



EXPLORANDO O APRENDIZADO ATRAVÉS DO BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NAVIRAÍ - MS

Vanusa Benedito da Silva¹
Ufms
vanusa.benedito@ufms.br

Larissa Wayhs Trein Montiel²
Ufms
larissa.montiel@ufms.br

Resumo: A presente pesquisa, com o título “Explorando o aprendizado através do brincar heurístico na Educação Infantil em Naviraí-MS”, investigou a relevância da prática do brincar heurístico como estratégia pedagógica para o desenvolvimento infantil. Realizada em uma instituição de Educação Infantil em Naviraí-MS, a pesquisa de abordagem qualitativa integrou um trabalho de conclusão de curso e teve como objetivo analisar, como o brincar livre, com materiais não estruturados, contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais nas crianças. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Kishimoto (2010), que entende o brincar como linguagem da infância, e na BNCC (Brasil, 2018), que o reconhece como eixo estruturante da Educação Infantil. A metodologia incluiu observação participante e a realização de uma intervenção com turmas do Maternal I e Jardim II/III. Durante a investigação, observou-se que o uso de materiais simples, como caixas e tecidos, estimulou a criação de enredos simbólicos, a cooperação e a ressignificação dos objetos. Ficou evidente que a mediação sensível do educador – que observa, escuta e provoca sem interferir – é essencial para tornar o brincar uma experiência de aprendizado significativa. Conclui-se que o brincar heurístico fortalece a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança, além de valorizar sua capacidade de expressão e construção de saberes.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Brincar heurístico; Papel do educador; Naviraí - MS.

Abstract: This research, titled "Exploring Learning through Heuristic Play in Early Childhood Education in Naviraí, Mato Grosso do Sul," investigated the relevance of heuristic play as a pedagogical strategy for child development. Conducted at an early childhood education institution in Naviraí, Mato Grosso do Sul, the qualitative research was part of a final project and aimed to analyze how free play with unstructured materials contributes to the development of essential skills in children. The theoretical framework was based on authors such as Kishimoto (2010), who understands play as the language of childhood, and the BNCC (Brasil, 2018), which recognizes it as a structuring axis of early childhood education. The methodology included participant observation and an intervention with kindergarten and kindergarten classes. During the investigation, it was observed that the use of simple materials, such as boxes and fabrics, stimulated the creation of symbolic plots, cooperation, and the redefinition of objects. It became clear that the educator's sensitive mediation—who observes, listens, and provokes without interfering—is essential to making play a meaningful learning experience. The conclusion is that heuristic play strengthens children's autonomy, creativity, and holistic development, in addition to enhancing their capacity for expression and knowledge construction.

Keywords: Child development; Heuristic play; Role of the educator; Naviraí - MS.

1. INTRODUÇÃO

Em um cenário educacional que busca práticas pedagógicas mais significativas e



alinhadas às necessidades das crianças pequenas, esta pesquisa investigou os impactos da implementação de uma abordagem baseada no brincar heurístico nas práticas docentes e no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil.

Segundo Marques da Rosa e Jappe Goi (2017), a teoria socioconstrutivista de Vygotsky enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio das relações e interações sociais, sendo a mediação cultural e a linguagem elementos centrais no desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, práticas pedagógicas como o brincar heurístico, idealizado por Elinor Goldschmied no Reino Unido na década de 1980, dialogam diretamente com os pressupostos vygotskianos (Vygotsky, 1984, 2001), pois permitem que a criança construa conhecimentos a partir de suas próprias ações sobre o ambiente. Conforme destaca Goldschmied (2006), o brincar heurístico estimula a criatividade, favorece a autonomia e transforma o cuidado infantil em uma experiência prazerosa, ao mesmo tempo em que promove a mediação e a construção de significados. O papel do adulto, nesse modelo, é o de observador e facilitador, oferecendo materiais variados e encorajando a exploração, permitindo que a criança internalize experiências e desenvolva funções psicológicas superiores, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil. Assim, essa abordagem integra dimensões afetivas, cognitivas e sociais do desenvolvimento infantil, evidenciando o brincar como princípio formativo e instrumento de aprendizagem significativa. Os resultados desta investigação indicam que o brincar heurístico favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, contribuindo para a formação de crianças mais engajadas no processo de aprendizagem.

No âmbito legal, a legislação brasileira assegura o direito das crianças ao brincar e ao pleno desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), instituído pela Lei Federal nº 8.069/1990, reconhece a criança como sujeito de direitos e, em seu artigo 16, garante o direito ao brincar, à recreação e ao lazer como aspectos fundamentais para o crescimento saudável. Além disso, o artigo 53 estabelece o direito à educação como meio essencial para o desenvolvimento integral, o que inclui o acesso a práticas pedagógicas lúdicas e significativas.

¹Complementarmente, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) Lei nº 9.394/1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Art. 29). A LDBEN (Brasil,

¹ A Lei Federal nº 11.274/2006 modificou a LDB (Lei nº 9.394/1996), determinando a matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental, com duração total de nove anos, e prazo de implementação até 2010.



1996) também enfatiza que o brincar deve ser considerado uma prática pedagógica essencial na Educação Infantil, favorecendo a aprendizagem e a socialização.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) incorpora essas diretrizes legais e conhecimentos pedagógicos, orientando as práticas educativas para que promovam experiências lúdicas, significativas e voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Ao articular legislação, pesquisa e prática, as instituições de ensino têm condições de oferecer vivências que respeitem o protagonismo infantil e valorizem a aprendizagem por meio do brincar (Sousa, 2021).

O objetivo geral deste trabalho foi analisar os impactos da implementação do brincar heurístico nas práticas pedagógicas de professores e no desenvolvimento infantil em uma Instituição da Educação Infantil do município de Naviraí, Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos foram: i) compreender as concepções dos professores sobre o brincar antes e após uma formação continuada; ii) identificar as mudanças nas práticas pedagógicas após a implementação do brincar heurístico; e iii) analisar os efeitos dessa abordagem no desenvolvimento integral das crianças. As questões centrais da pesquisa incluíram: como as concepções docentes sobre o brincar se modificaram após a formação? Quais foram as principais mudanças nas práticas pedagógicas? E quais os impactos do brincar heurístico no desenvolvimento infantil?

A observação participante é uma técnica bastante utilizada em contextos educativos, por permitir “obter uma visão mais completa da realidade, de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com informação de caráter objetivo” (Aires, 2011, p. 25). Além disso, conforme o autor, uma das marcas da observação participante é que o pesquisador não intervém diretamente no comportamento dos sujeitos observados. Por outro lado, a pesquisa-intervenção, nos moldes de Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa”. Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa foi realizada em uma Instituição de Educação Infantil do município de Naviraí, no ano de 2025, adotando-se uma abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002), a análise qualitativa apresenta menor grau de formalização em comparação à análise quantitativa, uma vez que nesta os procedimentos podem ser definidos de forma relativamente simples. Tal abordagem depende de diversos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa utilizados e os pressupostos teóricos que orientam a investigação. Trata-se de um processo sequencial que envolve a redução, categorização e interpretação dos dados, culminando na elaboração do



relatório. Todas as etapas da pesquisa foram documentadas por meio de registros audiovisuais, observação participante, intervenções pedagógicas e análise documental. A formação continuada sobre o brincar heurístico foi oferecida aos professores em 02 de agosto de 2024, por meio de um curso promovido pela Prefeitura Municipal de Naviraí – MS. Na ocasião, as duas autoras deste trabalho realizaram uma ação formativa com docentes da rede municipal de educação, sendo a implementação da abordagem acompanhada diretamente pela primeira pesquisadora. Os resultados apontam que a formação proporcionou uma nova perspectiva sobre o brincar, valorizando a autonomia infantil e a exploração livre. Após a implementação, observou-se um aumento significativo na oferta de materiais e espaços para o brincar espontâneo, bem como uma maior interação dos professores com as crianças durante as atividades lúdicas.

A relevância desta pesquisa reside na contribuição para a construção de práticas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil, que valorizem a autonomia, a criatividade e o protagonismo das crianças. O estudo buscou evidenciar o brincar heurístico como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento integral na primeira infância.

Este artigo está organizado em cinco seções: Introdução, que apresenta o tema, os objetivos, a metodologia e a relevância da pesquisa; Referencial Teórico, que discute a legislação sobre o direito de brincar, a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil, o conceito de brincar heurístico e as contribuições de Goldschmied (2006); Metodologia da Pesquisa, que descreve o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de análise; Resultados da Pesquisa, que apresenta as principais mudanças observadas nas concepções e práticas docentes, bem como os impactos no desenvolvimento das crianças; e, por fim, Discussão e Conclusões, que interpreta os resultados à luz da teoria, apontando contribuições e implicações para a prática pedagógica. Ao final, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

2. O Brincar na Educação Infantil: Características e Contribuições do Brincar no Desenvolvimento Infantil

O brincar é uma atividade essencial na infância, caracterizando-se como uma ação livre, espontânea e carregada de significados culturais e afetivos. Conforme destaca Kishimoto (2010, p. 01), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; [...] relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Trata-se, portanto, de uma linguagem própria da criança, que expressa seus desejos, sentimentos e compreensões de mundo.



Além de ser uma manifestação natural do desenvolvimento infantil, o brincar é também um direito assegurado por documentos legais e normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Já mencionados anteriormente, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância do brincar no desenvolvimento infantil. O artigo 16 do ECA (Lei nº 8.069/1990) assegura à criança o direito à liberdade, incluindo o brincar como uma de suas expressões fundamentais. A BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. O brincar pode ocorrer de forma livre ou orientada, individual ou coletiva, e constitui o modo natural pelo qual a criança se apropria do mundo e desenvolve múltiplas aprendizagens. De acordo com Crus, Fantacini e Oliveira (2017), é durante as brincadeiras que a criança interage com seus pares, familiares e educadores, estabelecendo relações que são fundamentais para sua formação pessoal e social. Em especial, o brincar heurístico, conforme descrito por Silva (2022), valoriza a autonomia da criança, respeitando seus ritmos, desejos e interesses, ao mesmo tempo que proporciona descobertas e aprendizagens significativas.

Dessa forma, é possível afirmar que o brincar não apenas diverte, mas estrutura e organiza a experiência infantil, sendo reconhecido como a atividade central da criança (Kishimoto, 2010). Sua importância ultrapassa o campo lúdico e passa a integrar, de forma indispensável, os processos educativos na primeira infância.

As brincadeiras assumem papel crucial no processo de desenvolvimento integral da criança, contribuindo para dimensões diversas como o cognitivo, motor, emocional, social e cultural. Brincar estimula a imaginação, a linguagem, a criatividade, a coordenação motora, e a capacidade de resolver problemas, além de ser uma forma de expressão e comunicação.

Segundo Groth (2015), brincar proporciona à criança a vivência de regras, a resolução de conflitos, o compartilhamento de ideias, o exercício da negociação, da empatia e da solidariedade. Essas experiências promovem o desenvolvimento de valores morais e de habilidades sociais fundamentais para a convivência em grupo.

No aspecto cultural, o brincar permite que a criança represente o mundo à sua volta. Ao brincar, ela recria situações do cotidiano, elabora suas vivências e projeta seus desejos, o que revela sua inserção no contexto social. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) já reconhecia que “as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva através do brincar, pois, ao dramatizarem ou representarem situações, manifestam o que vivem em



seu ambiente social”.

Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios: [...] o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil [...] (Brasil, 1998, p. 13).

Do ponto de vista pedagógico, o brincar é reconhecido como um instrumento de ensino e aprendizagem. A BNCC (Brasil, 2018) destaca que a aprendizagem na Educação Infantil deve acontecer por meio de experiências lúdicas e interativas, respeitando os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais princípios estão alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), que orientam a prática pedagógica com foco no protagonismo infantil. De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), o brincar é uma experiência fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, juntamente com as interações. O brincar possibilita que a criança imagine, imite, experimente, crie e se relacione, sendo, portanto, uma linguagem legítima da infância. A brincadeira, segundo a DCNEI (Brasil, 2009), deve ser respeitada em sua essência espontânea, mas também planejada pedagogicamente, com intencionalidade educativa, permitindo que as crianças atuem como protagonistas nas situações de aprendizagem.

Conforme o item 9º da DCNEI (Brasil, 2009), às práticas pedagógicas devem considerar que a criança aprende por meio das interações e das brincadeiras, sendo essas experiências essenciais para a construção do conhecimento, a socialização e o desenvolvimento integral. Durante o brincar, a criança explora o mundo, expressa sentimentos, elabora conflitos, negocia regras e desenvolve empatia, o que contribui significativamente para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Portanto, assegurar o direito ao brincar é também garantir uma infância plena de sentidos, desafios e descobertas, momento em que a criança é ouvida, respeitada e estimulada a se desenvolver em ambientes ricos, acolhedores e provocativos, conforme defendido pelas políticas públicas educacionais vigentes.

Como defende Silva (2022), é preciso “mediar sem inibir, estimular sem dirigir”, oferecendo condições para que o brincar aconteça de maneira rica e significativa. Em suma, o brincar na Educação Infantil não deve ser visto como um simples passatempo, mas sim como uma prática pedagógica essencial, que contribui para a construção de saberes, a formação ética e o desenvolvimento pleno das crianças.



2.2 O papel do educador no brincar

No âmbito da Educação Infantil, o educador, termo que, nesse contexto, se refere também ao professor, configura-se como um agente pedagógico essencial na mediação das experiências infantis, especialmente no que se refere à promoção e à valorização do brincar como eixo estruturante do currículo. Sua atuação transcende a função de mero transmissor de conteúdo ou observador passivo; ele é responsável por propor intencionalmente práticas educativas que respeitem a singularidade da criança, estimulando seu desenvolvimento integral. Conforme destaca Kishimoto (2010), cabe ao educador organizar tempos, espaços e materiais de forma planejada e sensível, assegurando contextos educativos ricos em significados, que favoreçam a ludicidade, a autonomia, a criatividade e as interações sociais.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar que a prática docente na Educação Infantil deve estar alicerçada em experiências lúdicas, interações significativas e no respeito à singularidade de cada criança. Assim, o educador assume um papel central como mediador das vivências infantis, sendo responsável por observar atentamente os interesses, os ritmos e as formas de expressão dos pequenos, a fim de planejar situações que favoreçam a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil no cotidiano educativo. A concepção de que “o brincar é compreendido como linguagem própria da infância, por meio da qual a criança se comunica” (Brasil, 2018) evidencia que o ato de brincar constitui-se como a principal forma de expressão das crianças.

Segundo Kishimoto (2010), o papel do educador no brincar é o de alguém que compreende o valor da brincadeira e, ao mesmo tempo, intervém de maneira intencional e sensível, sem dirigir ou limitar a expressão espontânea da criança. Tal equilíbrio exige formação, escuta ativa e reflexão constante sobre a prática pedagógica. O educador precisa saber quando intervir, quando observar e quando apenas garantir as condições para que o brincar aconteça de forma plena.

De acordo com a DCNEI (Brasil, 2009), o educador deve organizar tempos, espaços e materiais adequados para a brincadeira, respeitando as diferentes fases do desenvolvimento infantil. Isso inclui a disponibilização de brinquedos e objetos diversos, o incentivo ao faz-de-conta, à exploração do corpo, da natureza e do ambiente, bem como a garantia de tempo suficiente para que as brincadeiras se desenvolvam sem interrupções desnecessárias.

Ayres e Riveiro (2024) destacam que o educador é também responsável por planejar o



brincar, ou seja, propor jogos e atividades lúdicas com objetivos pedagógicos claros, mas sem que isso signifique a instrumentalização da brincadeira. O desafio é manter a ludicidade como essência, mesmo quando se tem uma intencionalidade educativa. Outro aspecto importante do papel do educador é a valorização do brincar como conteúdo em si. Isso significa reconhecer que a criança aprende ao brincar e aprende sobre o brincar, desenvolvendo competências socioemocionais, cognitivas, motoras e simbólicas essenciais para sua formação. Dessa forma, o educador deve ser um pesquisador de sua própria prática, atento aos sentidos e significados que as crianças atribuem às suas brincadeiras.

Segundo Anna Bondioli (2017, p. 59), diversos autores que investigam o brincar na infância, observa-se que, apesar dos avanços no reconhecimento do valor pedagógico das brincadeiras, elas ainda não são plenamente valorizadas como práticas significativas por parte da comunidade de educadores. Essa desvalorização contribui para a escassez de estudos voltados à questão: “qual é a intervenção adulta apropriada?”. Não há consenso sobre o modo mais eficaz de atuação do adulto no brincar simbólico. Para alguns pesquisadores, o adulto deve atuar como modelo de ação (Fein, 1975; Fenson; Ramsay, 1981); outros enfatizam o papel da interação verbal como elemento essencial na mediação do jogo (Sachs, 1980). Há ainda aqueles que defendem uma participação adulta mais sutil e não invasiva, respeitando o protagonismo e a autonomia da criança durante a brincadeira (Shmulker, 1981).

As três perspectivas de intervenção adulta no brincar simbólico, como modelo de ação, mediador por meio da linguagem ou participante sutil e não invasivo, evidenciam a complexidade e a intencionalidade que devem orientar a prática pedagógica na Educação Infantil. Tais abordagens, longe de se apresentarem como exclusivo, constituem estratégias complementares que requerem do educador um posicionamento ético e reflexivo, fundamentado na escuta sensível, na leitura atenta do contexto e na compreensão das necessidades individuais e coletivas das crianças.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o professor atue como um mediador consciente, capaz de alternar entre diferentes formas de intervenção, de acordo com os objetivos pedagógicos, os níveis de desenvolvimento infantil e as dinâmicas do grupo. Para esta pesquisa, a análise dessas possibilidades contribui significativamente para a problematização do papel do adulto no brincar, reforçando a premissa de que a qualidade das interações e a intencionalidade educativa são determinantes para a efetivação de práticas lúdicas que respeitem e promovam o protagonismo infantil. Assim, defende-se que a mediação qualificada não deve limitar a espontaneidade do brincar, mas, ao contrário, ampliá-la, garantindo que o lúdico permaneça como



eixo estruturante do currículo e como campo privilegiado para a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a expressão das múltiplas linguagens da infância.

3. O PAPEL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

De acordo com Günther (2006, p. 202), a pesquisa de natureza qualitativa se caracteriza como “[...] uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que, nas diferentes técnicas analíticas, são interpretados hermeneuticamente”. Com base nessa definição, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, por permitir uma exploração mais profunda e subjetiva da realidade investigada, buscando compreender os sentidos e significados atribuídos ao brincar no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma intervenção pedagógica, com o acompanhamento e registro sistemático das práticas em sala de aula. Todas as etapas foram registradas através de gravações de áudio, vídeos e anotações escritas. A investigação foi conduzida com turmas do Maternal I e Jardim II/III, em uma escola pública de Educação Infantil, C.I.E.I no Município de Naviraí - MS. A metodologia adotada incluiu a observação participante e intervenção, permitindo que a pesquisadora estivesse imersa no cotidiano das crianças, interagindo diretamente com elas e registrando suas experiências lúdicas de forma sensível e contextualizada.

A coleta de dados foi realizada a partir de múltiplos instrumentos: registros descritivos, registros audiovisuais (fotografias e vídeos), observações diretas e análise documental das produções das crianças nas atividades relacionadas ao brincar heurístico - modalidade de brincadeira caracterizada pela exploração livre e investigativa de objetos diversos. Essa abordagem possibilitou observar como as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais durante o ato de brincar.

A participação na formação continuada promovida pela Prefeitura Municipal, com o tema “O Brincar Heurístico na Educação Infantil”, realizada em 02 de agosto de 2024, ministrada pela professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí, Dra. Larissa Wayhs Trein Montiel orientadora deste trabalho, representou uma importante oportunidade de aprofundamento teórico e prático para os profissionais da Educação Infantil da rede pública. A proposta da formação foi apresentar e discutir estratégias pedagógicas centradas na valorização da brincadeira livre com materiais não estruturados, respeitando o ritmo, os interesses e a autonomia das crianças. A formação contribuiu significativamente para o



desenvolvimento profissional dos participantes, reforçando o papel do professor como mediador sensível e observador atento, capaz de criar contextos ricos em possibilidades de exploração e descoberta. Ao vivenciar experiências práticas como o Cesto do Tesouro, o Jogo Heurístico e a Bandeja de Experimentação, os professores puderam refletir sobre a importância do ambiente e da intencionalidade pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.

Minha participação² na formação continuada envolveu a seleção e organização de materiais voltados para as demonstrações práticas, especificamente no que se refere ao uso de elementos não estruturados aplicados às propostas do Cesto do Tesouro, do Jogo Heurístico e das Bandejas de Experimentação. Tais ações tiveram como objetivo ilustrar, de forma concreta, conceitos pedagógicos fundamentais e instigar nos participantes a percepção do potencial desses recursos para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A seleção criteriosa de objetos com variadas texturas, dimensões, cores e funções buscou favorecer experiências de exploração multissensorial, promovendo o brincar livre e intencional. A disposição dos materiais nos ambientes foi planejada com atenção à estética, à acessibilidade e à segurança, aspectos essenciais para a criação de contextos ricos e provocadores de aprendizagem. Durante a formação, realizei observações sistemáticas das reações e interações dos docentes, identificando um envolvimento crescente e uma apropriação progressiva das propostas apresentadas. As vivências práticas possibilitaram aos professores a compreensão concreta do potencial dessas estratégias na promoção da autonomia, da curiosidade e da investigação por parte das crianças. Tal envolvimento evidenciou o impacto positivo da formação na ressignificação das práticas pedagógicas cotidianas. Essa experiência formativa reafirmou a relevância dos detalhes na concepção de ambientes de aprendizagem significativos, bem como o papel da formação continuada como elemento essencial para o aprimoramento profissional, a reflexão crítica e a consolidação de práticas educativas alinhadas aos princípios da educação infantil de qualidade.

3.1 Observação

A observação foi realizada no Centro de Educação Infantil C.I.E.I, localizado em um bairro periférico de Naviraí-MS. A instituição atende crianças da Educação Infantil, contemplando turmas de creche e pré-escola, com uma proposta pedagógica voltada também à educação inclusiva. A estrutura física é ampla, contando com 12 salas de aula, sala de recursos multifuncionais, dois parques externos (um para a creche e outro para a pré-escola), parque de

² Participação em formação continuada, com responsabilidade pela organização de materiais para demonstrações práticas, voltadas à exploração de elementos não estruturados nas propostas do Cesto do Tesouro, Jogo Heurístico e Bandejas de Experimentação.



areia e um ambiente interno com brinquedos de espuma. Também dispõe de cozinha, refeitório, lavanderias, secretaria e banheiros infantis adaptados, em quantidade adequada para atender às faixas etárias.

Durante a observação, acompanharam-se turmas do Maternal I (crianças de 2 a 3 anos) e Jardim II/III (crianças de 4 anos e 9 meses a 6 anos). As turmas observadas contavam, em média, com 15 crianças no maternal e 23 no jardim. Cada turma possui duas professoras: a Professora de prática pedagógica 1 e a Professora de prática pedagógica 2. A professora P1 é a regente da turma, responsável pelo planejamento pedagógico, condução da rotina diária e acompanhamento contínuo das crianças, permanecendo em sala a maior parte do tempo, garantindo a estabilidade emocional e afetiva dos alunos, além da organização das atividades propostas. A professora P2 atua como apoio à professora regente, com foco nas atividades lúdicas e expressivas. Ela desenvolve contações de histórias, músicas, jogos simbólicos, ensaios para eventos escolares e outras propostas criativas que complementam a aprendizagem e promovem o desenvolvimento integral da criança.

A rotina observada é organizada e bem estruturada. Inicia-se com o acolhimento das crianças e brinquedos escolhidos pela professora, mesmo com materiais acessíveis, porque a criança não tem autonomia na decisão do que, como ou quando brincar. Em seguida, há o momento do café da manhã, seguido por uma roda de conversa com músicas e oração. A manhã segue com atividades pedagógicas (como contação de histórias, exploração de livros ou jogos) e momentos motores em espaços específicos como os espumados. Após isso, as crianças participam da colação e seguem para mais atividades ou brincadeiras livres até o almoço.

Durante a tarde, P2 conduz propostas relacionadas à música, dança ou ensaios de apresentações. A rotina varia levemente conforme o grupo etário, respeitando os tempos de descanso, higiene, alimentação e brincadeira. Há também adaptações conforme o clima ou atividades especiais, como a utilização de vídeos ou recursos audiovisuais. A divisão clara entre as funções da P1 e da P2 favorece a organização do trabalho pedagógico e permite que o ambiente escolar atenda tanto às necessidades de cuidado quanto às de aprendizagem, em conformidade com os princípios da BNCC para a Educação Infantil.

As observações realizadas nos dias 30/06/2025 e 01/07/2025 possibilitaram compreender, na prática, como as rotinas nas turmas da Educação Infantil se organizam e se transformam diante das dinâmicas cotidianas, das condições climáticas e das relações humanas envolvidas. No primeiro dia, ao acompanhar uma turma do Maternal I, composta por 14 crianças,



foi possível observar o envolvimento espontâneo dos pequenos com dados de espuma, embora o maior interesse tenha recaído sobre a caixa onde os dados estavam guardados — um comportamento que revela a potência da curiosidade infantil diante de objetos comuns, muitas vezes subestimados pelo planejamento adulto. A rotina da turma seguiu com atividades como alimentação, contação da história “Os Três Porquinhos”, brincadeiras nos espumados e exibição de vídeo. Já na transição para a professora P2, as crianças participaram de um ensaio para a festa junina, demonstrando forte envolvimento com a música e a proposta cultural.

No segundo dia de observação, em 01/07/2025, o clima frio afetou significativamente o planejamento. Pela manhã, a professora P2 optou por manter as crianças em sala assistindo televisão até o horário do lanche. Após uma conversa com a coordenação, a professora se ausentou, deixando a turma sob os cuidados da pesquisadora e da estagiária, que permaneceram com as crianças até as 9h. Posteriormente, foi retomada a rotina com a ida aos espumados, proposta bastante aguardada pelas crianças.

Ainda no dia 30/06/2025, no período vespertino, a observação estendeu-se às turmas do Jardim II e III, totalizando 23 crianças, embora apenas 10 estivessem presentes devido às baixas temperaturas. A professora iniciou com atividades de contagem e identificação de gênero, reforçando conceitos matemáticos e sociais, seguidas por propostas com dinheiro fictício, que estimularam o reconhecimento de valores e a capacidade simbólica. As atividades culminaram com colagens de alimentos típicos das festas juninas, evidenciando o envolvimento das crianças com o tema. No dia seguinte, a professora P1 acolheu o grupo com massinha de modelar, proporcionando uma recepção lúdica e interativa, seguida por roda de conversa sobre o mês de julho e suas festividades.

As situações observadas dialogam com as reflexões de Carmen Silveira Barbosa (2000), em sua tese “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”. A autora propõe uma compreensão ampliada da rotina escolar, que vai além de uma sequência rígida de ações e horários. Para ela, a rotina na Educação Infantil é uma construção pedagógica que articula tempo, espaço, relações e experiências, e que pode operar tanto como instrumento de controle quanto como possibilidade de invenção e escuta sensível. Ao analisar as práticas observadas, percebe-se que a rotina cumpre um papel organizador importante, mas também é atravessada por improvisos, negociações e adaptações constantes, que exigem flexibilidade e sensibilidade das educadoras. Nesse sentido, Barbosa destaca que “a rotina pode ser por força, quando imposta, mas também por amor, quando construída com sentido e abertura para o encontro com o outro”. Assim, os registros



de campo revelam que a rotina escolar não é neutra, tampouco fixa: ela se reorganiza diante das necessidades concretas, das ausências inesperadas, das condições climáticas e, principalmente, das respostas das crianças às propostas. Ao mesmo tempo em que estrutura o cotidiano, a rotina também revela a complexidade das relações educativas na primeira infância e a importância de se pensar práticas que respeitem os tempos, os desejos e as potências infantis.

As crianças participaram ativamente das trocas, revelando seus conhecimentos prévios e expectativas. A aula seguiu com a aplicação de atividades da apostila, adaptadas conforme o nível de cada turma, e culminou com o ensaio da dança para a festa junina, promovendo expressão corporal e cooperação entre os pares. Durante o período de observação, foi possível identificar que o brincar ocupa um lugar central na rotina das crianças, manifestando-se de maneira significativa nos momentos de acolhimento, transição entre atividades e durante o recreio. As crianças demonstraram envolvimento e entusiasmo ao brincar, utilizando tanto brinquedos estruturados quanto materiais não estruturados, como caixas, blocos e dados de espuma, o que favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia. Observou-se que o brincar ocorre de forma espontânea, porém com momentos de mediação intencional por parte das professoras, sobretudo da P2, que conduz atividades lúdicas dirigidas, como rodas de música, contação de histórias e jogos simbólicos.

Ainda que haja propostas orientadas pelos adultos, muitas brincadeiras emergem da iniciativa das próprias crianças, que escolhem com o que, e com quem brincar, criando enredos, estabelecendo regras e atribuindo papéis sociais nas interações com os pares. Assim, o comando das brincadeiras alterna-se entre a condução dos educadores, em momentos planejados, e o protagonismo infantil, em situações de livre escolha. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento integral e está alinhada aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, com destaque para o direito de brincar, explorar e participar ativamente da construção do conhecimento.

A análise dos registros visou compreender as experiências vivenciadas pelas crianças, com foco nas aprendizagens mobilizadas e nos efeitos dessas práticas no seu desenvolvimento. Os registros audiovisuais realizados foram essenciais para evidenciar como o brincar estimula habilidades como a imaginação, a comunicação, a criatividade, a autorregulação emocional e a interação social. Todo o processo de observação respeitou os princípios éticos que envolvem pesquisas com seres humanos. Foi garantido o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações coletadas e o respeito aos direitos das crianças e de suas famílias.

A participação foi autorizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e



Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais. Como proposta de intervenção: foi planejada com base na observação atenta das necessidades específicas do grupo, especialmente considerando a dificuldade apresentada por algumas crianças em manter o foco e em realizar atividades que exigem coordenação motora fina e grossa. Com apoio nas diretrizes da BNCC e nos objetivos de aprendizagem esperados para a faixa etária, busquei desenvolver uma proposta que unisse a ludicidade ao desenvolvimento sensorial e cognitivo, promovendo experiências significativas e respeitadas com o ritmo individual das crianças. O ponto de partida foi a escolha do brincar heurístico como estratégia pedagógica central, por sua natureza investigativa e por permitir liberdade de exploração.

O planejamento foi estruturado de forma a garantir momentos de exploração livre e momentos mediados, nos quais a intervenção do educador surge por meio de perguntas provocadoras e incentivo à comparação e à classificação de objetos. A diversidade de materiais sensoriais foi cuidadosamente selecionada para estimular os sentidos e favorecer descobertas espontâneas, considerando também a segurança, a acessibilidade e a atratividade para a faixa etária atendida. O espaço foi organizado intencionalmente para convidar à interação e permitir que as crianças manipulassem, comparassem e experimentassem livremente, em um ambiente acolhedor, seguro e provocador de aprendizagens. Assim, o planejamento uniu escuta sensível, fundamentação teórica e práticas coerentes com o desenvolvimento integral da criança pequena.

Em síntese, a proposição de um ambiente cuidadosamente planejado, esteticamente acolhedor e pedagogicamente intencional, reafirma a centralidade do brincar no processo educativo e no desenvolvimento integral da criança pequena. Ao favorecer a autonomia, a criatividade, a investigação e a construção de conhecimentos por meio da interação com materiais diversos, garante-se o protagonismo infantil e a efetivação dos direitos de aprendizagem. Dessa forma, a articulação entre escuta sensível, fundamentos teóricos e práticas contextualizadas evidencia o compromisso com uma educação de qualidade, que reconhece e valoriza as especificidades das infâncias.

4. O BRINCAR HEURÍSTICO COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA E INTEGRADORA

De acordo com Callois (1981, apud Schlindwein; Laterman; Peters, 2022), o comportamento lúdico caracteriza-se como uma atividade espontânea, incerta, desvinculada da realidade cotidiana, improdutiva e orientada por regras próprias. Essa concepção é particularmente significativa ao considerar a brincadeira como uma forma de expressão autêntica da criança, livre das finalidades utilitárias impostas pelo universo adulto. Nesse sentido, a obra “A criança e o



brincar nos tempos e espaços da escola”, organizada por Schlindwein, Laterman e Peters (2022), contribui com reflexões importantes sobre a inserção da brincadeira no cotidiano escolar, destacando que a ludicidade deve ser valorizada não apenas como forma de entretenimento, mas como uma linguagem legítima da infância – por meio da qual as crianças constroem significados, socializam, expressam emoções e exploram o mundo.

Segundo Nono (2016), é papel do educador na Educação Infantil garantir um ambiente rico, diversificado e estimulante, no qual o brincar seja reconhecido e valorizado como prática essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral e saudável das crianças.

[...] desde cedo, os bebês começam a conhecer o mundo à sua volta, estabelecendo relações com as pessoas que interagem com eles. Pelo brincar, vão se expressando, comunicando-se, experimentando e interagindo com seu próprio corpo, com os outros e com os diversos objetos presentes no mundo. Já um pouco maiores, as crianças se valem das brincadeiras para aprender a lidar com o outro, a partilhar brinquedos e espaços para brincar, a negociar regras e formas de participação nas atividades lúdicas. As brincadeiras, tão importantes no desenvolvimento das crianças, devem ter tempo e espaço garantidos nas creches e pré-escolas. (Nono, 2016, p.48).

Tendo em vista esses pressupostos, foi desenvolvido um momento de brincadeira com um grupo de sete crianças do Maternal I, com idades entre dois e três anos, com o objetivo de explorar o brincar heurístico como estratégia de aprendizagem e de observação das manifestações simbólicas e sociais da infância. Para essa vivência, foi preparado um ambiente esteticamente atrativo, acessível e seguro, com a disposição intencional de materiais não estruturados que favorecessem a curiosidade, a iniciativa e a exploração livre por parte das crianças.

A atividade ocorreu nos dias 08 e 09 de julho de 2025, em uma Instituição de Educação Infantil, e teve como principal recurso a “caixa do jogo misterioso”, composta por objetos não estruturados e variados – como escovas, pedras, potes, tecidos, botões grandes, areia, folhas, vagens, entre outros. As crianças foram convidadas a explorar os objetos com liberdade, sem instruções prévias, permitindo o surgimento de narrativas espontâneas e simbólicas, conforme os princípios do brincar heurístico.

A criança “B” foi a principal protagonista da experiência, demonstrando grande envolvimento simbólico e expressivo durante a exploração dos materiais. Ao iniciar a brincadeira, verbalizou com entusiasmo: “Tia, eu vou caçar um monte de sapinho. Tia, agora esse, agora isso.” Em seguida, iniciou uma sequência de dramatizações, assumindo o papel de “pai” e interagindo com outros colegas e objetos como se fossem membros de sua família: “Isso aqui é um presente



para minha filha. Ô minha filha, olha o presente que o papai comprou. Vem aqui, minha filha, pode mexer, o papai deixa”.

Quando a pesquisadora explicou a proposta da caixa misteriosa – de retirar objetos sem olhar e tentar adivinhar – a criança “B” respondeu com alegria: “Peppa Pig! Peppa Pig! Que legal!”. Na continuidade da brincadeira, desenvolveu enredos simbólicos mais complexos: “Tô dando a escova pra você escovar os dentes direitinho com a escovinha que o papai comprou. [...] Essa é a mamadeira dela, filha, essa é sua mamadeira pra você mamar”. Outras crianças, como a criança “A”, também participaram da construção simbólica, ainda que contestando alguns papéis: “Eu não sou bebê pra poder mamar”.

Mesmo assim, a criança “B” insistia na narrativa imaginativa: “Vai, mama. Toma aqui, minha filha, mamadeira”. No momento da intervenção, o envolvimento se intensificou. A criança “B” passou a distribuir objetos e organizar a brincadeira com base em sua lógica simbólica: “Tia, tem dois travesseiros pra mim deitar. [...] Cadê meu negócio da mamadeira? Tá na hora de alguém escovar os dentes! [...] Agora o papai vai trabalhar”. Pegando pedras e colocando em potes, demonstrava também comportamentos organizacionais e de imitação de rotinas adultas. Distribuiu escovas a outros colegas, orientando-os como se fossem seus filhos.

Durante a intervenção, observou-se que todas as crianças participaram de modo espontâneo, e a organização do espaço contribuiu para o engajamento coletivo. Como pesquisadora, constatei que o ambiente seguro e a liberdade para explorar os materiais proporcionaram experiências significativas para o grupo, favorecendo a expressão de afetos, a imaginação e as interações sociais. Em um dos momentos observados durante a intervenção no jardim da instituição, foi possível identificar diversas manifestações de criatividade, cooperação e uso simbólico de materiais não estruturados pelas crianças.

A atividade teve início de forma espontânea, quando algumas crianças se aproximaram de caixas de papelão e sugeriram ao colega: “Vamos construir uma casa com essas caixas?”. No entanto, outra criança propôs uma ideia distinta: “Eu vou fazer um trem!”. O momento lúdico se intensificou com o uso de latas vazias, que foram ressignificadas pelas crianças como instrumentos musicais. Elas batiam nas latas, explorando ritmos e sons, enquanto declaravam com entusiasmo que formariam uma banda. A diversidade de materiais disponíveis favoreceu múltiplas formas de exploração sensorial e expressão simbólica, evidenciando a riqueza das representações produzidas a partir do brincar livre. Durante a atividade, um adolescente, filho da cozinheira da Instituição de Educação Infantil, que frequentemente acompanha a mãe em seu turno de trabalho, aproximou-se



espontaneamente e integrou-se ao grupo. Sua participação evidenciou a potência inclusiva do brincar, capaz de envolver sujeitos de diferentes idades em experiências coletivas de criação, interação e sentimento de pertencimento.

Demonstrando envolvimento, ele interagiu com círculos de papel e peças de madeira, afirmando: “Olha, dá pra fazer uma carretilha para soltar pipa!”. Ao longo da brincadeira, passou a solicitar materiais à pesquisadora, demonstrando iniciativa, engajamento e desejo de participar ativamente do processo criativo. Outras crianças utilizaram rolos de papel com diferentes finalidades. Uma delas fingiu que o objeto era um binóculo, dizendo: “Dá pra ver tudo!”, enquanto outra o utilizou como espada, afirmando que estava lutando, como nos filmes. Esses momentos evidenciaram o uso simbólico dos objetos e a influência da cultura midiática nas brincadeiras infantis.

A pesquisadora, com postura atenta e envolvida, buscava constantemente estabelecer um diálogo significativo com as crianças durante as interações. Em meio às brincadeiras, aproximava-se do grupo e perguntava, com genuína curiosidade: “O que vocês estão achando dessa brincadeira?” As crianças, visivelmente animadas, respondiam prontamente: “Muito legal!” ou “Eu gostei muito de construir com as caixas!”. Em um dos momentos, uma das crianças indagou com entusiasmo: “Você vai voltar amanhã pra brincar mais com a gente?”. Diante do questionamento, a pesquisadora sorriu e respondeu com delicadeza: “Se ainda tiverem materiais por aqui, eu volto, sim”. A resposta provocava risos e ainda mais entusiasmo no grupo, que rapidamente reagiu: “A gente pode guardar tudo pra você voltar!” ou “Vamos deixar as coisas aqui pra continuar amanhã!”.

Essas trocas revelam não apenas o envolvimento afetivo das crianças com a pesquisadora, mas também a importância do vínculo e da escuta ativa como elementos fundamentais para fortalecer a participação infantil e a continuidade das experiências pedagógicas. O desejo das crianças de manter a pesquisadora no espaço indicou o reconhecimento da brincadeira como experiência significativa, permeada pelo afeto, pela confiança e pelo prazer de compartilhar descobertas em grupo. A brincadeira seguiu de forma espontânea, ganhando novas invenções e significados simbólicos a cada instante. Em um canto do espaço, algumas crianças começaram a lançar petecas umas às outras, entre risos e comentários como: “Olha como eu jogo alto!” e “Tenta pegar essa agora!”. Próximo dali um pequeno grupo manipulava bolinhas de gude e potes vazios de iogurte. Uma das crianças, com expressão entusiasmada, anunciou: “Esse aqui é de morango com M&M’s!” – ao que outra complementou: “O meu é de chocolate!”. A brincadeira



transformava-se, assim, em um jogo de faz de conta repleto de criatividade e linguagem simbólica.

Enquanto isso, duas meninas mostravam organização e zelo ao transformar uma grande caixa de papelão em uma casinha. Com cuidado, uma delas forrou o fundo com um pedaço de tecido, explicando: “Esse é o tapete da sala”. A outra, atenta aos detalhes, decorava o interior com tampinhas, latinhas, xícaras de brinquedo e pequenos animais de plástico, dizendo: “Agora está pronta para morar”. O espaço, embora improvisado, ganhava contornos de lar no imaginário das crianças. Em outra cena, caixas maiores foram utilizadas como bancos. Uma das crianças sentou-se com convicção e avisou aos colegas: “Esse aqui é o meu lugar, hein!”, enquanto outra completava, rindo: “Você tem que pagar pra sentar aqui!”. Essas falas revelam não apenas a apropriação do espaço pelas crianças, mas também sua capacidade de negociar regras, estabelecer papéis e construir coletivamente os sentidos do brincar.

Este momento de observação revelou não apenas o potencial criativo das crianças, mas também aspectos importantes de socialização, cooperação e ressignificação dos objetos, demonstrando como o ambiente e os materiais disponíveis podem estimular o desenvolvimento integral na infância. A presente análise refere-se à vivência do brincar heurístico em duas turmas da Educação Infantil, Maternal I e Jardim II/III, com foco na construção de narrativas, expressão simbólica e exploração sensorial a partir do uso de materiais não estruturados. As observações e registros foram interpretados à luz dos pressupostos teóricos de Kishimoto (2010), que compreende o brincar como uma linguagem legítima da infância, por meio da qual a criança expressa, elabora e ressignifica o mundo ao seu redor.

A intervenção realizada com o Maternal I, utilizando o cesto do tesouro, evidenciou como, mesmo em crianças muito pequenas, o brincar promove interações significativas e narrativas espontâneas. Os relatos como “Achei um pratinho!”, seguidos de partilhas entre os pares, apontam para o surgimento de enredos simples baseados na descoberta, na cooperação e na fantasia, em consonância com a ideia de que a brincadeira permite à criança vivenciar experiências sociais e afetivas, além de estimular o desenvolvimento da linguagem oral.

O papel do educador como mediador sensível ficou evidente quando a professora P1 propôs desafios simbólicos, como no momento em que perguntou se a chave encontrada pertencia à sua casa. Essa provocação intencional ampliou as possibilidades imaginativas das crianças, convertendo objetos cotidianos em elementos de mundos inventados. Essa prática caracteriza o que Kishimoto (2010) denomina de mediação crítica – uma atuação docente que escuta, respeita e instiga a criação infantil de maneira afetiva e intencional.



Enquanto exploravam os materiais, surgiram diálogos que revelaram apropriações da linguagem do cotidiano e transformações simbólicas, como o uso de panelas e xícaras em brincadeiras de cozinha. O faz de conta se desenvolveu com riqueza de detalhes, regras e papéis sociais bem definidos, evidenciando a capacidade das crianças de estruturar narrativas coletivas e coerentes, o que demonstra a articulação entre linguagem, cognição e afeto. Falas como “Vou pynhar uma pimentada! Mas não é pra beber!” expressam a elaboração de ideias com base em vivências pessoais, além da habilidade de combinar o real com o imaginário, apontando para a emergência de uma linguagem própria da infância.

No segundo momento, com a turma do Jardim II/III, a proposta com materiais como tecidos, latas, botões e caixas revelou o alto grau de inventividade e expressividade das crianças. Objetos comuns foram ressignificados como instrumentos musicais, fantasias e elementos de cenários fictícios. Essa transformação do uso funcional dos objetos em criações subjetivas está alinhada à concepção de infância como sujeito histórico e cultural, que constrói saberes a partir da experiência sensorial e da imaginação. Segundo Sônia Kramer (2000), é preciso reconhecer a criança como produtora de cultura e portadora de saberes próprios, que se expressam nas interações com o mundo material e simbólico. Para a autora, ao criar significados a partir de objetos, narrativas e relações, a criança revela sua potência formativa e sua capacidade de interagir criticamente com a cultura que a cerca, transformando-a. A brincadeira também revelou traços identitários e culturais, como quando as meninas utilizaram os tecidos para criar roupas e adornos, e se admiraram no espelho, revelando uma consciência estética e corporal. Tais momentos reforçam que o brincar é um espaço de elaboração de sentidos sobre si e sobre o outro, contribuindo para a construção da subjetividade e da identidade cultural da criança. Observou-se ainda que a linguagem falada se entrelaça com gestos, expressões e entonações, confirmando que as crianças, mesmo antes da alfabetização formal, já fazem uso de múltiplas linguagens para comunicar desejos, ideias e sentimentos.

Outro ponto relevante foi a participação ativa de uma criança com **TEA**, que, durante toda a atividade, explorou os materiais com interesse e alegria, sendo naturalmente incluída pelos colegas nas dinâmicas de brincadeira. Isso demonstra que, quando o brincar é livre, acessível e aberto à escuta da criança, ele se configura como um território naturalmente inclusivo, capaz de acolher todas as formas de ser e brincar. A cooperação também se fez presente de forma espontânea, como nas brincadeiras de família, onde as crianças alternavam papéis, organizavam regras e desenvolviam sequências lógicas em seus enredos. Essa construção coletiva da narrativa



evidencia que o brincar heurístico vai além da estimulação da criatividade individual, favorecendo também a construção do senso de pertencimento ao grupo e a vivência da alteridade.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. [...] Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 27).

As experiências vivenciadas nos dois grupos permitiram constatar ganhos concretos em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil: motora (através da manipulação de pequenos objetos, empilhamentos e classificações), cognitiva (formulação de hipóteses, reconhecimento de padrões e resolução de problemas), afetiva (expressão de sentimentos e partilha com o outro) e social (negociação de papéis, escuta e cooperação).

De acordo com Kishimoto (2010), o brincar permite à criança desenvolver-se como sujeito integral, pois envolve o corpo, a mente e a emoção em um mesmo ato. Assim, ao proporcionar momentos de brincadeira com liberdade, materiais ricos e mediação intencional, a escola promove experiências que vão além do currículo tradicional, oferecendo uma pedagogia centrada na infância, na escuta e na criatividade. Apesar de terem sido planejados três dias de intervenção, não foi possível realizá-los conforme previsto devido à insuficiência de materiais, uma vez que as crianças demonstraram grande interesse pelas atividades, esgotando os recursos disponíveis antes do tempo estipulado. Contudo, observou-se que as crianças aproveitaram amplamente os brinquedos não estruturados e se envolveram intensamente nas atividades propostas. No entanto, as crianças aproveitaram bastante os brinquedos não estruturados e se envolveram intensamente nas atividades propostas. Diante disso, conversamos com ambas as turmas, explicando que, no dia seguinte, levaríamos um lanche para compartilhar com as crianças, como forma de agradecimento pela participação e pelo carinho demonstrados em relação ao projeto.

4.1 Análise comparativa entre as propostas das pesquisadoras e as aulas planejadas pela professora

Ao longo da pesquisa, foi possível comparar diferentes abordagens pedagógicas



observadas na rotina da Educação Infantil. De um lado, estavam as aulas planejadas pela professora regente, com foco em conteúdos e tarefas mais estruturadas; de outro, as duas intervenções que foram planejadas e realizadas de forma semelhante pela pesquisadora e sua orientadora, ambas fundamentadas no brincar heurístico com materiais não estruturados – desenvolvidas nas turmas já mencionadas. O que mais nos chamou a atenção foi o grau de envolvimento das crianças em cada contexto. Nas aulas da professora regente, notamos que muitas crianças se dispersavam com facilidade. A proposta não apresentava elementos que despertassem a curiosidade, tampouco utilizava estratégias para favorecer a participação ativa. Havia um roteiro a ser seguido, mas sem espaço para que as crianças se expressassem livremente ou construíssem sentido a partir da atividade. Durante as observações realizadas nas turmas do Jardim II/III, foi possível perceber que, em diversas situações, as professoras regentes P1 e P2 e a docente de Educação Física mantinham uma postura predominantemente diretiva. As interações com as crianças se limitavam, em grande parte, à repetição de comandos e à espera por instruções pré-estabelecidas, sem apresentar um envolvimento mais sensível com o contexto da atividade. Notou-se a ausência de expressões de entusiasmo, escuta ativa ou mediação afetiva, o que refletia uma distância entre as educadoras e o universo lúdico das crianças. Tal postura indicava uma relação pouco atenta às necessidades e interesses infantis, comprometendo a criação de vínculos significativos e o favorecimento de experiências educativas mais ricas e participativas. Já na intervenção que propusemos ao ar livre, com o uso de materiais não estruturados, o cenário se mostrou completamente diferente. Nenhuma criança se afastou ou “fugiu” da atividade. Pelo contrário: todas se envolveram com intensidade, criaram suas próprias narrativas, negociaram entre si, utilizaram objetos de forma simbólica e permaneceram por um longo tempo brincando de maneira autônoma. Expressões como “Vamos construir uma casa!”, “Isso aqui é uma espada!” e “Faz de conta que isso é um iogurte com M&M,s” demonstraram como a proposta possibilitou a emergência de ideias próprias e colaboração espontânea.

A diferença observada no nível de engajamento das crianças conduziu a uma reflexão mais aprofundada acerca da importância da escuta sensível e da intencionalidade pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. Tal constatação evidencia que a qualidade das interações educativas está diretamente relacionada à maneira como o educador compreende e organiza o espaço, reconhecendo-o como elemento constituinte da prática pedagógica e não como um aspecto secundário ou meramente funcional.

Nesse sentido, Horn (2017) aponta que, nas instituições escolares, a organização dos



espaços ainda é, frequentemente, relegada a um plano secundário, em virtude da persistente centralidade atribuída à figura do professor como principal agente do processo educativo. As DCNEI também ressaltam a existência de uma “estreita relação” entre a prática pedagógica, a organização dos ambientes e a própria estrutura arquitetônica da instituição (Brasil, 2010), evidenciando a necessidade de uma abordagem mais intencional e sensível na constituição dos espaços educativos. Essa mesma perspectiva é retomada por Martinez (2023), que reforça a importância de pensar o ambiente como um elemento ativo no processo pedagógico, integrando escuta, observação e planejamento no cotidiano da prática docente.

O brincar heurístico não é apenas “deixar brincar”, mas criar um ambiente que convida a criança a investigar, imaginar e experimentar com liberdade. Planejei a intervenção pensando nas linguagens infantis, no que elas gostam de explorar, em como constroem conhecimento a partir do próprio corpo e da relação com o outro. Isso, claramente, fez com que o brincar acontecesse de forma genuína - algo que não se viu na proposta mais fechada da professora regente, que não utilizou nenhum método que facilitasse a interação entre as crianças ou a criação de significados.

Por fim, esta análise foi essencial para que compreendêssemos, como pesquisadoras e futuras educadoras, que a qualidade da experiência infantil depende diretamente da qualidade da escuta oferecida à criança. O brincar precisa ser pensado com sensibilidade e intenção, considerando o que mobiliza a curiosidade, o desejo e a criatividade infantil. Ao oferecer contextos abertos, ricos e afetivos, a criança não apenas permanece na atividade - ela se transforma junto com ela.

5 CONCLUSÕES

O presente estudo, intitulado “Explorando o aprendizado através do brincar heurístico na Educação Infantil em Naviraí - MS”, permitiu aprofundar e analisar a relevância do brincar heurístico como prática pedagógica na Educação Infantil em Naviraí-MS, por meio de uma proposta de intervenção. A pesquisa possibilitou compreender como o brincar livre com materiais não estruturados contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas e o fortalecimento de habilidades essenciais no cotidiano escolar. Longe de ser uma atividade meramente recreativa ou acessória, o brincar se revela como uma forma legítima de expressão, comunicação e construção de conhecimento da criança. Por meio dele, a infância manifestou sua linguagem própria, dando forma ao pensamento, à imaginação, à socialização e à inserção cultural no mundo. A investigação realizada junto às turmas do Maternal I e Jardim II/III evidenciou que a liberdade de manipular e explorar **materiais não estruturados**



– como tecidos, conchas, potes, areia, pedras, cesto do tesouro, caixas de vários tamanho, botões grandes, carretéis, cones de barbantes e objetos diversos do cotidiano – contribui para o despertar da criatividade, a construção de narrativas simbólicas e o fortalecimento de habilidades essenciais, como a linguagem oral, a coordenação motora, a empatia e a cooperação. Esses materiais, ao não possuírem uma função fixa, abrem espaço para múltiplas possibilidades de uso, incentivando a criança a assumir o papel de protagonista em suas descobertas e experimentações.

A intervenção pedagógica fundamentada na abordagem heurística reforçou a importância de **ambientes cuidadosamente organizados**, esteticamente convidativos e intencionalmente planejados, onde o adulto atua como mediador sensível, observador atento e provocador de experiências significativas. O educador, nesse contexto, precisa cultivar uma escuta ativa e respeitar os ritmos, as escolhas e os modos próprios de ser e agir de cada criança. Essa postura não apenas favorece o desenvolvimento integral, mas também fortalece o vínculo afetivo e o sentimento de pertencimento das crianças no espaço educativo.

Durante o processo de observação, foi possível constatar ainda que o **brincar espontâneo**, apesar de sua riqueza e potência, ainda é subvalorizado em muitas práticas cotidianas. Muitas vezes é relegado a momentos de transição ou de “tempo livre”, quando na verdade deve ser compreendido como um dos principais eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, conforme preconizam a BNCC (2018) e as DCNEI (2009). Valorizar o brincar livre é reconhecer que é nele que a criança vivencia experiências profundas de aprendizagem, desenvolvendo-se de forma integral e autêntica.

Outro ponto essencial que emergiu da pesquisa foi a importância da **formação continuada** dos profissionais da educação. Vivenciar a capacitação sobre o brincar heurístico mostrou-se um caminho promissor para ressignificar concepções e práticas. Formações que dialogam com a realidade das crianças, que propõem reflexões coletivas e experiências práticas, possibilitam que o educador se aproprie de novas formas de olhar e intervir pedagogicamente, promovendo uma educação mais sensível, investigativa e centrada na infância.

Conclui-se, portanto, que o brincar heurístico, ao conjugar liberdade, exploração, simbolismo e protagonismo, constitui-se como uma estratégia pedagógica potente, capaz de promover aprendizagens significativas e de sustentar o desenvolvimento pleno das crianças. Garantir esse direito à infância exige o compromisso do educador em criar espaços acessíveis, afetivos, acolhedores e provocadores – ambientes onde as crianças possam ser o que são: curiosas, criativas, investigadoras e potentes.



A experiência vivida durante este estudo foi profundamente enriquecedora para minha formação acadêmica e pessoal. O contato direto com as crianças, a reflexão sobre a prática e a possibilidade de intervir com intencionalidade pedagógica reforçaram minha convicção sobre o papel transformador da Educação Infantil. Levamos conosco a convicção de que educar consiste, sobretudo, em escutar, observar, provocar e acreditar no potencial de cada criança, reconhecendo a infância como um tempo legítimo para ser, viver e aprender.

REFERÊNCIAS

AYRES, Liliane Affeldt Lara; RIVEIRO, Marinês. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Prefeitura de Alvorada – No rumo certo, 2024. Disponível em: <https://www.alvorada.rs.gov.br/relatos-e-experiencias-de-educadores-da-rede-publica-municipal/00-sumario-revista-smed/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 13 maio 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Ana Lucia Goulart de Faria. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456796> Acesso em: 17 out. 2025.

BONDIOLI, Anna. A criança e o brincar. NUPEDOC, 2017. Disponível em: <https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%A7A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 21 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 21 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 21 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em http://base.nacional.com.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 maio. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. O brincar heurístico-Pedagogia e Infância: O cesto de tesouros & O brincar heurístico com objetos (caps. 6 e 8). In: **Educação de 0 a 3 anos, o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://pedagogiaeinfancia.com.br/o-brincar-heuristico/#google_vignette. Acesso em: 13 set. 2024.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e**



Pesquisa, Brasília, v. 22, n.2, p. 201-210, 2006. Acesso em: 13 set. 2024.

GROTH, Denise Maria. **Brinquedoteca**: espaço lúdico e potencializador do processo de aprendizagem infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), 2013. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2735>. Acesso em: 21 maio 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 21 maio 2024.

KRAMER, Sonia. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 183–194, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/23857/16830/76689>

MARQUES DA ROSA, Ana Paula; JAPPE GOI, Mara Elisângela. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, v. 24, n. 10, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 27 out. 2025.

MARTINEZ, Lucas da Silva. O/A professor/a pesquisador/a e as crianças: escuta, olhares e escrita. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2023. 63 p. **Caderno didático elaborado para os cursos da UAB**, <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2024/02/O.A-professor.a-pesquisador.a-e-as-criancas-escuta-olhares-e-escrita.pdf> disponível no repositório digital da UFSM. Acesso em: 4 set. 2025.

NONO, Maévi Anabel. **Educação infantil**: princípios e fundamentos. São Paulo: UNESP; UNIVESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. p. 45–55. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381304>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (organizadoras). A criança e o brincar: nos tempos e espaços da escola. Florianópolis: Núcleo de Pesquisa em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: **Miolo A CRIANÇA-E O-BRINCAR-Ebook.pdf**. Acesso em: 09 ago. 2025.

SILVA, José Luiz. Diversão com elementos da natureza tem nome: brincar heurístico. **Lunetas**, dez. 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincar-heuristico-entenda-o-significado/>. Acesso em: 13 maio 2024

SOUSA, Sonilda Pereira. (2021). **O conceito do brincar heurístico na educação infantil**. Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021. Acesso em: 14 de maio de 2024.

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI?. **Nova Escola**, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>. Acesso em: 20 maio 2024.

VIEIRA, Mafalda Azevedo. **Brincar heurístico e o cesto dos tesouros**: a abordagem à brincadeira espontânea em contexto de creche. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Escola de Educação, Lisboa, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/34189>. Acesso em: 14 maio 2024.