, examinar o papel dos materiais, discutir a relação entre autonomia e mediação e identificar implicações para planejamento, inclusão, segurança e documentação.

A relevância do estudo decorre da distância frequente entre a circulação de propostas visualmente atrativas e a compreensão de seus fundamentos. Quando uma prática é reproduzida apenas pela aparência, seus elementos podem ser mantidos enquanto sua lógica é perdida. A análise crítica permite superar modismos e recolocar no centro as experiências das crianças, as condições de trabalho docente e a responsabilidade pública pela qualidade dos ambientes educativos.

FUNDAMENTOS DO BRINCAR HEURÍSTICO E DA AUTONOMIA INFANTIL

BRINCAR COMO DIREITO, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL

O brincar não é um recurso que se justifica apenas porque facilita aprendizagens consideradas mais sérias. Quando subordinado exclusivamente à aquisição de cores, números, letras ou comportamentos, perde sua abertura e passa a funcionar como exercício disfarçado. A Educação Infantil precisa reconhecer a brincadeira como direito e como forma própria de agir, imaginar e participar. Isso não elimina a intencionalidade pedagógica; altera seu objeto. Em vez de determinar antecipadamente uma resposta única, o professor cria condições para que diferentes ações, interpretações e relações se tornem possíveis.

A brincadeira também é cultural. Objetos, gestos, narrativas e modos de ocupar o espaço são atravessados pelas experiências familiares, territoriais, étnico-raciais, linguísticas e geracionais das crianças. Por isso, a oferta de materiais não pode ser concebida como conjunto neutro. Colheres de madeira, tecidos, cestos, recipientes, sementes, argolas e peças metálicas carregam histórias de uso, técnicas e valores. Quando entram na brincadeira, podem ser ressignificados, mas continuam vinculados às culturas materiais das comunidades.

Na primeira infância, brincar e explorar frequentemente se entrelaçam. Um bebê pode repetir a queda de uma argola para observar som, trajetória e reação do adulto; uma criança pode transportar tampas de um recipiente para outro, interromper a ação, reorganizar tamanhos e recomeçar. Seria inadequado separar rigidamente pesquisa sensorial, jogo e aprendizagem. A experiência se constitui no encontro entre curiosidade, corpo, objeto, espaço e relação, e sua inteligibilidade emerge pela observação longitudinal.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reforçam que ambientes, infraestrutu-

ra e processos pedagógicos são dimensões inseparáveis da qualidade. O direito de brincar não se realiza em espaços inseguros, inacessíveis, pobres em possibilidades ou submetidos a rotinas que interrompem constantemente as iniciativas infantis. A qualidade exige condições objetivas e não pode ser transferida apenas à criatividade individual das professoras (Brasil, 2024).

CESTO DE TESOUROS E BRINCAR HEURÍSTICO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

O cesto de tesouros reúne objetos selecionados por variedade de peso, textura, temperatura, forma, som, brilho, elasticidade e possibilidade de preensão. Em sua formulação clássica, utiliza um cesto estável, baixo e sem alças salientes, disposto próximo a bebês sentados. Os objetos não são apresentados um a um pelo adulto nem associados a uma tarefa. O bebê escolhe, alterna, combina e abandona conforme seus interesses, enquanto a pessoa de referência permanece disponível e atenta.

A potência do cesto não deriva de uma lista fixa de itens. Ela depende da diversidade sensorial e funcional, da conservação dos objetos e da possibilidade de escolha. Um conjunto composto apenas por plástico oferece pouca variação térmica, sonora e tátil. Em contrapartida, madeira, metal, tecido, couro, fibras vegetais e objetos do cotidiano podem ampliar contrastes. Isso não significa que materiais naturais sejam automaticamente superiores ou seguros; cada peça precisa ser examinada quanto a tamanho, desprendimento de partes, pontas, toxicidade, higiene e adequação ao grupo.

O brincar heurístico com objetos amplia a lógica exploratória para crianças que se deslocam. Em geral, são oferecidas coleções de objetos semelhantes ou relacionados, acompanhadas de recipientes que possibilitam ações de colocar, retirar, transportar, empilhar, alinhar e combinar. Argolas, correntes grossas, tubos, tampas grandes, potes, rolos, bolas de diferentes materiais, tecidos e peças de madeira podem compor o contexto, desde que selecionados e revisados. O interesse está nas relações que as crianças constroem, não em uma finalidade inscrita no objeto (Goldschmied; Jackson, 2006).

A sessão de brincar heurístico pressupõe certa delimitação temporal e espacial, mas não deve ser rígida. As crianças precisam de tempo para iniciar, repetir, modificar e encerrar ações. Uma sessão breve, organizada para cumprir um registro fotográfico, tende a capturar apenas o primeiro contato. A continuidade permite que o espanto inicial dê lugar a investigações mais complexas e que as crianças observem os pares, incorporem possibilidades e inventem novas combinações.

A organização clássica prevê também um momento de recolhimento, no qual as crianças podem participar da separação e guarda dos objetos. Esse momento não deve ser transformado em prova de classificação nem em exigência disciplinar. Guardar pode integrar a experiência quando ocorre de modo compartilhado, respeita ritmos e ajuda a compreender a organização do acervo. Se o adulto interrompe abruptamente a brincadeira para cobrar que cada objeto retorne ao saco correto, a lógica exploratória é substituída pelo controle.

É preciso ainda evitar a equiparação automática entre brincar heurístico e sucata. Materiais reutilizados podem ser ricos, mas a origem reciclável não assegura qualidade. Embalagens frágeis, objetos quebrados, resíduos contaminados e peças com publicidade intensa podem introduzir riscos ou empobrecer a composição. A seleção deve considerar durabilidade, beleza, diversidade, possibilidade de higienização e significado cultural, além de critérios ambientais. Sustentabilidade não significa oferecer às crianças aquilo que os adultos descartariam sem cuidado.

Outra confusão recorrente identifica o brincar heurístico com uma atividade de estimulação sensorial. A experiência envolve sentidos, mas não se limita a produzir sensações isoladas. As crianças estabelecem relações causais, espaciais, temporais e sociais; elaboram estratégias; comunicam descobertas; observam efeitos; negociam objetos. Reduzir a proposta a tocar texturas ou cumprir

estações sensoriais reconduz a criança a um roteiro adulto e fragmenta a complexidade da ação.

AUTONOMIA, DEPENDÊNCIA E PRESENÇA ADULTA

A autonomia infantil não corresponde à independência absoluta. Bebês e crianças dependem de relações estáveis, cuidados, proteção e organização adulta para agir com segurança. A autonomia emerge quando podem tomar decisões possíveis dentro de um contexto sustentado: escolher um objeto, mudar de lugar, recusar uma aproximação, insistir em uma ação, solicitar ajuda ou observar antes de participar. Quanto mais previsível e acolhedor o ambiente, maior a possibilidade de iniciativa.

Nesse sentido, o papel adulto não desaparece. Antes da experiência, o professor seleciona, higieniza, distribui e testa materiais, observa barreiras de acesso e organiza o espaço. Durante a brincadeira, acompanha expressões, aproxima-se quando necessário, protege sem antecipar todos os desafios e evita nomear constantemente as ações. Depois, revisita registros, avalia os objetos e reorganiza o contexto. A aparente simplicidade da sessão resulta de trabalho pedagógico complexo.

A direção excessiva constitui um risco. Perguntas contínuas como 'o que é isso?', 'qual é a cor?' ou 'onde encaixa?' deslocam a atenção da relação entre criança e objeto para a aprovação do adulto. Demonstrações repetidas também podem fixar um uso correto. Ao mostrar que a argola deve entrar no tubo, o professor pode impedir que a criança descubra que ela gira, rola, produz som ou serve a uma composição simbólica. A intervenção precisa preservar a pluralidade de ações.

No extremo oposto, a não intervenção pode ser mal compreendida como afastamento. Um adulto distraído, dedicado ao celular, à organização de outras tarefas ou a conversas paralelas não oferece a segurança relacional necessária. A presença silenciosa não é ausência; envolve disponibilidade corporal, contato visual, leitura de sinais, atenção aos conflitos e capacidade de agir diante de risco. A pedagogia da autonomia exige adultos responsivos, não indiferentes (Goldschmied; Jackson, 2006).

A mediação pode ocorrer por pequenas mudanças no ambiente. Aproximar um recipiente, retirar um objeto danificado, oferecer mais unidades de um material disputado, criar distância entre dois núcleos de exploração ou convidar uma criança a observar outro ponto são intervenções menos invasivas do que conduzir diretamente a ação. O professor trabalha com a composição do contexto e não apenas com comandos verbais.

Também é necessário reconhecer que conflitos fazem parte das experiências compartilhadas. A disputa por um objeto não demonstra automaticamente falta de preparo para o brincar heurístico. Pode indicar que há poucas unidades, que determinado item possui forte atratividade ou que as crianças estão construindo formas de negociação. A resposta pedagógica deve combinar proteção, nomeação das situações e revisão do planejamento, evitando tanto a punição quanto a expectativa irreal de harmonia permanente.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa foi escolhida porque o problema exige interpretar concepções de criança, brincar, autonomia, espaço e mediação presentes em textos acadêmicos e normativos. Não se pretende medir efeitos universais do brincar heurístico, mas examinar fundamentos e condições que orientam sua realização em instituições de Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica reuniu obras sobre educação de bebês, brincar, ambientes e pedagogias participativas, com destaque para Goldschmied e Jackson, Fochi, Horn, Kishimoto, Barbosa e Horn e Tiriba. A seleção considerou a contribuição dos textos para distinguir conceitos, compreender a organização material do cotidiano e problematizar o papel adulto. Estudos de caráter prescritivo e materiais sem identificação autoral foram evitados, pois a circulação digital do tema contém simplificações que não ofere-

cem base acadêmica suficiente.

A análise documental abrangeu a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, a Base Nacional Comum Curricular, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, o manual Brinquedos e brincadeiras nas creches, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, os Padrões Básicos de Qualidade e o Currículo da Cidade: Educação Infantil. Documentos foram compreendidos como produções históricas e políticas, e não como textos neutros.

A leitura foi organizada em cinco categorias: a) concepção de brincar e criança; b) diferenças entre cesto de tesouros, brincar heurístico e outras explorações; c) organização dos espaços, tempos e materiais; d) relação entre autonomia e presença adulta; e) condições institucionais de segurança, inclusão, planejamento e documentação. As categorias permitiram confrontar proposições teóricas com orientações de política pública.

O estudo possui limites. Por não incluir observação de campo, não analisa como unidades específicas realizam as propostas nem permite atribuir resultados causais ao brincar heurístico. A literatura foi utilizada para construir argumentos pedagógicos, mas não autoriza promessas de desenvolvimento automático. As conclusões, portanto, apresentam critérios de reflexão e não um protocolo universal de aplicação.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIALIDADES

O AMBIENTE COMO DIMENSÃO CURRICULAR

O espaço educativo não é um recipiente indiferente no qual as atividades acontecem. Sua forma, seus limites e seus objetos comunicam expectativas sobre quem pode agir, por quanto tempo e de que maneira. Estantes altas, materiais fechados e mesas ocupando toda a sala reforçam a centralidade adulta. Ambientes com zonas diferenciadas, superfícies livres, objetos acessíveis e possibilidades de recolhimento favorecem escolhas, encontros e movimentos. A organização espacial expressa uma concepção pedagógica.

Para o brincar heurístico, a legibilidade do ambiente é decisiva. As crianças precisam perceber onde estão os materiais, encontrar espaço para deslocá-los e reconhecer limites que não dependam de ordens constantes. Tapetes, cestos, caixas, prateleiras baixas e mudanças discretas de piso podem delimitar áreas sem aprisionar. A circulação adulta também deve ser considerada, pois um arranjo que parece adequado em fotografia pode dificultar acompanhamento, cuidado ou evacuação.

A quantidade de materiais precisa equilibrar diversidade e possibilidade de concentração. Poucos objetos podem produzir disputas contínuas; excesso pode impedir escolhas e tornar a exploração superficial. O professor deve observar quais coleções sustentam ações prolongadas, quais permanecem ignoradas e quais geram conflitos pela escassez. O acervo não é permanente: precisa ser alternado, enriquecido e reduzido conforme as respostas do grupo.

A estética também importa, mas não pode ser confundida com decoração adulta. Materiais bem conservados, recipientes coerentes e disposição cuidadosa demonstram respeito pelas crianças. Entretanto, paletas padronizadas, ambientes excessivamente neutros e composições produzidas para redes sociais podem apagar cores, referências e marcas culturais das comunidades. Uma estética democrática articula beleza, uso, diversidade e autoria infantil (São Paulo, 2016).

Os espaços externos ampliam o repertório de materialidades e relações. Terra, água, sombra, folhas, gravetos, sementes, pedras e variações climáticas permitem experiências que não se reproduzem integralmente em salas fechadas. O desemparedamento, contudo, não consiste apenas em transferir atividades prontas para o parque. Exige reconhecer a natureza como presença, permitir percursos menos controlados e revisar rotinas que reservam o exterior a intervalos breves.

A organização deve considerar escalas corporais. Objetos pesados demais, recipientes

altos ou áreas estreitas podem excluir crianças pequenas ou com mobilidade reduzida. Da mesma forma, materiais muito leves podem oferecer pouca resistência para determinadas explorações. O planejamento inclusivo disponibiliza diferentes tamanhos, pesos, formas de preensão e posições de acesso, sem criar um conjunto separado e estigmatizante para algumas crianças.

SELEÇÃO, SEGURANÇA E SUSTENTABILIDADE DOS MATERIAIS

A abertura de uso não elimina a necessidade de critérios rigorosos. Antes de integrar o acervo, cada objeto deve ser examinado quanto a partes soltas, bordas, ferrugem, lascas, cordões, toxicidade, possibilidade de aprisionamento, tamanho e resistência. O fato de um item ser doméstico ou natural não garante segurança. Sementes podem ser pequenas demais; conchas podem quebrar; correntes podem prender dedos; recipientes podem conter resíduos. A avaliação precisa ser contínua, porque o uso altera os materiais.

A higienização deve ser compatível com a natureza de cada peça e com a intensidade de uso. Objetos levados à boca requerem protocolos específicos, especialmente em grupos de bebês. Materiais porosos, impossíveis de limpar adequadamente, podem precisar de uso individual ou descarte mais frequente. Ao mesmo tempo, a busca por assepsia absoluta não deve eliminar experiências com terra, água e elementos naturais. É necessário distinguir sujeira própria da exploração de contaminação evitável.

A segurança é relacional. Um objeto não é seguro ou perigoso de forma isolada; sua avaliação envolve idade, modo de uso, quantidade de crianças, espaço, supervisão e história do grupo. Isso não justifica relativizar riscos graves. Significa que a análise precisa observar contextos reais. Um tubo grande pode ser apropriado em área ampla e tornar-se obstáculo em espaço congestionado. A professora deve conhecer os materiais e antecipar situações sem suprimir toda incerteza.

A sustentabilidade exige superar uma visão meramente econômica. Reutilizar materiais pode reduzir consumo, mas também pode transferir resíduos inadequados para a escola. Uma política responsável prioriza durabilidade, reparo, compartilhamento, procedência e descarte correto. As famílias podem colaborar com o acervo, desde que recebam orientações claras e que a unidade mantenha a responsabilidade pela triagem. Doação não substitui investimento público em materiais de qualidade.

A diversidade cultural deve orientar a seleção. Objetos ligados a práticas culinárias, artesanais e musicais de diferentes grupos podem ampliar referências, desde que não sejam retirados de seus contextos de modo folclorizado. Famílias e comunidades podem contar histórias de uso, ensinar técnicas e indicar materiais significativos. A participação comunitária transforma o acervo em memória viva, mas precisa respeitar pertencimentos, autoria e cuidados com objetos sagrados ou de uso restrito (São Paulo, 2022).

TEMPO, CONTINUIDADE E OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA

Brincar requer duração. As crianças precisam reconhecer o ambiente, escolher parceiros, repetir ações e tolerar pausas. Rotinas fragmentadas por comandos coletivos produzem explorações interrompidas e reforçam dependência. O horário institucional deve ser analisado a partir da experiência infantil: quanto tempo se perde na espera? Quantas vezes todas as crianças são obrigadas a mudar simultaneamente? Quais propostas podem permanecer disponíveis por mais de um dia?

A continuidade não significa manter os mesmos materiais indefinidamente. Significa permitir que perguntas e ações retornem. Uma coleção pode reaparecer com pequenas mudanças, possibilitando comparação e memória. O professor pode conservar uma organização criada pelas crianças, fotografá-la ou reservar parte do material para retomada. Quando tudo é desmontado imediatamente para devolver a sala a uma neutralidade adulta, apagam-se marcas do processo.

A observação orienta as decisões. Em vez de registrar apenas se a criança participou, a professora pode descrever trajetos, escolhas, combinações, gestos, vocalizações, persistências e relações. Também deve observar o contexto: posição dos objetos, número de unidades, proximidade entre crianças, intervenções adultas e ruídos. Sem essas informações, o registro tende a atribuir à criança comportamentos produzidos pelo ambiente.

Fotografias e vídeos podem apoiar a análise, mas não substituem presença e escrita. Uma sequência curta pode revelar mudanças de estratégia; um vídeo pode mostrar gestos não percebidos no momento. Contudo, registrar tudo produz arquivos difíceis de analisar e pode transformar o professor em operador de câmera. A seleção precisa nascer de perguntas pedagógicas e respeitar regras institucionais de imagem e privacidade (São Paulo, 2022).

O planejamento posterior deve responder aos registros. Se crianças insistem em transportar objetos, pode ser necessário ampliar recipientes e percursos. Se determinada coleção gera apenas disputas, a equipe pode aumentar unidades ou rever sua disposição. Se uma criança observa sem tocar, o professor não deve concluir imediatamente que ela não se interessa; pode aproximar o contexto, reduzir estímulos ou oferecer tempo. Documentar serve para transformar a prática, não apenas comprová-la.

INCLUSÃO, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS

Uma proposta aberta não é automaticamente inclusiva. Crianças com deficiência, diferenças sensoriais, condições de saúde ou formas singulares de comunicação podem encontrar barreiras materiais e relacionais. Objetos inacessíveis, excesso de ruído, superfícies instáveis e agrupamentos muito numerosos podem restringir participação. A inclusão exige análise das barreiras e oferta de apoios que preservem escolha e pertencimento.

Para crianças com baixa visão, contrastes, texturas e organização espacial previsível podem ampliar acesso. Para crianças surdas, a posição do adulto e dos pares, a iluminação e a visibilidade das ações são relevantes. Crianças com mobilidade reduzida podem precisar de planos em diferentes alturas, recipientes estáveis e percursos livres. Essas adaptações beneficiam o conjunto do grupo quando são integradas ao ambiente e não apresentadas como exceções.

Diferenças sensoriais demandam possibilidade de afastamento e aproximação gradual. Nem toda criança deseja tocar materiais ásperos, produzir sons metálicos ou permanecer em um grupo intenso. Respeitar a recusa é parte da participação. O professor pode oferecer alternativas, reduzir quantidade, criar uma área mais tranquila ou permitir observação à distância. Forçar contato em nome da estimulação viola a autonomia que a proposta pretende defender (Brasil, 2018).

A comunicação infantil ocorre por olhares, gestos, movimentos, vocalizações, palavras, sinais e ações com objetos. Durante o brincar heurístico, o adulto precisa observar essas linguagens sem exigir explicações verbais. Sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, sinais, objetos de referência e fotografias podem ajudar algumas crianças a antecipar a sessão, escolher materiais e comunicar interrupção. Apoios comunicativos não empobrecem o brincar; ampliam agência.

O BRINCAR HEURÍSTICO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

CONVERGÊNCIAS COM O CURRÍCULO DA CIDADE E OS INDICADORES DE QUALIDADE

O Currículo da Cidade atribui centralidade ao brincar e às interações e pergunta explicitamente em quais espaços e durante quanto tempo bebês e crianças brincam. O documento defende materiais acessíveis em áreas internas e externas, experiências com elementos da natureza e tempo para pensar, estabelecer parcerias, reorganizar acordos e guardar objetos. Esses princípios convergem com as condições fundamentais do brincar heurístico: acesso, duração, diversidade e participação.

A política municipal também reconhece que espaços bem organizados promovem atividade autônoma porque diminuem a necessidade de esperar orientações adultas. Essa afirmação não elimina o professor, mas reposiciona sua ação. A docente deixa de ser distribuidora permanente de materiais e passa a construir um ambiente no qual as crianças identificam possibilidades e fazem escolhas. A autonomia torna-se efeito de uma organização pedagógica e não atributo individual que algumas crianças possuem e outras não (São Paulo, 2022).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana apresentam uma dimensão específica sobre ambientes educativos, tempos, espaços e materiais. As questões de autoavaliação examinam acessibilidade, diversidade, representação cultural, presença das marcas infantis e adequação dos espaços. O brincar heurístico pode integrar esse processo avaliativo, mas não deve ser apresentado como evidência isolada de qualidade. Uma sessão bem montada não compensa rotinas autoritárias, ausência de áreas externas ou pouca escuta cotidiana.

Os Padrões Básicos de Qualidade reforçam a necessidade de ambientes seguros, acolhedores e organizados em consonância com as especificidades da primeira infância. A qualidade envolve infraestrutura, relações, planejamento, gestão e formação. Portanto, a adoção de materialidades abertas precisa ser acompanhada por análise institucional: existem locais de armazenamento? Há tempo para higienização? A equipe conhece os critérios de seleção? Os espaços permitem pequenos grupos?

O Currículo da Cidade apresenta o cesto de tesouros como uma forma potente de brincar do bebê. Essa presença legitima a discussão no contexto municipal, mas não autoriza reprodução mecânica. O próprio currículo insiste na observação, na escuta e na construção de contextos relacionados aos grupos reais. A fidelidade à política curricular não está em repetir uma imagem do documento, e sim em compreender os princípios que sustentam a experiência.

PLANEJAMENTO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Planejar o brincar heurístico implica formular perguntas e hipóteses, não resultados obrigatórios. A professora pode investigar como o grupo transporta materiais, que propriedades despertam maior exploração, de que modo as crianças constroem parcerias ou quais barreiras aparecem no espaço. Essas perguntas orientam a seleção e o registro, mas permanecem abertas ao inesperado. Um planejamento excessivamente detalhado tende a dirigir a ação para confirmar expectativas adultas.

A documentação pode reunir notas breves, sequências fotográficas, mapas de deslocamento, transcrições de vocalizações e desenhos do arranjo espacial. O objetivo é compreender processos e tornar visíveis decisões. Registros devem incluir a ação adulta e as condições do ambiente. Ao documentar apenas a criança, a instituição corre o risco de atribuir a ela dificuldades que decorrem de falta de tempo, materiais insuficientes ou intervenção invasiva.

A avaliação na Educação Infantil não classifica nem mede desempenho em tarefas. No brincar heurístico, seria inadequado criar listas para verificar se a criança empilha, encaixa, separa ou nomeia. Essas ações podem ser observadas, mas não devem funcionar como sequência normativa. A avaliação acompanha modos singulares de participação e orienta mudanças no contexto, respeitando trajetórias e evitando comparações (Brasil, 2009).

A devolutiva às famílias precisa explicar a lógica da proposta. Sem comunicação, objetos cotidianos podem ser interpretados como falta de brinquedos ou improvisação. Relatos que mostram ações, escolhas e perguntas ajudam a compreender a densidade da experiência. As famílias também podem compartilhar conhecimentos sobre materiais e brincadeiras, desde que a unidade preserve critérios de seleção e não transfira a elas custos que são responsabilidade pública.

A documentação com as crianças permite

revisitar experiências. Fotografias podem ser colocadas em altura acessível; objetos podem reaparecer acompanhados de marcas e narrativas; pequenas sequências podem provocar reconhecimento e novas ações. A devolução não precisa transformar a brincadeira em aula expositiva. Seu valor está em oferecer memória e continuidade, permitindo que as crianças encontrem seus próprios percursos.

RISCOS DE SIMPLIFICAÇÃO E CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO

O primeiro risco é a estetização. Fotografias de cestos alinhados e materiais neutros circulam com facilidade, mas mostram pouco sobre duração, relações e escolhas. A qualidade não pode ser inferida pela aparência do arranjo. Uma composição visualmente elegante pode ser rígida, inacessível ou organizada apenas para o adulto. O critério central deve ser a experiência efetiva das crianças.

O segundo risco é o abandono pedagógico. A defesa da livre exploração pode ser usada para justificar ausência de planejamento e observação. Espalhar objetos no chão e aguardar não constitui, por si só, brincar heurístico. É necessário conhecer o grupo, estabelecer critérios, acompanhar usos, revisar materiais e documentar. A liberdade infantil depende de uma presença adulta competente e eticamente comprometida (Goldschmied; Jackson, 2006).

O quinto risco é a desigualdade. Unidades com equipes estáveis, espaços amplos e recursos podem manter acervos qualificados, enquanto outras dependem do esforço individual das professoras. A política pública precisa assegurar materiais, formação, manutenção e tempo de trabalho. Sem essas condições, a inovação pedagógica torna-se privilégio e pode ampliar diferenças entre instituições.

A efetivação exige formação em contexto. A equipe precisa estudar conceitos, observar sessões, discutir registros e construir critérios próprios. A coordenação pedagógica pode organizar análises sobre quantidade, acessibilidade, intervenção adulta e participação de cada criança. A formação não deve oferecer receitas, mas desenvolver capacidade de leitura do cotidiano e decisão fundamentada.

Por fim, o brincar heurístico deve permanecer conectado a outras experiências. As combinações com objetos podem alimentar faz de conta, investigações artísticas, construções, narrativas e explorações externas. Quando isolado em uma sessão semanal, perde parte de sua potência. A unidade pode reconhecer princípios heurísticos em diferentes momentos, mantendo a abertura material sem converter todo o currículo em uma única abordagem.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permite afirmar que o brincar heurístico constitui uma possibilidade pedagogicamente consistente para a Educação Infantil quando compreendido em seus fundamentos e inserido em um projeto institucional mais amplo. Sua potência não está na aparência dos cestos nem na origem natural ou reciclada dos objetos, mas na criação de contextos em que bebês e crianças possam escolher, repetir, combinar, transportar, recusar, observar e produzir relações próprias com as materialidades.

O estudo mostrou que cesto de tesouros e brincar heurístico não são expressões intercambiáveis. O primeiro organiza uma exploração acessível a bebês que permanecem sentados e ainda possuem deslocamento restrito; o segundo amplia coleções, recipientes e possibilidades de mobilidade para crianças que caminham e combinam objetos. A distinção impede propostas genéricas e reforça a necessidade de conhecer os sujeitos concretos, seus ritmos e suas formas de participação.

A autonomia foi compreendida como capacidade relacional, construída em ambientes sustentados por adultos atentos. Ela não exige ausência de mediação nem independência precoce. O professor possui responsabilidade decisiva antes, durante e depois das experiências: seleciona e testa materiais, organiza o espaço, protege, observa, documenta, intervém com prudência e repla-

neja. Direção excessiva e abandono são desvios igualmente problemáticos.

A organização dos espaços revelou-se dimensão curricular. Acessibilidade, legibilidade, beleza, diversidade, circulação, possibilidade de recolhimento e contato com áreas externas condicionam as ações infantis. Da mesma forma, o tempo precisa admitir início lento, repetição, pausa e retomada. Uma rotina que interrompe constantemente as brincadeiras contradiz o direito de explorar, mesmo quando oferece materiais considerados inovadores.

O diálogo com a Educação Infantil paulistana mostrou convergências importantes: centralidade do brincar e das interações, acesso autônomo aos materiais, respeito aos ritmos, participação na organização dos ambientes e valorização de materialidades de largo alcance. Essa aproximação, entretanto, não transforma o brincar heurístico em metodologia oficial ou obrigatória. Trata-se de uma possibilidade a ser avaliada criticamente por cada unidade em função de seu projeto pedagógico.

A realização qualificada depende de critérios de segurança, inclusão, sustentabilidade e diversidade cultural. Objetos precisam ser examinados, higienizados e substituídos; barreiras devem ser removidas; recusas sensoriais precisam ser respeitadas; famílias e comunidades podem contribuir sem que a responsabilidade pública seja transferida. Materiais reutilizados não podem ser tratados como restos destinados às crianças.

Conclui-se, portanto, que o brincar heurístico pode fortalecer a autoria infantil e a investigação cotidiana, desde que permaneça aberto à observação e à revisão. Sua defesa mais consistente não reside em prometer resultados automáticos, mas em afirmar uma ética pedagógica que reconhece bebês e crianças como sujeitos capazes, garante condições materiais dignas e atribui ao adulto uma presença responsável, sensível e intelectualmente ativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2024. Acesso em: 22 jun. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

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: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...].

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana: Orientação Normativa nº 1/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/padroes-basicos-de-qualidade-na-educacao-infantil-paulistana-orientacao-normativa-no-01-2015/. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: o desemparedamento de bebês, crianças e adultos e o brincar na e com a natureza. São Paulo: SME/COPED/DIEI, 2025. v. 9. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/IndicQualidadeEducacaoInfantil-v9.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.