



C A P Í T U L O 17

O BRINCAR HEURÍSTICO: A ESCUTA DO MARAVILHAMENTO E DA VOZ DA CRIANÇA EM CRECHE

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2531525131017>

Mariana Reis Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Leiria, Portugal

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
Leiria, Portugal
ID ORCID: 0000-0003-3946-4374

Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Aveiro, Portugal
ID ORCID: 0000-0002-4055-5970

RESUMO: O Brincar constitui uma dimensão fundamental da infância e um meio privilegiado através do qual as crianças se relacionam com o mundo, exploram possibilidades e constroem conhecimento. No contexto de Creche, onde predominam interações sensoriais, corporais e simbólicas muito precoces, o Brincar Heurístico assume um papel singular no quotidiano educativo, ao proporcionar às crianças oportunidades de agência e participação através da utilização de materiais não estruturados. O presente estudo, desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica (3.º ano) do Curso de Licenciatura em Educação Básica de uma Instituição de Ensino Superior Pública da Região Centro do País, centrou-se no Brincar Heurístico e na Escuta das Vozes de crianças de creche, entendidas neste contexto como narrativas que emergem das suas ações, escolhas, ritmos, tentativas e descobertas. A questão de investigação que norteou este estudo foi a seguinte: Como é que crianças em idade de creche, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses de idade, se relacionam com materiais não estruturados em contexto de Brincar Heurístico? Para sustentar esta investigação de cariz qualitativo, delinearam-se três objetivos: i) identificar ações

desenvolvidas pelas crianças durante sessões de Brincar Heurístico; ii) analisar formas de exploração e significados atribuídos a materiais não estruturados; e iii) reconhecer manifestações de curiosidade, autonomia e maravilhamento expressas no decorrer das sessões. A recolha de dados foi realizada através da observação participante e do registo em vídeo de duas sessões, com posterior análise de conteúdo temática das transcrições. Os resultados deste estudo apontam que o Brincar Heurístico se constitui como um espaço privilegiado de manifestação da autonomia e da multiplicidade de linguagens da criança. As ações observadas (colocar, transferir, encaixar, abanar) revelam a construção de hipóteses físicas e lógico-matemáticas, enquanto a observação dos pares demonstra a importância da aprendizagem social. O estudo destaca a emergência de momentos de puro maravilhamento e de explorações singulares, reforçando a dimensão investigativa desta prática e o papel crucial do ambiente. Em suma, esta investigação contribui para uma compreensão mais profunda da forma como crianças em idade de creche constroem conhecimento, valorizando a sua agência e reconhecendo o Brincar Heurístico como espaço de expressão autêntica da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças, Voz, Brincar Heurístico, Maravilhamento, Creche.

HEURISTIC PLAY: LISTENING TO THE VOICE OF WONDER IN THE NURSERY

ABSTRACT: Play is a fundamental dimension of childhood and a privileged means through which children relate to the world, explore possibilities, and construct knowledge. In nursery settings, where very early sensory, bodily, and symbolic interactions predominate, Heuristic Play assumes a distinctive role in daily educational practice by providing children with opportunities for agency and participation through the use of open-ended materials. This study, developed within the scope of the Pedagogical Practice (3rd year) of the Bachelor's Degree in Basic Education at a Public Higher Education Institution in the Central Region of the country, focused on Heuristic Play and on Listening to the Voices of nursery-aged children, understood here as narratives that emerge from their actions, choices, rhythms, attempts, and discoveries. The research question guiding this study was: How do nursery-aged children, between 12 and 24 months old, engage with open-ended materials in the context of Heuristic Play? To support this qualitative investigation, three objectives were defined: (i) to identify the actions developed by children during Heuristic Play sessions; (ii) to analyse forms of exploration and meanings attributed to open-ended materials; and (iii) to recognise expressions of curiosity, autonomy, and wonder throughout the sessions. Data collection was carried out through participant observation and video recording of two sessions, followed by a thematic content analysis of the transcripts. The study's findings indicate that Heuristic Play

constitutes a privileged space for the expression of children's autonomy and their multiple languages. The actions observed (placing, transferring, fitting, shaking) reveal the construction of physical and logical-mathematical hypotheses, while peer observation highlights the importance of social learning. The study also emphasises the emergence of moments of pure wonder and unique explorations, reinforcing the investigative dimension of this practice and the crucial role of the environment. In sum, this investigation contributes to a deeper understanding of how nursery-aged children construct knowledge, valuing their agency and recognising Heuristic Play as a space of authentic expression of childhood.

KEYWORDS: Children, Voice, Heuristic Play, Wonder, Nursery.

INTRODUÇÃO

O brincar tem sido amplamente reconhecido como uma dimensão estruturante da infância e um elemento central na construção do conhecimento humano (Bodrova & Leong, 2015; Moyles, 2010). Nas primeiras etapas da vida, é através do brincar que as crianças exploram o mundo, testam hipóteses, comunicam intenções e participam ativamente nos contextos sociais que habitam. Em Creche, este processo adquire particular relevância, uma vez que se trata de um período marcado por intensas interações sensoriais, corporais e simbólicas, mediadas por experiências que requerem atenção qualificada por parte dos profissionais da educação de infância.

Entre as diversas abordagens que valorizam o brincar como motor de desenvolvimento e aprendizagem, o Brincar Heurístico, conceptualizado por Goldschmied e Jackson (1994), destaca-se por potenciar a curiosidade natural da criança através da utilização de materiais não estruturados, oferecendo oportunidades ricas de exploração autónoma. Esta abordagem assume especial pertinência em contextos de Creche, ao favorecer a agência, a participação e a emergência da multiplicidade de linguagens das crianças, reconhecendo que estas expressam significados não apenas pela fala, mas também pelos gestos, ritmos, movimentos e ações intencionais.

A necessidade de compreender como crianças muito pequenas, particularmente entre os 12 e os 24 meses, se relacionam com materiais não estruturados em contextos de Brincar Heurístico justifica a pertinência científica e pedagógica deste estudo. Nesta faixa etária, as manifestações de curiosidade, autonomia e maravilhamento constituem indicadores essenciais do processo de construção de conhecimento, revelando modos próprios de estar, de agir e de interpretar o mundo. Assim, a escuta atenta das “vozes” das crianças, entendidas como narrativas emergentes das suas ações e escolhas, constitui um compromisso ético e epistemológico alinhado com perspetivas socioconstrutivistas e com abordagens participativas na educação de infância.

O estudo que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica do 3.º ano do Curso de Licenciatura em Educação Básica de uma Instituição de Ensino Superior Pública da Região Centro de Portugal. De natureza qualitativa, teve como questão orientadora: *Como é que crianças em idade de creche, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, se relacionam com materiais não estruturados em contexto de Brincar Heurístico?* Para responder a esta questão, delinearam-se três objetivos: (i) identificar as ações desenvolvidas pelas crianças durante sessões de Brincar Heurístico; (ii) analisar formas de exploração e significados atribuídos aos materiais; e (iii) reconhecer manifestações de curiosidade, autonomia e maravilhamento expressas no decorrer das sessões.

A relevância deste estudo reside, portanto, na possibilidade de aprofundar a compreensão sobre os modos como crianças em idade de creche constroem conhecimento a partir de experiências heurísticas, valorizando a sua agência e reconhecendo o ambiente como um elemento fundamental na mediação das aprendizagens. Ao iluminar momentos de descoberta, exploração singular e maravilhamento, este trabalho contribui para fortalecer práticas educativas que respeitam a autenticidade da infância e o direito das crianças a um brincar pleno, significativo e intencional.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Brincar: Espaço de Agência, Criatividade e Maravilhamento

O brincar foi reconhecido como um direito da criança pela Organização das Nações Unidas em 1989, quando refere, no artigo 31.º, que “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (p.25). Marques (2019) defende que o brincar é tão fundamental quanto uma rotina na vida da criança, pois desempenha um papel regulador nas suas experiências quotidianas, permitindo-lhe explorar, aprender e construir sentido de forma contínua e integrada. O brincar é a ação espontânea e privilegiada de qualquer criança, permitindo o conhecimento do mundo e do que a rodeia através da exploração. Neto (2020) afirma que brincar “é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo” (p.37). A criança pode até ser considerada como um ser brincante. Bengala (2021) refere que é sentido prazer pela criança em qualquer momento de brincadeira e, complementarmente à brincadeira, processa-se a aprendizagem de uma forma interligada, tal como acrescenta Fochi e Focesi (2018).

A brincadeira favorece a autonomia da criança, tal como, o confronto com as emoções e motivações. Neto (2020) afirma que “o brincar livre não se ensina. Vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p.23). Meirelles (2016) defende que ao brincarem de forma livre as crianças utilizam a imaginação e a criatividade, desta forma, durante esses momentos surgem histórias criativas. Ao desfrutar de momentos de brincadeira é importante que a criança seja a protagonista desses momentos. A criança quando se depara com o brincar revela-se mais envolvida, motivada e persistente nas soluções que procura. O encorajamento da autonomia e o respeito pelo tempo de cada criança, vista esta última como única, durante a construção da própria aprendizagem, é imprescindível.

Os Materiais Não-Estruturados e as suas Potencialidades

Os brinquedos, atualmente, na sociedade consumista que o mundo apresenta, são cada vez mais diversificados, havendo uma evolução maioritária de brinquedos que já nem as crianças precisam de aprender a manusear, pois, muitas das vezes trabalham sozinhos através do pressionar de um botão. Bengala (2021) instaura a problemática quando afirma que “os brinquedos industrializados são demasiado estruturados e apresentam um manual de instruções que guia e ensina as crianças de como devem brincar e usá-los, levando a que só tenham uma maneira de brincar” (p.38).

De forma a contrariar o que é trabalhado e transmitido através dos brinquedos, Ferland (2006) expressa o facto de geralmente as crianças demonstrarem um maior interesse pelo papel de embrulho, ou pelos papéis de presentes numa prenda ou numa encomenda, do que pela própria prenda. É importante haver confiança nas capacidades das crianças, tal como, na interligação que a mesma consegue concretizar entre o mundo real e o mundo da fantasia. A fita, o laço, a caixa, o papel, entre outros materiais da prenda ou do embrulho podem “revelar-se um material de brincadeira muito interessante se a criança assim o decidir e lhe encontrar funções, por outras palavras, se o transformar num brinquedo polivalente” (pp. 123-124). Complementando esta afirmação, Meirelles (2016) refere que a criança no seu dia a dia tem acesso a materiais *não-estruturados*, uma vez que estes são utensílios presentes no seu quotidiano, no qual durante a brincadeira lhes são atribuídos diversos significados. Estes materiais são essenciais para as crianças e podem ser explorados de diversas formas, não havendo forma correta e/ou errada de serem utilizados.

A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam as conexões cerebrais, pois a criança está num momento de investigação, em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão sendo pesquisadas pelos pequenos, através de suas ações. É como se a criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial, onde muitos conceitos estão sendo descobertos e construídos, com a utilização de materiais que possuem a capacidade de se transformar de forma diversificada. (Meirelles, 2016, p.16)

A criança desde os primeiros meses de vida revela um interesse enorme em explorar, tocar e transformar tudo o que a rodeia. Ferland (2006) salienta a capacidade que a criança tem em transformar qualquer tipo de objeto do seu quotidiano num brinquedo. Nomeiam-se de materiais *não-estruturados* os objetos provenientes da natureza e do quotidiano que apresentem inúmeras finalidades. As crianças durante a exploração dos materiais sentem-se livres e motivadas, até porque no processo de descoberta das potencialidades dos materiais não há o certo nem o errado. Uma das grandes vantagens dos materiais *não-estruturados* é a ausência de limites na exploração e transformação dos mesmos, estes são materiais benéficos por possibilitarem “múltiplas experiências e por serem muito ricos em termos sensoriais” (Bengala, 2021, p.40).

Os materiais *não-estruturados* dão vida aos sonhos das crianças tornando real a capacidade de exploração, observação, movimento e contacto com estímulos. Estes materiais são simples e não apresentam um fim, mas curiosamente as crianças “conseguem manter o interesse e a curiosidade (...) por muito tempo no decorrer da exploração livre” (Bengala, 2021, p.41). O contacto das crianças com os materiais *não-estruturados*, motiva-as de forma a trabalhar a autonomia durante a exploração, a criação e a recriação. Marques (2016) salienta a importância presente nos brinquedos construídos pelas crianças, pela sua duração e pela constante criatividade que a criança interliga ao próprio brinquedo. Contudo, é importante referir que a utilização de materiais *não-estruturados* também sensibiliza para a reutilização de materiais e, futuramente, influenciará a consciência ecológica através destas explorações.

O Brincar Heurístico

O Brincar Heurístico foi desenvolvido por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson em 1987. De acordo com Bengala (2021) também pode ser designado de brincadeira heurística, que acaba por ser o ato de brincar, mas de uma forma heurística. Esta palavra emerge da palavra grega “*heúreka*” que significa “descobri”, por isso, o brincar heurístico é baseado na brincadeira através da descoberta. A brincadeira heurística é realizada pelas crianças que “movidas pela sua curiosidade, querem explorar, descobrir e experimentar todas as funcionalidades dos materiais” (Bengala, 2021, p.45) e “é uma proposta direccionada às crianças que já adquiriram maturação para se locomover com destreza ou já possuem controle da marcha, geralmente, com idade entre 12 e 20-24 meses” (Meirelles, 2016, p.27).

O Brincar Heurístico baseia-se na exploração, por parte das crianças, assumindo-se como “muito prazeroso, repleto de interesses, motivações (...) de momentos individuais de brincadeira livre e espontânea, sendo que cada uma é autora da sua própria aprendizagem.” (Bengala, 2021, p.45). Complementando esta ideia,

Meirelles (2016) refere que esta exploração “permite que as crianças compartilhem de momentos singulares, com aprendizagens plurais, pois os materiais utilizados são não estruturados, que permitem o uso do pensamento de forma criativa, ao mesmo tempo em que se adaptam à etapa evolutiva da criança.” (p.20). Esta perspectiva, segundo Lomba (2013), revela-se pertinente por incentivar a criança a procurar explicações para aquilo que observa e a alimentar a sua curiosidade sobre o mundo que a rodeia. A criança é autónoma na construção da sua aprendizagem e Martins (2009) salienta que a concretização das aprendizagens que as crianças realizam

decorrem principalmente da acção, da manipulação, que faz dos objectos que tem à sua disposição (...) através da sua interacção com os objectos a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim”. (p. 12).

De acordo com Meirelles (2016), as crianças mais novas têm necessidade de ter à sua disposição materiais que possam explorar através do toque. O Brincar Heurístico proporciona às crianças esta oportunidade de aprendizagem natural, que é concretizada pela exploração livre. A “relação com o espaço e com os materiais possibilitará diversificadas sensações e aprendizagens. Tudo se torna uma novidade, uma nova descoberta” (Meirelles, 2016, p. 19). Durante o momento de manuseamento dos objetos as crianças desenvolvem o conhecimento dos mesmos, descobrindo as suas características, o que acaba por ser a sua primeira informação acerca do mundo exterior.

As crianças deparam-se “com a oportunidade de, aos poucos, perceberem o que conseguem ou não carregar, descobrem noções de leve, pesado, grande, pequeno, cheio, vazio, enfim, tudo em situação de brincadeira, tirando o lúdico dos objetos.” (Meirelles, 2016, p.21). Complementando a ideia deste autor, Lomba (2013) afirma que desde cedo, as crianças têm a necessidade de explorar o que está à sua volta, de forma a “compreender, atribuir sentido e significado, sendo através da ação e interação com pessoas, materiais e ideias que constrói conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” (p.11).

O Brincar Heurístico deve ser concretizado pelas crianças através do uso de “todo o seu corpo nas descobertas e explorar os objetos livremente com recurso à sua imaginação, sendo que o contacto com estes materiais e também com o espaço, desencadeará múltiplas aprendizagens e diferentes sensações” (Bengala, 2021, p.44). Durante os momentos do Brincar Heurístico as crianças usufruem do ambiente que foi preparado para que estas explorem e brinquem de maneira independente, de acordo com a sua vontade e com objetos cuidadosamente selecionados. De acordo com Gonçalves (2014, citado em Bengala, 2021), o brincar heurístico promove oportunidades de exploração livre, estimula o interesse intrínseco pela novidade e cria múltiplas ocasiões de aprendizagem. Bitencourt et al. (2018) salientam ainda que a aprendizagem das crianças por elas próprias, consciencializa conceitos e permite descobrir informações através da exploração de materiais.

Pode ser importante que o Brincar Heurístico seja realizado numa parte do dia destinada ao mesmo. A “duração da sessão vai depender sempre do desenrolar da mesma e da motivação das crianças” (Bengala, 2021, p.44), mas é preciso atenção por parte do educador de forma que o momento de brincar heurístico seja terminado antes de evidente qualquer desinteresse por parte das crianças.

Bitencourt et al. (2018), salientam que cinco crianças é um bom número para a constituição de um grupo de crianças e que a sessão de Brincar Heurístico deve ter uma duração de trinta a sessenta minutos. É importante que o espaço onde se concretiza o Brincar Heurístico proporcione um ambiente calmo e agradável, de forma a evitar a desconcentração que pode ser provocada por outros brinquedos, pelo excesso de informação circundante, tal como, pela entrada e saída de pessoas. Cabe ao educador selecionar criteriosamente e atentamente os materiais a serem explorados no Brincar Heurístico, dispondo-os “de forma apelativa, como uma espécie de convite para as crianças descobrirem quais as possibilidades que estes apresentam” (Bengala, 2021, p.45).

O educador deve promover um bom ambiente, de forma que a sessão seja concretizada da forma mais rica. O educador só deve intervir em caso de conflito, sem corrigir as brincadeiras que venham a ser realizadas pelas crianças. Pretende-se que o educador assuma um papel mais de observador dos comportamentos, das reações e das interações que a criança estabelece com o espaço, com os outros e com os materiais.

As estratégias de registo, de acordo com Bitencourt et al. (2018), devem focar-se no registo em formato de vídeo, fotografia e notas de campo. O educador deve estar presente e encontrar-se disponível para estar e aprender com as crianças. Neto (2020) afirma que para as crianças brincarem de forma ativa “é necessário que haja tempo e adultos emocionalmente disponíveis (não apressados) para as ouvirem sobre muitas coisas que têm para nos revelar acerca das suas vidas, motivações, imaginários e representações” (p.222).

OPÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

Investigação Qualitativa-Interpretativa

O estudo inscreve-se no paradigma qualitativo, orientado para a interpretação de significados e para a compreensão das experiências dos participantes no seu contexto natural. Guerra (2014) salienta que este paradigma procura a “compreensão dos fenómenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social–, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos [...] sem se preocupar com representatividade numérica” (p. 11). Esta opção

metodológica permite captar a riqueza da ação das crianças no Brincar Heurístico, acolhendo a multiplicidade de gestos, ritmos e expressões que caracterizam a criança pequena.

Estudo de Caso

Optou-se por um estudo de caso, uma vez que este se centra na exploração aprofundada de um fenómeno educativo delimitado no tempo, no contexto e no número de participantes. Pardal e Lopes (2011) definem o estudo de caso como a “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador escolhe informação detalhada” (p. 20). O fenómeno em análise é a vivência de duas sessões de Brincar Heurístico por um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, permitindo uma compreensão detalhada das suas ações, explorações e atribuições de sentido.

Problemática e Objetivos da Investigação

A problemática que orienta este estudo emerge da necessidade de compreender como crianças entre os 12 e os 24 meses se relacionam com materiais não estruturados em contexto de Brincar Heurístico, reconhecido como um momento de exploração autónoma que favorece a curiosidade, a intenção e a ação investigativa. O interesse centra-se, portanto, em interpretar as formas como estas crianças constroem significados, atribuem funções aos objetos e manifestam agência durante o brincar.

A pertinência do estudo assenta em vários aspetos. Em primeiro lugar, o Brincar Heurístico continua a ser uma prática pouco documentada em contexto de creche, apesar do seu potencial para promover autonomia, exploração sensorial e pensamento emergente. Em segundo lugar, o estudo decorre numa instituição inspirada na abordagem *Reggio Emilia*, onde a escuta sensível das cem linguagens e a valorização dos materiais não estruturados constituem princípios estruturantes. Este enquadramento torna especialmente relevante investigar como as crianças pequenas respondem a propostas ricas em materiais abertos, num ambiente onde a estética, a organização e a intencionalidade pedagógica influenciam diretamente o modo como exploram e descobrem.

Acresce ainda que a literatura existente incide sobre crianças mais velhas, deixando uma lacuna no que diz respeito às manifestações de curiosidade e intencionalidade na faixa etária dos 12 aos 24 meses (Bitencourt et al., 2018). Assim, compreender como estas crianças revelam competências exploratórias pode contribuir para práticas futuras mais fundamentadas na educação de infância.

Tendo em conta esta pertinência, definiu-se a seguinte questão de investigação:

Como é que crianças de creche, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses de idade, se relacionam com materiais não estruturados em contexto de Brincar Heurístico?

Para sustentar este estudo, delinearam-se três objetivos:

1. Interpretar ações desenvolvidas pelas crianças durante o Brincar Heurístico;
2. Compreender modos de exploração de materiais não estruturados durante o Brincar Heurístico;
3. Identificar manifestações de curiosidade, intenção e maravilhamento durante o Brincar Heurístico.

Contexto e Participantes no Estudo

O estudo decorreu numa instituição particular da periferia de Leiria, inspirada na abordagem *Reggio Emilia*, visível na intencionalidade estética dos seus espaços: uma *piazza* central que promovia a convivência, uma remida organizada com materiais não estruturados e corredores que exibiam documentação pedagógica, revelando processos de aprendizagem. Este ambiente, fortemente sustentado pela escuta das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1993), criou um contexto pertinente para a realização de sessões de Brincar Heurístico.

Participaram no estudo oito crianças, selecionadas aleatoriamente de um grupo de catorze crianças: quatro meninas e quatro meninos, com idades entre os 12 e os 24 meses. Os participantes foram organizados em dois grupos de quatro. Antes da recolha de dados, foram solicitados os consentimentos informados aos encarregados de educação das crianças participantes.

2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha e análise de dados deste estudo assentaram numa abordagem cuidadosa, sensível e rigorosa, articulando diferentes instrumentos de documentação para captar a complexidade das ações das crianças durante o Brincar Heurístico. A escolha dos instrumentos inspirou-se tanto na metodologia qualitativa como nos princípios da abordagem *Reggio Emilia* que, tal como mencionam Bitencourt et al. (2018), valorizam a observação atenta, a escuta das cem linguagens e a documentação como ferramentas interpretativas.

O registo videográfico constituiu o principal instrumento de recolha, permitindo captar ações simultâneas, expressões subtis e acontecimentos fugazes que seriam difíceis de observar diretamente. Sadalla e Larocca (2004) referem que o vídeo possibilita registar “acontecimentos fugazes e não-repetíveis” (p.

423), sendo por isso especialmente útil para estudos com crianças pequenas. Lüdke e André (1986) reforçam o valor da experiência direta e mediada pela gravação, sublinhando que esta oferece maior precisão na verificação de fenômenos: “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (p.26). Do mesmo modo, Loizos (2008) defende que o registo videográfico é indispensável quando o conjunto de ações humanas é rápido, múltiplo e difícil de descrever de forma abrangente.

Após a recolha, os vídeos foram observados repetidamente, segmentados em blocos contínuos de cinco minutos por criança, estratégia que permitiu manter o foco analítico e acompanhar a progressão das ações. Complementarmente, produziram-se notas de campo, essenciais para integrar pormenores e percepções que não eram imediatamente visíveis nos registos videográficos. Este processo procurou mitigar a seletividade natural do olhar humano, como alertam Lüdke e André (1986): “é muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas” (p. 25). Assim, a repetição na visualização e o registo sistemático das observações permitiram aumentar a fiabilidade e profundidade interpretativa.

A análise de dados seguiu uma abordagem indutiva, alinhada com o que Braun e Clarke (2008) descrevem como a identificação de padrões e categorias que emergem diretamente dos dados recolhidos. Assim, as categorias emergiram do próprio material videográfico, nomeadamente: ações predominantes, formas de exploração dos materiais, interações entre pares e expressões de curiosidade, intenção e maravilhamento.

Procedimento do Estudo

As duas sessões de Brincar Heurístico realizaram-se nos dias 11 e 18 de maio de 2023. Em cada sessão participaram quatro crianças, acompanhadas por uma profissional da sala (educadora de infância ou auxiliar de ação educativa) e pela investigadora.

Tendo em conta as recomendações de Bitencourt et al. (2018), as sessões de Brincar Heurístico devem ser realizadas em ambientes calmos, esteticamente simples e intencionalmente organizados para minimizar distrações.

Selecionaram-se dois espaços distintos da instituição:

Sessão 1: uma sala pequena, acolhedora e de fácil organização, favorável ao foco e à continuidade da exploração;

Sessão 2: uma sala ampla e com poucos elementos, que permitisse maior mobilidade e diversidade de percursos sensoriais e motores.



Figura 1| Preparação do ambiente e organização dos materiais na sessão 1.



Figura 2| Preparação do ambiente e organização dos materiais na sessão 2

Para delimitar o espaço inicial de exploração de cada criança, foram utilizados quatro tatamis de 1x1 metro, dispostos em formato de cruz, tal como se pode confirmar na figura 1 e na figura 2. Esta disposição, como salientam Bitencourt et al. (2018), “propicia que elas aprendam umas com as outras, que tenham ideias a partir do projeto do outro ou mesmo com o outro” (p. 91), promovendo assim a observação entre pares e a inspiração mútua.

A preparação dos materiais foi realizada de forma minuciosa, atendendo ao princípio de que os objetos devem permitir “entrar, permanecer, atravessar, transladar, barulhar na combinação entre eles” (Bitencourt et al, 2018, p. 94). Cada tatami incluía cerca de 53 materiais, selecionados para oferecer diversidade sensorial, combinatória e funcional. Ou seja, cada tapete tinha disponibilizado para cada criança os materiais referidos na Figura 3.

- 4 blocos de madeira;
- 4 retalhos de tecido;
- 1 folha de papel bolha;
- 2 caixas de ovos;
- 5 cones de papelão;
- 5 pompons;
- 8 rolhas de garrafão;
- 10 rolhas de cortiça;
- 4 conchas;
- 10 recipientes diversificados, entre os quais:
 - pote cilíndrico de leite com tampa;
 - pote retangular sem tampa;
 - caixa de gelado;
 - 2 taças de metal;
 - copo de metal;
 - copo de shot de plástico;
 - pote de iogurte com tampa;
 - recipiente cilíndrico achatado;
 - recipiente retangular pequeno sem tampa.

Figura 3| Materiais contemplados nas 2 sessões de Brincar Heurístico

Esta diversidade de materiais permitiu criar um ambiente exploratório rico, convidando as crianças a manipular, experimentar, combinar, escutar e descobrir propriedades físicas e possibilidades de uso.

ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados permitiu identificar padrões de ação, formas de exploração e comportamentos singulares que revelam como as crianças, entre os 12 e os 24 meses, se apropriam dos materiais não estruturados durante o Brincar Heurístico. Os resultados mostram uma participação ativa, marcada pela curiosidade, pela persistência e pela capacidade de transformar os materiais através de usos variados e intencionais.

Ações das crianças mais evidentes durante o Brincar Heurístico

Os dados revelam que, ao longo das duas sessões, as crianças utilizaram todos os materiais disponibilizados, atribuindo-lhes múltiplas funções e apropriando-se deles para realizarem ações diversificadas. Os materiais mais explorados foram os retalhos de tecido, cones de papelão, recipientes e rolas, tanto de cortiça como de garrafão.

A Figura 4 ilustra a frequência das ações observadas. A análise mostra uma predominância da ação “colocar alguma coisa em algum lugar”, exemplificada quando as crianças colocam rolas dentro de recipientes ou transferem materiais entre potes distintos (ex.: “coloca as duas rolas de cortiça no recipiente do iogurte”; “coloca as rolas que estavam no recipiente retangular dentro do pote branco”).

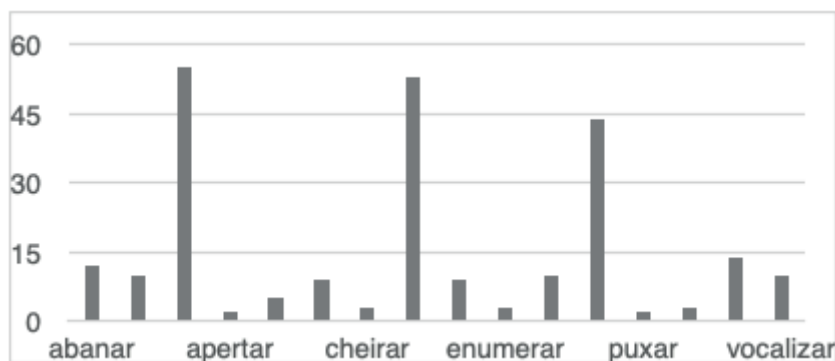


Figura 4| Quantidade de ações observadas durante as duas sessões do Brincar Heurístico.

Outra ação recorrente foi a de agarrar e transportar objetos, como quando uma criança coloca o recipiente de gelado no chão, apanha uma rola caída no tapete e a coloca noutro recipiente. Estas ações revelam coordenação motora, intenção e capacidade de combinação dos elementos.

A literatura corrobora estes comportamentos: Bitencourt et al. (2018) afirmam que, durante o Brincar Heurístico, a criança “observa e imita seus amigos, cria hipóteses e investiga intensa e profundamente os materiais” (p. 99).

Também foram muito frequentes as ações de abanar (ex.: “abanar o recipiente do iogurte com as duas mãos”, “fecha e abana o pote”) e bater (ex.: “batendo na tampa”, “batendo com as duas mãos no tecido”).

Menos frequentes, mas ainda observadas, foram as ações de atirar, fechar recipientes, abrir recipientes e tagarelar.

Foram igualmente identificados comportamentos singulares, realizados apenas por uma das crianças, como se pode confirmar na figura 5.

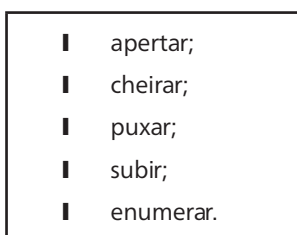
- 
- apertar;
 - cheirar;
 - puxar;
 - subir;
 - enumerar.

Figura 5| Ações singulares realizadas apenas por uma das crianças

Estes comportamentos revelam intencionalidades particulares e exploratórias, alinhadas com a “estruturação do pensamento, desenvolvimento da linguagem oral e autonomia” (Bitencourt et al., 2018, p. 99).

Formas de exploração dos materiais

A análise dos dados recolhidos ao longo das sessões revelou que o encontro das crianças com os materiais não estruturados não é um ato fortuito, mas sim uma coreografia de intenções. A observação atenta e incidente no que acontece nos tatamis, permite perceber que as crianças não estão apenas a “mexer” em objetos; estão a dialogar com eles. Em ambas as sessões, verificou-se uma apropriação imediata e vigorosa dos materiais, embora o espaço tenha ditado o ritmo: na sala ampla (sessão 2), a exploração ganhou contornos de percurso e motricidade global, enquanto no espaço mais pequeno (sessão 1), a exploração tornou-se mais acolhedora, íntima e focada.

As formas de exploração que emergem destas sessões são a prova viva da “voz” da criança, uma voz que não precisa necessariamente de palavras para se fazer ouvir, mas que grita através do gesto, da repetição e do olhar.

Observação dos pares

Muitas vezes, a ação mais potente no Brincar Heurístico é a pausa. Identifica-se uma recorrência fascinante de momentos em que as crianças suspendem a sua própria manipulação para “beber” a experiência do outro. Não se trata de passividade, mas de uma forma ativa de aprendizagem social. O olhar da criança opera como um scanner que valida hipóteses, procura inspiração ou simplesmente admira a competência do par.

Este fenômeno é notável no comportamento da criança K (1.ª Sessão), que consegue manter uma exploração sensorial (na boca) enquanto a sua atenção cognitiva está inteiramente projetada nos pares:

Sessão 1: uns minutos da exploração da criança K

A criança K está com uma das tampas verdes na boca, a fazer o movimento de coçar as gengivas, observando a criança L, com a outra mão pega o recipiente do gelado (...). Pega nas duas tampas com as duas mãos e fica a explorá-las com as mãos enquanto observa o ambiente ao seu redor, admirando especificamente a criança M. (...) A criança encontra-se com metade do corpo deitado no tapete, pega nas duas tampas, depois larga-as e fica só com a rolha de cortiça na mão, observando a criança M.

Figura 6| Sessão 1: Uns Minutos de Exploração da criança k

Este excerto ilustra a complexidade da observação na educação de infância. A criança habita dois espaços simultaneamente: o sensorial (o alívio das gengivas, o tato da rolha) e o social (o fascínio pelo que a criança M faz). Esta dinâmica valida a premissa de Bitencourt et al. (2018), que recordam que no Brincar Heurístico a criança “observa e imita os seus amigos”, transformando a sala numa comunidade de aprendizagem onde o conhecimento circula através da mimese e da admiração mútua, tão cara à Abordagem de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1993).

Transferência de tampas e rolhas

Se o brincar é a linguagem da criança, então a ação de transferir objetos é a sua gramática mais básica. O ato de colocar rolhas dentro de um pote, despejar e voltar a colocar, revelou-se a “exploração rainha” destas sessões. Ao realizarem estes movimentos repetitivos, as crianças estão a testar conceitos físicos fundamentais e a testar hipóteses (*Será que isto cabe ali? Para onde vão as coisas quando deixo de as ver?*).

A persistência da criança R (1.ª Sessão) oferece um exemplo deste teste de hipóteses:

Sessão 1: Uns minutos da exploração da criança R

A criança fecha o recipiente do gelado, abre o pote do iogurte e transfere as tampas lá presentes para o pote do leite em pó sem tampa, de um recipiente para o outro (...). Pega novamente nas três tampas e coloca-as no recipiente do iogurte, despeja para o mesmo as restantes rolhas ainda no recipiente do leite em pó, olhando para dentro do mesmo em modo de verificação. (...) Transfere as rolhas do pote de leite para o pote do iogurte, agarrando o primeiro. Coloca mais uma tampa no pote de leite e transfere abanando-o para o recipiente do iogurte.

Figura 7| Sessão 1: Uns minutos de exploração com a criança R

O detalhe do “olhar para dentro em modo de verificação” é precioso. Ele denuncia que a criança não está a agir de forma automática; existe uma pergunta na sua mente sobre a permanência e a quantidade. Como refere Meirelles (2016), a criança transforma o espaço num “laboratório multissensorial”, onde noções de cheio e vazio, dentro e fora, são conquistadas não através de explicação adulta, mas através da mão que experimenta e do olho que confirma.

Abrir e fechar recipientes

Os materiais não estruturados oferecem resistência e é nessa resistência que nasce a resolução de problemas. Observou-se as crianças a envolverem-se em batalhas de persistência com tampas e potes, testando encaixes, rodando peças e aplicando força. Estas micro-lutas são momentos vitais de autonomia, onde a frustração é gerida e transformada em competência.

Na 2.^a Sessão, a criança A protagoniza uma narrativa de tentativa e erro que culmina no sucesso, tal como se pode verificar na figura 8.

Sessão 2: Uns minutos da exploração da criança A

Pega no recipiente branco, abre a tampa e pausa-o depois coloca um pompom dentro do recipiente e abana-o, coloca mais alguns pompons tenta fechar o pote, vai virando a tampa até conseguir e fecha batendo na tampa e depois abana o pote. Abre-o e coloca os pompons no tapete, pausa a tampa e o recipiente toca num pompom e observa-o a rolar.

Figura 8| Sessão 2 – Uns minutos da exploração da criança A

Este episódio é rico em intencionalidade. A criança compreende que a tampa tem uma posição correta (“vai virando a tampa até conseguir”) e utiliza o corpo (o bater) para finalizar a tarefa. Lomba (2013) sublinha que é através desta interação “se fizer isto, acontece aquilo” que a criança estrutura o seu pensamento lógico. Mais interessante ainda é que, logo após o sucesso de fechar, a criança abre novamente, libertando o conteúdo para observar o movimento de “rolar” do pompom, demonstrando como uma descoberta leva imediatamente a outra.

Abanar os recipientes

Por fim, a exploração atingiu o seu auge quando as crianças decidiram revolucionar a função óbvia dos materiais, usando o corpo todo para sentir o mundo. O Brincar Heurístico transbordou o manuseamento fino e tornou-se uma experiência de física e acústica. Cones tornaram-se megafones e potes de gelado transformaram-se em degraus perigosos.

A criança G (2.ª Sessão) proporcionou um momento de pura criatividade e teste de limites, tal como se pode confirmar na figura 9.

Sessão 2: uns minutos da exploração da criança G
Pega nos 5 cones que estão no tapete, coloca a parte mais estreita na boca e grita como se fosse um megafone nesse momento a criança A retribui o grito o que faz com que grite novamente (...). Coloca um recipiente de gelado no chão, em seguida coloca um pé por cima do recipiente e repara que suporta o seu peso, por isso coloca os dois pés e consequentemente desequilibra-se.

Figura 9| Sessão 2: Uns minutos de exploração da criança G

Aqui, o material não estruturado cumpre a sua promessa máxima: a polivalência. Como defende Bengala (2021), estes objetos “dão vida aos sonhos das crianças” porque não têm guião. A criança G descobre que o cone altera a sua voz (exploração auditiva) e provoca uma reação no outro (impacto social), e logo de seguida testa a resistência do plástico contra o seu próprio peso (exploração propriocetiva). É o brincar na sua forma mais crua e inteligente: arriscar, cair e descobrir.

A riqueza das interações observadas confirma a densidade pedagógica destes momentos. Para sistematizar a diversidade de ações e o seu impacto no desenvolvimento da criança, apresenta-se a seguinte tabela-síntese (Tabela 1).

Categorias de exploração	Registos e evidências	Possível interpretação
Observação dos pares	Olhar prolongado para as ações de outra criança; pausa na ação própria para observar; vocalização dirigida ao par.	Construção social do conhecimento; inspiração mútua; imitação.
Transferência de materiais	Passagem de rolhas entre recipientes; transporte sequencial de objetos; associação de elementos.	Exploração de relações espaciais; descoberta de capacidades; pensamento combinatório.
Abrir e fechar	Abertura repetida de tampas; tentativa de fechar recipientes cheios; exploração da resistência.	Compreensão de causalidade; coordenação motora fina; noções emergentes de contenção.
Abanar e produzir som	Agitar recipientes com rolhas ou pompons; testar sons; alternar força.	Experiência sensorial; relação ação-reação; descoberta de propriedades acústicas.

Tabela 1| Síntese das formas de exploração dos materiais

Para além dos padrões coletivos, as sessões foram pontuadas por momentos de rutura e beleza singular, episódios que se designam de “puro maravilhamento”. Foram instantes em que certas crianças se desviaram do expectável e mergulharam em investigações muito próprias, revelando competências emergentes que, sem este espaço de liberdade, poderiam ter passado despercebidas.

Destaca-se três narrativas individuais que ilustram a profundidade do pensamento da criança:

A Emergência do Número, com a criança L (sessão 1), num momento de absoluta concentração, a Criança L não se limitou a transferir objetos; ela atribuiu-lhes uma ordem matemática. O registo captou uma competência numérica espontânea, raramente visível nestas idades de forma tão autónoma:

Sessão 1: uns minutos da exploração da criança L
Tira uma rolha e coloca no pote de leite em pó, repete o processo, mas desta vez a enumerar “um, dois, três, quatro, cinco, seis, oito” (...). Coloca-se de costas e tira as rolhas de cortiça do pote de leite para o recipiente inicial contando “três, quatro, cinco.

Figura 10| Sessão 1: Uns minutos da exploração da criança L

Aqui, o maravilhamento reside na audição da voz da criança que organiza o mundo através da palavra e do número, transformando uma simples brincadeira de “pôr e tirar” numa lição de aritmética.

A *Dança do Esconder e Revelar* da criança C (sessão 2), enquanto outros exploravam a física dos objetos, a Criança C explorou a poética da presença e da ausência. Ao utilizar os retalhos de tecido, criou um jogo simbólico de grande delicadeza estética:

Sessão 2: uns minutos da exploração da criança C
De pé, pega num dos retalhos que tem à sua disposição e coloca-o em frente à sua cara, abanando-o e volta a colocar em frente à cara. Retira o retalho da cara e anda com ele pela sala (...). Pega em dois retalhos, deixa-os cair e pega um em cada mão, anda um pouco pelo espaço e atira um para o chão.

Figura 11| Sessão 2: Uns minutos de exploração da criança C

Esta ação transcende a exploração funcional. É uma performance. A criança descobre o “eu” e o “outro” através da transparência do tecido, num jogo de *cu cu* autogerido que revela uma sensibilidade subtil para o mistério e para o movimento.

O Corpo como Unidade de Medida, na exploração da criança G (sessão 2) O maravilhamento surge também na audácia. A criança G decidiu investigar a resistência da matéria usando o próprio corpo como peso, num teste de engenharia arriscado e fascinante:

Sessão 2: uns minutos da exploração da criança G
Coloca um recipiente de gelado no chão, em seguida coloca um pé por cima do recipiente e repara que suporta o seu peso, por isso coloca os dois pés e consequentemente desequilibra-se. Volta a subir para o recipiente de gelado, dá um salto para o chão.

Figura 12| Sessão 2: Uns minutos da exploração da criança G

Este episódio demonstra que a curiosidade da criança não conhece a prudência do adulto. O maravilhamento aqui é físico: a descoberta de que “eu sou pesado” e de que “o objeto aguenta”, uma aprendizagem que só a experiência vivida (e o desequilíbrio) poderia proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo qualitativo propôs-se investigar a forma como o Brincar Heurístico se manifesta num contexto de creche. A análise das sessões ofereceu uma resposta categórica à questão de investigação: *Como é que crianças de creche, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses de idade, se relacionam com materiais não estruturados em contexto de Brincar Heurístico?* afirmando o Brincar Heurístico como um espaço de libertação e agência.

A voz da criança manifesta-se no ato, no gesto e na lógica de ação, e não necessariamente na palavra verbal. O que se observou foi a concretização de um processo de ensaio e erro, onde a criança afirma-se como agente competente da sua própria descoberta. As ações observadas, desde o colocar, transferir, abrir, fechar, abanar, bater e transportar, demonstram que, perante a ausência de um guião, as crianças constroem ativamente hipóteses e experimentam relações físicas entre objetos, convergindo com a dimensão profundamente investigativa e autónoma do Brincar Heurístico, em plena consonância com Bitencourt et al. (2018).

A análise detalhada das ações de exploração permitiu categorizá-las e encontrar um significado para o Brincar Heurístico em Creche. As ações de transferir e enumerar (como no caso da enumeração sequencial das rolhas) revelam a construção de conceitos lógico-matemáticos e de permanência do objeto; as ações de encaixar e rodar demonstram a capacidade de resolução de problemas e o refinamento da motricidade fina.

Outro aspeto fundamental foi a observação dos pares, que se revelou uma das formas de exploração mais frequentes. Esta dinâmica confirma que, desde muito cedo, as crianças aprendem através da escuta do outro, do olhar atento e do espelho que encontram nas ações dos seus pares, validando a ideia de que a descoberta é um fenómeno social, relacional e em diálogo.

O estudo permitiu, ainda, sublinhar a importância do ambiente físico, que se revelou um elemento pedagógico ativo. A diferença na exploração entre as duas sessões, a mais ampla a favorecer a motricidade global e os percursos; a mais pequena a promover a concentração e a continuidade da ação, demonstrou o papel crucial da organização espacial, que a abordagem *Reggio Emilia* designa como o “terceiro educador” (Rinaldi, 2006). A escolha dos materiais, maioritariamente provenientes da Remida, um espaço associado à abordagem *Reggio Emilia* que visa o reaproveitamento de desperdício industrial para fins pedagógicos, reforçou que a riqueza do material não estruturado reside na sua abertura e polivalência, como defendido por Goldschmied e Jackson (1994). Esta pluralidade de comunicação, manifestada através do corpo, do gesto, do som e da lógica dos objetos, converge inexoravelmente com a metáfora de Loris Malaguzzi (1993) sobre as “cem linguagens da criança”.

Os dados recolhidos permitiram, finalmente, reconhecer a pertinência do Brincar Heurístico em contextos de creche. Os episódios de maravilhamento e as aprendizagens emergentes (como a exploração do peso e da capacidade dos recipientes) reforçam a necessidade crítica dos adultos assumirem uma postura observadora, sensível e disponível para reconhecerem os sinais de pensamento que as crianças produzem. Esta prática não é um método; é uma filosofia de escuta que reconhece a inteligência profunda da criança e valida o seu protagonismo.

No que respeita aos contributos do estudo, destaca-se: a valorização do Brincar Heurístico como prática relevante na creche; a demonstração de que mesmo crianças muito pequenas são capazes de agir intencionalmente, são persistentes e investigativas; o reforço da importância dos materiais não estruturados e do ambiente como promotores de aprendizagem; e a pertinência de utilizar o vídeo como instrumento de investigação e documentação. O estudo apresenta, contudo, limitações, nomeadamente, o número reduzido de participantes (o que limita a generalização dos resultados), a curta duração das sessões e o facto dos dados se restringirem à observação de apenas dois momentos de Brincar Heurístico. Futuras investigações poderiam incluir mais sessões de observação, um número de participantes mais alargado, ou comparação entre diferentes tipos de materiais e ambientes.

Em jeito de conclusão, o Brincar Heurístico é uma prática significativa, capaz de promover a exploração autónoma, a curiosidade e o maravilhamento das crianças, enquanto oferece ao adulto uma oportunidade valiosa para escutar, interpretar e documentar as múltiplas linguagens da infância.

REFERÊNCIAS

- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Artigo 31.º. Convenção sobre os Direitos da Criança*. 25. [unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf](#)
- Bengala, A. (2021). **Brincar heurístico: uma forma de aprender e descobrir o mundo** [Relatório Final de Estágio]. Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39599/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Ana%20Bengala.pdf>
- Bitencourt, A. F., Dias, F., Focesi, L., Fochi, P., Menta, S., & Stein, J. (2018). Jogo Heurístico. In P. Fochi (Ed.). *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (85-106). Porto Alegre.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Couceiro, F., Martins, I., Pereira, S., Rodrigues, A., Teixeira, F., Veiga, M., Vieira, C., & Vieira, R. (2009). **Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6**. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fochi, P., & Focesi, L. V. (2018). **As contribuições de Elinor Goldschmied para a construção da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas**. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (41-57). Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People Under Three: Young Children in Day Care*. **Routledge**. (Ou a edição traduzida: *Educar das 0 aos 3 Anos: Os Primeiros Anos na Creche*. Fundação Calouste Gulbenkian, edições posteriores).
- Guerra, E. (2014). *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Grupo Ânima Educação. <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>
- Loizos, P. (2002). **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (137-155). Vozes.

Lomba, M. (2013). **Conhecimento do mundo: explorar e descobrir o mundo físico na Creche e no Jardim de Infância**. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28858/1/Marisa%20Filipa%20Pimenta%20Lomba.pdf>

Lüdke, M., & André, M (1986). **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**, (s/Ed.), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (11-44). Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Malaguzzi, L. (1993). **History, ideas, and basic philosophy**. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections* (pp. 51-97). Ablex Publishing Corporation.

Marques, I. A. (2019). **A brincar também se educa**. Manuscrito.

Meirelles, D. (2016). **Brincar Heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital.

Neto, C. (2020). **Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo**. Contraponto.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Areal Editores.

Rinaldi, C. (2006). **In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. Routledge. (Ou a edição traduzida: *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender*. Edições do Brasil, edições posteriores).

Sadalla, A., & Larocca, C. (2004). **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação**. *Educação e Pesquisa*, 30(3), (419-433). <https://www.scielo.br/j/ep/a/TxHKj8Wc4dyNCxxzQsFnMzy/?format=pdf&lang=pt>