

O BRINCAR HEURÍSTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EXPLORAÇÃO, A AUTONOMIA E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS BEBÊS



HEURISTIC PLAY: CONTRIBUTIONS TO BABIES' EXPLORATION, AUTONOMY, AND LEARNING EXPERIENCES

KATIA FERNANDA DE MEIRA

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciada em Pedagogia e em História, com pós-graduação em Psicopedagogia e em Educação Especial.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do brincar heurístico para a exploração do ambiente, a construção da autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês no contexto do Berçário II. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como o brincar heurístico contribui para esses processos? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas obras de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, Paulo Fochi e Lev Vygotsky, articuladas à análise documental da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Currículo da Cidade: Educação Infantil e do documento “Os CEMEIs na Cidade de São Paulo”. Os resultados indicam que o brincar heurístico reorganiza o papel do professor, que passa a atuar na seleção e renovação intencional dos materiais, na observação sistemática das ações dos bebês e na documentação pedagógica dessas experiências, em vez de conduzir diretamente a exploração da criança. A análise documental mostra que essa concepção de infância dialoga com os princípios normativos que orientam a Educação Infantil brasileira, reconhecendo o bebê como sujeito ativo de suas próprias aprendizagens. Conclui-se que o brincar heurístico constitui uma prática pedagogicamente fundamentada, capaz de sustentar, no cotidiano do Berçário, princípios que os documentos oficiais

apresentam como orientadores da Educação Infantil, sem prescindir do rigor exigido pela segurança dos bebês.

Palavras-chave: Brincar Heurístico; Educação Infantil; Autonomia; Berçário; Documentação Pedagógica

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of heuristic play to environmental exploration, the development of autonomy, and the learning experiences of infants in the context of the **Berçário II** (infant care classroom for older infants). It addresses the following research question: how does heuristic play contribute to these processes? This is a qualitative bibliographic study grounded in the works of Elinor Goldschmied and Sonia Jackson, Paulo Fochi, and Lev Vygotsky, combined with a document analysis of the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, the **Currículo da Cidade: Educação Infantil** (City Curriculum: Early Childhood Education), and the document **Os CEMEIs na Cidade de São Paulo** (CEMEIs in the City of São Paulo). The results indicate that heuristic play redefines the teacher's role; the teacher shifts to intentionally selecting and refreshing materials, systematically observing the infants' actions, and documenting these experiences pedagogically, rather than directly directing the child's exploration. The document analysis shows that this conception of childhood aligns with the normative principles guiding Brazilian Early Childhood Education, recognizing the infant as an active agent in their own learning. The study concludes that heuristic play is a pedagogically grounded practice capable of upholding—within the daily routine of the infant classroom—the principles set forth in official documents as guidelines for Early Childhood Education, without compromising the rigor required for infant safety.

Keywords: Heuristic Play; Early Childhood Education; Autonomy; Infant Classroom; Pedagogical Documentation

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa, na Educação Infantil, um lugar que a legislação brasileira reconhece como estruturante, não complementar: interações e brincadeiras compõem, ao lado do cuidado, os eixos sobre os quais toda a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas deveria se organizar (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Essa concepção corresponde a uma mudança mais ampla na forma como a pesquisa em Educação Infantil passou a tratar os bebês, hoje reconhecidos como sujeitos que já investigam, escolhem e produzem conhecimento sobre o mundo desde os primeiros meses de vida. Essa mudança deixa para trás a imagem do bebê como ser em falta, à espera do desenvolvimento que o tornaria capaz de aprender. Diante desse cenário, cresce o interesse por propostas pedagógicas que transformem essa

concepção de infância em práticas concretas, organizando ambientes que favoreçam a exploração, a autonomia e a participação ativa dos bebês.

O brincar heurístico é uma dessas propostas. Criado por Elinor Goldschmied com base em sua observação de bebês em creches inglesas, ele parte de uma aposta simples: oferecer materiais diversos, sem função de brinquedo, e permitir que a criança os explore por conta própria, sem a mediação verbal constante do adulto. Essa simplicidade aparente envolve exigências pedagógicas concretas: a seleção dos materiais segue critérios de segurança, e a organização do espaço depende de observação sistemática como instrumento de planejamento. Esses elementos fazem do brincar heurístico uma prática tão rigorosa quanto qualquer atividade dirigida, ainda que sua lógica seja inversa.

Com base nesse contexto, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como o brincar heurístico contribui para a exploração do ambiente, a construção da autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês no Berçário II?

A relevância desse problema pode ser situada em três planos. No plano científico, o brincar heurístico ainda ocupa um espaço relativamente restrito na literatura sobre Educação Infantil quando comparado a outras abordagens, o que justifica a articulação e a análise da literatura disponível sobre o tema. Já no plano pedagógico, compreender os fundamentos e as condições de aplicação do brincar heurístico oferece subsídios concretos para a organização do trabalho docente no Berçário II, etapa em que os bebês já se deslocam com autonomia crescente pelo espaço, mas ainda dependem inteiramente do adulto para a segurança dessa exploração. Há, por fim, um plano social: discutir propostas que respeitem as especificidades da primeira infância fortalece uma concepção de Educação Infantil comprometida com a qualidade da experiência educativa dos bebês, e não apenas com sua permanência segura na instituição.

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir da literatura científica e dos documentos oficiais da Educação Infantil, as contribuições do brincar heurístico para a exploração, a autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês. Para isso, busca-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam essa proposta, discutir o papel do professor na organização dos espaços, dos materiais e das experiências, analisar suas contribuições para o desenvolvimento da curiosidade e das interações entre os bebês, e relacionar essas contribuições às orientações da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade: Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, estruturada em duas frentes complementares. A primeira consiste na análise das obras de Goldschmied e Jackson (2006), Fochi (2018) e Vygotsky (1991), que fundamentam teoricamente o conceito de brincar heurístico e sua relação com os processos de desenvolvimento infantil. A segunda corresponde à análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 2009), do Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) e de Os CEMEIs na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2024), buscando identificar como os princípios que orientam a Educação Infantil brasileira e paulistana dialogam com os fundamentos do brincar heurístico. A interpretação das obras e dos documentos foi realizada de forma articulada, buscando identificar convergências entre a produção teórica sobre o brincar heurístico e os princípios que orientam a Educação Infantil nas políticas públicas, especialmente no que se refere à autonomia, à exploração, à investigação e à participação ativa das crianças.

A seleção desses referenciais decorre diretamente do objeto investigado. Goldschmied e Jackson (2006) e Fochi (2018) foram escolhidos por serem, respectivamente, referências fundamentais para a compreensão do conceito de brincar heurístico e para sua discussão no contexto brasileiro, enquanto Vygotsky (1991) fornece o embasamento teórico para compreender a mediação pedagógica implícita na organização do ambiente. Quanto à análise documental, a opção por articular documentos de âmbito nacional (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018) aos de âmbito municipal (SÃO PAULO, 2019; SÃO PAULO, 2024) justifica-se pelo contexto institucional em que se situam os exemplos discutidos neste trabalho: o Berçário II integra a Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo, de modo que os documentos dessa rede complementam as diretrizes nacionais ao oferecer orientações específicas para a faixa etária e o tipo de instituição aqui analisados, sem ampliar o escopo da pesquisa para além do necessário à discussão proposta.

Embora esta pesquisa seja de natureza bibliográfica e documental, a discussão teórica é ilustrada, de forma exemplificativa, por situações e materiais oriundos da prática docente da autora no contexto do Berçário II. Esses exemplos não constituem dados empíricos submetidos à análise sistemática, nem configuram um relato de pesquisa de campo, sendo utilizados apenas para aproximar os referenciais teóricos das possibilidades de organização pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

A INFÂNCIA COMO ETAPA DE DIREITOS

Até meados do século XX, a creche no Brasil tinha caráter predominantemente assistencial, voltado ao atendimento de famílias em situação de vulnerabilidade e à guarda das crianças durante a jornada de trabalho dos pais. Essa concepção começou a mudar com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos, e se consolidou com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil formalizam essa mudança de estatuto ao definir a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações cotidianas (BRASIL, 2009), rompendo com a ideia do bebê como projeto de pessoa ainda incompleto. A BNCC amplia essa concepção ao estender os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) também aos bebês (BRASIL, 2018), reforçando

que a especificidade da primeira infância é uma forma própria de participar do mundo: pelo corpo, pelo gesto, pela exploração sensorial, antes de a linguagem verbal se consolidar.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil se constitui na relação entre a criança e o meio social, mediada por instrumentos e signos culturais que se materializam, entre outros aspectos, nos objetos e experiências organizados no ambiente, trajetória que não se reduz a um percurso predeterminado pela maturação biológica. Antes de a linguagem verbal se estabelecer como principal instrumento de pensamento, é a ação sobre o mundo concreto que constitui a via privilegiada de conhecimento do bebê: desde cedo, ele investiga sistematicamente peso, textura, som e possibilidades de encaixe dos objetos, construindo hipóteses que antecedem a capacidade de nomeá-las verbalmente, e que depois a ela se articulam.

O corpo e o movimento ocupam lugar central nesse processo, reconhecido pelo campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos" da BNCC (BRASIL, 2018): rolar, engatinhar, sustentar-se em pé, alcançar um objeto distante: cada conquista motora amplia o alcance da investigação que o bebê pode realizar sobre o mundo, condição essencial para propostas como o brincar heurístico.

O BERÇÁRIO II COMO CONTEXTO EDUCATIVO

O Berçário II reúne bebês em fase de transição motora intensa: a maioria já engatinha, muitos começam a caminhar, e a autonomia de deslocamento aumenta significativamente em relação ao Berçário I. Isso impõe uma reorganização do ambiente, que precisa comportar deslocamentos, quedas, tentativas de equilíbrio e disputas por objetos entre pares. O ambiente responde às possibilidades motoras específicas da faixa etária, com superfícies variadas, alturas diferentes de alcance e objetos que resistam à manipulação intensa e à investigação pela boca.

É nesse contexto que as experiências investigativas planejadas pelo professor, mas conduzidas autonomamente pelo bebê, ganham pertinência: o Berçário II reúne autonomia motora suficiente para que o bebê escolha e manipule objetos por conta própria, e dependência ainda integral do adulto para que essa exploração aconteça em condições seguras: articulação que o capítulo seguinte examina em profundidade.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico surgiu na Inglaterra, na década de 1980, como desdobramento do cesto dos tesouros. Elinor Goldschmied havia criado o cesto para bebês que ainda não caminham, reunindo objetos do cotidiano ao alcance da criança sentada. Quando essas mesmas crianças começaram a andar e perderam o interesse por ficar sentadas diante do cesto, Goldschmied precisou pensar uma proposta

equivalente para corpos que já se deslocam pelo espaço, e foi dessa continuidade que nasceu o brincar heurístico (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A palavra vem do grego *heuriskein*, descobrir. Goldschmied e Jackson (2006) usam o termo para nomear uma modalidade de brincar em que a criança investiga, por conta própria, as propriedades físicas dos objetos: o peso de uma pedra de rio, o som de uma tampa de metal contra o chão, o encaixe possível entre um tubo de papelão e uma bola. Não há resposta certa a alcançar, nem resultado esperado pelo adulto. O valor da atividade está no próprio processo de manipular, comparar, empilhar, derrubar, recomeçar.

A essa proposta corresponde também uma reconfiguração do papel do professor, cuja atuação deixa de se concentrar na condução direta das ações infantis para privilegiar a preparação dos contextos e a observação das explorações realizadas pelos bebês. Essa dimensão será discutida de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

Sob essa perspectiva, a mediação pode ser compreendida não apenas nas intervenções verbais do adulto, mas também na organização intencional do ambiente e das condições em que a ação da criança ocorre (VYGOTSKY, 1991). O bebê que gira um funil de metal em várias posições até encontrar aquela em que ele se equilibra sobre a mesa está operando sobre o real dentro de um espaço que um adulto pensou, selecionou e ofereceu para ele.

Os materiais do brincar heurístico não são fabricados como brinquedo. Goldschmied e Jackson (2006) defendem o uso de argolas de madeira, correntes, novelos de lã, caixas metálicas, retalhos de tecido, tubos de PVC, pedaços de cortiça: objetos naturais ou de sucata doméstica e industrial. Esses materiais caracterizam-se por não possuírem uma finalidade única ou um modo predeterminado de uso: suas diferentes formas, texturas, pesos e possibilidades de combinação favorecem investigações diversas, permitindo que cada bebê atribua novos significados aos objetos durante a exploração (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FOCHI, 2018). No Berçário II, oferecer essa variedade exige do professor avaliar cada objeto quanto ao tamanho, à ausência de partes soltas e ao risco de engasgo, sem abrir mão da diversidade sensorial que dá sentido à proposta.

Essa diversidade de materiais evidencia que o potencial do brincar heurístico está nas múltiplas possibilidades de exploração que o objeto oferece ao bebê, e não no objeto em si. O valor pedagógico da proposta desloca-se, assim, do brinquedo estruturado para a riqueza das experiências construídas na interação com diferentes materialidades.

A título ilustrativo, em situações pedagógicas do Berçário II, esse repertório se traduziu em cilindros, retalhos de tecido, papel celofane, papel kraft, caixas de papelão e utensílios de metal, como tigelas e escorredores, elementos naturais: pinhas, folhas, rolhas, coco, conchas, pedras, bucha vegetal: materiais de baixo custo e fácil reposição cuja ausência de função lúdica predeterminada favorecia múltiplas formas de exploração, combinação e investigação pelos bebês.

Em conjunto, esses referenciais indicam que o brincar heurístico não pode ser reduzido à oferta de materiais não estruturados: sua potência educativa depende da organização intencional do ambiente, da observação qualificada do professor e da valorização das iniciativas dos bebês. Esse argumento será desenvolvido com mais profundidade nos capítulos seguintes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Fochi (2018) descreve a atuação do professor no brincar heurístico como um trabalho que acontece majoritariamente fora da vista da criança: antes de cada sessão, na escolha e disposição dos materiais; depois, na leitura do que a observação revelou. Esse deslocamento da intervenção direta para o planejamento prévio do contexto é o que diferencia o brincar heurístico de uma atividade dirigida: o professor decide o que oferecer, mas não decide o que a criança fará com aquilo. Assim, a intencionalidade está na construção das condições para que diferentes formas de exploração possam emergir, deslocada da definição prévia dos resultados esperados.

Além da disponibilidade, a seleção dos materiais segue critérios próprios. Goldschmied e Jackson (2006) recomendam variar peso, textura, sonoridade e temperatura dentro de um mesmo conjunto de objetos, evitando repetir peças com propriedades semelhantes. Fochi (2018) acrescenta que os materiais precisam ser renovados com regularidade: os objetos podem perder parte de seu potencial investigativo quando permanecem inalterados por longos períodos, reduzindo o interesse inicial e a emergência de novas explorações. A renovação não precisa ser total; trocar parte dos objetos entre uma sessão e a seguinte já reabre o interesse do grupo.

A título de exemplo, em práticas pedagógicas desenvolvidas no Berçário II, essa renovação se manifestava na alternância entre sessões centradas em texturas e transparências (papel celofane, papel kraft, tecidos) e sessões centradas em sucata doméstica (potes, tampas, frascos, palitos), conjuntos que compartilhavam a lógica da ausência de função predeterminada, mas variavam a propriedade física em foco.

Na realidade do Berçário II, essa alternância ganha relevância porque a diversidade de materiais permite que cada bebê construa percursos investigativos próprios, respeitando ritmos, interesses e formas distintas de exploração, em vez de reproduzir, em sincronia com o grupo, uma mesma sequência de ações previstas pelo adulto.

Nesse arranjo, a observação deixa de ser um registro posterior à ação pedagógica e passa a ser o próprio instrumento de planejamento. É observando o que cada bebê fez com um determinado objeto (quanto tempo permaneceu envolvido com ele, que combinações tentou, com quem trocou olhares durante a exploração) que o professor decide o que manter, o que retirar e o que introduzir na sessão seguinte. Fochi (2018) situa essa observação como o elo entre uma sessão de brincar heurístico e a próxima: sem ela, a organização do espaço se repete por hábito, não por intenção.

A documentação pedagógica dessas observações cumpre uma função dupla. Registra, para o próprio professor, os padrões de interesse e de exploração de cada bebê ao longo do tempo, o que sustenta o planejamento individualizado dentro de uma proposta coletiva. Ao tornar visíveis os percursos investigativos das crianças, a documentação também favorece processos de reflexão sobre a própria prática pedagógica. E constitui, para a família e para a instituição, evidência visível de que o brincar heurístico é um espaço de aprendizagem com registro e intencionalidade próprios, distinto de um momento de dispersão entre atividades "mais sérias" (FOCHI, 2018).

Ao cumprir simultaneamente essas duas funções (registrar para planejar e registrar para comunicar), a documentação distingue a observação pedagógica de um simples controle de frequência das atividades: transforma o cotidiano do Berçário em objeto de reflexão contínua, não apenas em rotina executada.

Essa centralidade da observação individualizada, no entanto, evidencia um desafio para a implementação do brincar heurístico em diferentes contextos institucionais. A qualidade da observação descrita por Fochi (2018) depende de condições que permitam ao professor acompanhar atentamente as ações dos bebês, ao mesmo tempo em que responde às demandas de cuidado do grupo. Em turmas com maior número de bebês por professor, esse equilíbrio pode se tornar mais difícil de alcançar, sem que isso descaracterize os princípios da proposta.

A relação entre segurança, autonomia e liberdade de investigação organiza, por fim, os limites dentro dos quais tudo isso acontece. Goldschmied e Jackson (2006) são categóricas quanto à necessidade de avaliar cada objeto antes de oferecê-lo a bebês: tamanho compatível com o risco de engasgo, ausência de partes destacáveis, superfícies sem farpas ou arestas cortantes. Essa avaliação integra o próprio planejamento do espaço de que Fochi (2018) trata, e não uma etapa burocrática anterior ao brincar heurístico. Selecionar um material seguro e selecionar um material que ofereça uma investigação interessante são dimensões inseparáveis de um mesmo planejamento pedagógico.

Embora Goldschmied e Jackson (2006) privilegiem objetos cotidianos e materiais não estruturados como base do brincar heurístico, defende-se, neste trabalho, que materiais produzidos para uso pedagógico, como garrafas sensoriais e blocos de espuma, também podem favorecer investigações quando inseridos em contextos de exploração livre e organizados segundo os princípios do brincar heurístico. Isso porque o brincar heurístico se define pela ausência de um roteiro de uso imposto ao objeto no momento da exploração, independentemente de sua origem industrial ou artesanal: mesmo um material fabricado pode sustentar essa lógica quando o contexto pedagógico não prescreve o que a criança deve fazer com ele. Essa interpretação resulta da articulação entre a literatura analisada e a experiência docente da autora no contexto do Berçário II: nesses casos, o potencial investigativo decorreria da forma como o ambiente foi organizado e das possibilidades de ação oferecidas aos bebês, não apenas das características do objeto. Essa compreensão aproxima-se das discussões de Fochi (2018) e das orientações presentes em Os CEMEIs na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2024), ao

reconhecer que as experiências de aprendizagem são produzidas na interação entre crianças, materiais, espaços e mediação docente, valorizando o protagonismo infantil e a construção de contextos investigativos.

Definidos os critérios que orientam a seleção dos materiais, a organização dos espaços e a atuação do professor, resta compreender como essas escolhas se traduzem nas experiências vividas pelos bebês. É essa mudança de perspectiva, do planejamento pedagógico para a ação infantil, que orienta a discussão do capítulo seguinte.

BRINCAR HEURÍSTICO, AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NO BERÇÁRIO II

Uma vez organizado o contexto pedagógico nos termos discutidos anteriormente, torna-se possível analisar como os bebês se apropriam dos materiais, do espaço e das interações durante as sessões de brincar heurístico. Nessas sessões, a exploração sensorial ganha destaque particular: durante as sessões, é comum que os bebês manipulem correntes metálicas, investigando simultaneamente seu peso, sua temperatura e o som que produzem ao serem arrastadas sobre diferentes superfícies. Goldschmied e Jackson (2006) descrevem esse tipo de investigação como anterior à linguagem verbal: a criança constrói conhecimento sobre as propriedades físicas do mundo antes de dispor de palavras para nomeá-las. Essa compreensão encontra respaldo em Vygotsky (1991), para quem a ação sobre o objeto concreto constitui uma via de conhecimento distinta e anterior ao pensamento verbal, ainda que essas formas de conhecimento passem a se integrar progressivamente ao desenvolvimento da linguagem e das interações sociais.

O tempo que um bebê sustenta o interesse por um mesmo objeto, ou por uma mesma combinação de objetos, pode ser compreendido como um importante indicador do envolvimento dos bebês com os materiais oferecidos (FOCHI, 2018). Bebês que em outras situações trocam de foco a cada poucos segundos podem permanecer vários minutos investigando o encaixe entre um tubo e uma bola, ou o efeito de empilhar e derrubar um conjunto de caixas. Essa sustentação da atenção decorre da adequação entre o material oferecido e o interesse investigativo próprio dessa fase do desenvolvimento, não de uma instrução do adulto.

Quando o ambiente oferece desafios proporcionais às possibilidades dos bebês, a atividade tende a sustentar o interesse e a exploração por períodos mais longos, o que diz algo sobre a qualidade da proposta pedagógica.

No Berçário II, a resolução de problemas aparece sob uma forma ainda não verbalizada. Em situações de exploração livre, os bebês frequentemente testam diferentes possibilidades de encaixe: ao tentar inserir um objeto grande demais em um recipiente pequeno, percebem a impossibilidade e buscam outro recipiente, testando hipóteses sobre tamanho e encaixe sem que ninguém lhes tenha ensinado esse procedimento (FOCHI, 2018). O papel do professor, nesses momentos, é resistir à tentação de intervir prematuramente: a solução encontrada pelo próprio bebê, ainda que mais lenta, sustenta uma

aprendizagem que dificilmente seria alcançada da mesma forma caso a solução fosse antecipada pelo adulto.

As interações entre bebês, embora não sejam o foco declarado do brincar heurístico, emergem com frequência durante as sessões. Dois bebês que disputam o mesmo objeto, ou que trocam objetos espontaneamente, estão praticando formas iniciais de interação e regulação social dentro de um contexto que o adulto organizou, mas não roteirizou. Fochi (2018) observa que essas trocas entre pares tendem a ser mais frequentes no brincar heurístico do que em atividades dirigidas pelo adulto, justamente porque a atenção da criança está voltada para o objeto e para o par, não para a expectativa de uma resposta correta.

A construção da autonomia resulta da possibilidade de fazer escolhas, experimentar consequências e retomar novas explorações em um ambiente cuidadosamente organizado pelo professor. Ao longo do tempo, essas experiências ampliam a iniciativa dos bebês e favorecem o desenvolvimento de formas cada vez mais autônomas de agir sobre o ambiente (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FOCHI, 2018). Essas contribuições dialogam com as orientações dos documentos normativos da Educação Infantil brasileira, que reconhecem os bebês como sujeitos ativos de direitos e atribuem às interações e às brincadeiras papel estruturante nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2018).

DOCUMENTOS OFICIAIS

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009). O documento estabelece a indissociabilidade entre cuidar e educar como princípio organizador de toda a prática pedagógica na creche, uma indissociabilidade que o brincar heurístico materializa de forma concreta, já que a atenção às necessidades físicas do bebê (segurança dos materiais, conforto, disponibilidade do adulto) e a proposta de investigação intelectual acontecem no mesmo gesto pedagógico, não em momentos separados.

As Diretrizes definem ainda as interações e a brincadeira como eixos que estruturam o currículo da Educação Infantil, determinando que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que favoreçam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais (BRASIL, 2009). A organização de espaços, tempos e materiais aparece, no texto normativo, como condição para que essas experiências de fato aconteçam, o que aproxima diretamente as Diretrizes da descrição que Fochi (2018) faz do trabalho do professor no brincar heurístico.

Embora as Diretrizes não utilizem a expressão brincar heurístico, sua ênfase na indissociabilidade entre cuidar e educar antecipa, no plano normativo, o argumento central deste artigo: a investigação e o cuidado constituem dimensões simultâneas de uma mesma ação docente.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e organiza o currículo em cinco campos de experiências (BRASIL, 2018). Três desses campos dialogam de modo direto com o brincar heurístico. Em "O eu, o outro e o nós", o documento reconhece a importância das interações entre pares desde os primeiros meses de vida. Em "Corpo, gestos e movimentos", valoriza-se a exploração do próprio corpo e dos objetos como forma de conhecimento. Em "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", trata-se explicitamente da curiosidade dos bebês diante das propriedades físicas dos objetos (peso, textura, encaixe, equilíbrio) como ponto de partida para experiências matemáticas e científicas ainda na primeira infância.

Além disso, o documento situa o bebê como protagonista de suas experiências de aprendizagem, e não como receptor de conteúdos transmitidos pelo adulto (BRASIL, 2018). Esse princípio é o mesmo que sustenta, na literatura específica sobre brincar heurístico, a decisão do professor de organizar o contexto sem prescrever o resultado da exploração (FOCHI, 2018).

O CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL

O Currículo da Cidade: Educação Infantil, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), adapta os princípios da BNCC à realidade da Rede Municipal e acrescenta especificidades próprias. O documento compreende o bebê como protagonista de suas experiências e valoriza a investigação e a curiosidade como formas legítimas de aprender, uma concepção de infância que corresponde, no plano da política pública municipal, aos mesmos fundamentos que sustentam o brincar heurístico na literatura internacional (SÃO PAULO, 2019).

Esse documento destaca a organização intencional dos ambientes como responsabilidade do professor, incentivando o uso de múltiplas materialidades (naturais, recicláveis, industrializadas) e a diversificação dos contextos de exploração oferecidos aos bebês (SÃO PAULO, 2019). Ao professor, o documento atribui o papel de observador, documentador e organizador das experiências, deslocando-o da posição de transmissor de conteúdo para a de mediador do ambiente. Essa formulação encontra correspondência na atuação docente descrita por Fochi (2018), marcada pela organização prévia dos contextos, pela seleção intencional dos materiais e pela observação das explorações realizadas pelos bebês.

OS CEMEIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o documento *Os CEMEIs na Cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2024) oferece orientações curriculares específicas para os Centros Municipais de Educação Infantil, unidades que atendem bebês e crianças pequenas em período integral. O documento dedica atenção particular às materialidades disponibilizadas nesses espaços, recomendando a diversificação de objetos naturais, industrializados e de sucata como forma de ampliar as possibilidades de investigação dos bebês (SÃO PAULO, 2024).

O documento também trata da organização dos ambientes como condição para a criação de contextos investigativos, orientando que os espaços sejam planejados para favorecer o deslocamento autônomo, a permanência prolongada em uma exploração e a possibilidade de os bebês retornarem aos mesmos materiais em momentos diferentes (SÃO PAULO, 2024). Essa orientação dialoga diretamente com a organização prévia dos espaços descrita por Fochi (2018), reforçando a importância de ambientes planejados para favorecer a exploração autônoma dos bebês.

Quanto à atuação docente, *Os CEMEIs na Cidade de São Paulo* reafirmam o protagonismo dos bebês na construção de suas experiências de aprendizagem, situando o professor como observador e organizador de contextos, e não como condutor direto da ação infantil (SÃO PAULO, 2024). Por tratar-se de um documento voltado especificamente aos CEMEIs (e não à Educação Infantil municipal em geral, como o Currículo da Cidade), sua incorporação a esta discussão permite aproximar o referencial teórico internacional sobre o brincar heurístico das orientações mais recentes e específicas da Rede Municipal de São Paulo para o atendimento de bebês. Dessa forma, o documento amplia o diálogo entre as orientações curriculares da Rede Municipal e a literatura especializada sobre o brincar heurístico, evidenciando convergências quanto à organização intencional dos ambientes, à valorização das materialidades e ao protagonismo dos bebês.

SÍNTESE

A análise dos documentos oficiais evidencia que, embora a expressão brincar heurístico não seja utilizada explicitamente, os princípios que sustentam essa proposta (a valorização das brincadeiras, das interações, da exploração de diferentes materialidades, da organização intencional dos ambientes e do protagonismo dos bebês) estão presentes nas orientações que fundamentam a Educação Infantil brasileira. O brincar heurístico pode, assim, ser compreendido como uma prática pedagogicamente coerente com esses referenciais, constituindo uma possibilidade de concretizar, no cotidiano do Berçário II, os princípios expressos nas políticas públicas voltadas à primeira infância.

A convergência entre a literatura especializada e os documentos oficiais reforça a consistência pedagógica do brincar heurístico. Ao mesmo tempo, sua implementação depende da articulação entre planejamento, organização dos ambientes, seleção criteriosa dos materiais e observação sistemática dos bebês, aspectos que desafiam as instituições a transformar princípios curriculares em práticas cotidianas. Essa constatação evidencia que a aproximação entre teoria e política pública representa um

passo importante, mas não esgota os desafios envolvidos na efetivação dessas propostas nos diferentes contextos da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que orientou este trabalho perguntava como o brincar heurístico contribui para a exploração do ambiente, a construção da autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês no Berçário II. A literatura analisada permite afirmar que essa contribuição decorre de uma reorganização do papel do adulto, não de um método aplicado sobre a criança: o professor desloca o foco de sua atuação da condução direta das ações infantis para o planejamento intencional das condições em que a investigação pode ocorrer (FOCHI, 2018).

Essa reorganização tem consequências concretas. A seleção cuidadosa dos materiais, a renovação periódica do que é oferecido, a observação sistemática como instrumento de planejamento e a documentação das explorações formam um conjunto de decisões pedagógicas que sustentam o brincar heurístico tanto quanto sustentariam qualquer atividade dirigida. A diferença está em que essas decisões antecedem a ação da criança: orientam o contexto sem determinar, passo a passo, o que a criança fará nele. No Berçário II, essa organização prévia assume um papel decisivo: é ela que garante a segurança dos objetos oferecidos a bebês, ao mesmo tempo em que preserva a diversidade sensorial de que depende o interesse investigativo dessa faixa etária.

A análise documental mostrou que essa concepção de infância encontra respaldo nos marcos legais que orientam a Educação Infantil brasileira, e não constitui uma singularidade de Goldschmied, de Fochi ou de Vygotsky. As Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Cidade: Educação Infantil e o documento Os CEMEIs na Cidade de São Paulo, cada um a seu modo, reconhecem o bebê como sujeito ativo de suas experiências e atribuem à organização dos espaços um papel central na prática docente. O brincar heurístico é uma possibilidade concreta de materializar, no cotidiano do Berçário II, princípios que os documentos normativos apresentam como orientadores da prática pedagógica.

Para a prática pedagógica, essa análise sugere que investir na organização de sessões de brincar heurístico é uma tradução direta dos direitos de aprendizagem já garantidos aos bebês em lei, e não um acréscimo à rotina do Berçário II. Reconhecer isso pode ajudar professores a justificar, perante coordenações e famílias, o tempo e o cuidado dedicados a uma prática que, à primeira vista, pode ser interpretada, de maneira equivocada, como uma atividade sem intencionalidade pedagógica.

Como direção para pesquisas futuras, permanece em aberto a investigação empírica de como o brincar heurístico se desenvolve em diferentes contextos da rede pública brasileira, especialmente em turmas com número elevado de bebês por professor, uma condição que, embora não tenha sido objeto direto deste trabalho, atravessa a viabilidade prática de qualquer proposta pedagógica centrada na observação individualizada. Investigações dessa natureza poderão ampliar a compreensão sobre os

desafios e as potencialidades da implementação do brincar heurístico em diferentes realidades institucionais, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos bebês. Assim, o brincar heurístico evidencia que a qualidade das experiências educativas na primeira infância depende, sobretudo, da organização intencional de contextos que reconheçam os bebês como sujeitos ativos na construção de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FOCHI, Paulo (org.). O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI). Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Tradução de Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A (Artmed), 2006.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Os CEMEIs na Cidade de São Paulo. São Paulo: SME/COPED, 2024.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.