ISSN: 2358-8829

O BRINCAR HEURÍSTICO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelliane Roque Martins de Carvalho Paz [1]

INTRODUÇÃO

O brincar constitui o eixo desta investigação por reunir descoberta, expressão e convivência em experiências que fazem sentido para as crianças. Na educação infantil, explorar objetos e atribuir-lhes diferentes significados permite que os pequenos participem da construção de suas aprendizagens. Na perspectiva de Goldschmied e Jackson (2006) e Fochi (2018), o brincar heurístico valoriza essa iniciativa, ao oferecer materiais diversificados e condições para que cada criança investigue suas possibilidades de uso.

Essa abordagem também abre espaço para pensar a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas escolhas, seus interesses e suas formas de comunicação. A questão que orientou o trabalho foi compreender de que maneira experiências planejadas com materiais não estruturados poderiam favorecer sua participação nas brincadeiras e nas relações com os colegas, sem desconsiderar a singularidade de seu percurso.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de nível II de um Centro de Educação Infantil da rede pública de Goianinha, com crianças entre dois e três anos, incluindo uma criança com diagnóstico de TEA. O objetivo geral consistiu em analisar as contribuições do brincar heurístico para a inclusão dessa criança. Como objetivos específicos, buscou-se compreender suas formas de exploração e comunicação, acompanhar as interações entre pares e refletir sobre o planejamento docente diante das necessidades observadas.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, kellianemartins@live.com

ISSN: 2358-8829

O estudo assumiu abordagem qualitativa e caráter exploratório, articulando pesquisa bibliográfica e observação direta das experiências da turma. As propostas foram organizadas semanalmente ao longo do período letivo, permitindo acompanhar escolhas, descobertas e mudanças na participação das crianças. O diálogo teórico apoiou-se em Goldschmied e Jackson, Fochi, Majem e Ódena, Kishimoto e Mota, além da Base Nacional Comum Curricular.

Os episódios analisados indicaram ampliação das possibilidades de exploração, criação de brincadeiras simbólicas e aproximação entre as crianças. No caso da criança com TEA, observaram-se possibilidades de comunicação, criação de suas próprias formas de brincar e oportunidades de interação com os colegas a partir dos brincar heurístico. A experiência sugere que o potencial inclusivo da proposta se relaciona à continuidade, à observação sensível e ao replanejamento, e não apenas à presença dos materiais no ambiente.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, construída a partir de uma experiência pedagógica em contexto de creche. A articulação entre levantamento bibliográfico e estudo de campo possibilitou aproximar os conceitos estudados das situações vividas na sala de referência. Conforme a perspectiva metodológica de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica oferece fundamentos para compreender o problema, enquanto a aproximação ao campo permite examinar suas manifestações no cotidiano.

O campo foi uma turma de nível II de um Centro de Educação Infantil público de Goianinha. O relato concentra-se nas experiências de crianças entre dois e três anos e, particularmente, na participação de uma criança com diagnóstico de TEA. As observações acompanharam o percurso letivo, com organização de contextos de brincar heurístico uma vez por semana. O artigo de origem não informa o ano da experiência, o número total de participantes ou a duração de cada encontro.

ISSN: 2358-8829

A observação direta das ações das crianças constituiu a principal técnica de produção de dados descrita. Foram considerados os objetos escolhidos, as maneiras de manipulá-los, as expressões comunicativas, as aproximações entre colegas e as situações que exigiram mediação. A atuação docente integrou esse processo, pois as observações também orientaram alterações na oferta de materiais e na organização das propostas seguintes.

Entre os recursos empregados estavam rolos e caixas de papelão, tecidos, blocos de madeira, potes, tampas de garrafa, garrafas, CDs usados, palitos e partes de flutuadores de piscina, materiais que favoreceram o pensamento criativo das crianças e o planejamento sobre o que seria possível criar a partir dos materiais apresentados, E foi com base nesse contexto criativo envolvendo a ação das crianças que a análise privilegiou a construção das crianças e as condições pedagógicas pensadas para garantir a participação plena nos momentos planejados para experiência com o brincar heurístico.

E para acompanhar e compreender a ação das crianças o registro escrito foi de suma importância, pois possibilitou refletir sobre as ações individuais das crianças, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir dos momentos de interação e brincadeira envolvendo o brincar heurístico.

REFERENCIAL TEÓRICO

O brincar heurístico e a descoberta na primeira infância

Na abordagem apresentada por Goldschmied e Jackson (2006), a exploração de objetos ocupa lugar relevante nas experiências de crianças pequenas. A proposta favorece encontros com materiais cujas possibilidades não se esgotam em uma única função. Em vez de executar uma sequência previamente determinada, a criança pode experimentar combinações, acompanhar os efeitos de suas ações e retomar tentativas a partir do que descobre.

Fochi (2018) relaciona o brincar heurístico à autonomia e à liberdade de investigação. Essa compreensão desloca o foco de um produto uniforme para os processos vividos pelas crianças. O interesse pedagógico não se limita àquilo que foi construído,

mas abrange escolhas, aproximações, persistências e novas perguntas que emergem durante a experiência. A ação infantil passa, assim, a orientar o olhar do educador.

Nessa perspectiva, materiais não estruturados não equivalem à ausência de planejamento. O espaço, a diversidade dos objetos e as condições de acesso compõem a intencionalidade da proposta. Ao professor cabe preparar um contexto que convide à ação e acompanhar o que nele acontece, evitando reduzir a exploração à reprodução de modelos. A autonomia infantil encontra apoio em uma presença adulta atenta, e não no afastamento do educador.

Majem e Ódena (2017) contribuem para essa discussão ao destacar a observação das ações espontâneas e a necessidade de avaliar a adequação do ambiente, dos materiais e da intervenção adulta. Essas dimensões permitem compreender o planejamento como processo que continua durante e após a brincadeira. O que as crianças fazem oferece elementos para decidir o que manter, ampliar ou reorganizar nos encontros seguintes.

A Base Nacional Comum Curricular também valoriza experiências de observação, manipulação, investigação e levantamento de hipóteses na educação infantil (BRASIL, 2018). Essa aproximação ajuda a situar o brincar como parte do trabalho educativo, sem convertê-lo em tarefa com respostas únicas. No contexto analisado, explorar materiais significou produzir relações entre objetos, experimentar possibilidades e compartilhar descobertas com outras crianças.

O referencial adotado, portanto, sustenta uma leitura do brincar que reconhece a criança como participante ativa. A simplicidade dos recursos não diminui a complexidade das experiências: um mesmo objeto pode suscitar ações distintas, conforme os interesses de quem o utiliza. Compreender essa diversidade foi fundamental para analisar a participação da turma e da criança com TEA.

INCLUSÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A reflexão sobre inclusão, no trabalho, parte do reconhecimento das diferenças presentes na turma. Mota (2020) destaca a importância das interações e da valorização

ISSN: 2358-8829

das singularidades na educação infantil. Essa perspectiva permite compreender que participar de uma experiência coletiva não significa agir da mesma maneira que os colegas. O desafio pedagógico consiste em oferecer condições para que cada criança encontre possibilidades de envolvimento.

A partir da experiência vivenciada na turma, a comunicação da criança com TEA foi percebida por meio de gestos, expressões e escolhas de materiais, mesmo quando a fala não estava presente. Reconhecer essas manifestações ampliou a maneira de observar sua participação. A ausência de enunciados verbais não foi tomada como ausência de interesses ou de comunicação, e a aproximação aos objetos ajudou a compreender aspectos de seu modo de brincar.

O diálogo com Mota (2020) também permite relacionar convivência, acolhimento e aprendizagem. No entanto, essas relações não autorizam afirmar que todas as crianças com TEA responderão da mesma forma a uma proposta. O relato trata de um percurso singular, no qual as oportunidades de interação foram construídas a partir das condições da turma e das respostas observadas no cotidiano.

Kishimoto (2017) oferece elementos para discutir a atribuição de novos significados aos objetos durante a brincadeira. Essa contribuição ilumina os episódios em que tecidos se transformaram em capas, mar e caudas de sereia. A transformação simbólica não estava pronta no material: surgiu das ações das crianças e ganhou continuidade nas relações com os colegas e com a professora.

A articulação desses referenciais evidencia dois movimentos complementares. De um lado, o educador precisa reconhecer as iniciativas que a criança já apresenta; de outro, pode organizar situações que ampliem seu repertório e suas possibilidades de encontro. Essa ampliação não exige desqualificar os usos inicialmente escolhidos. O interesse por enfileirar tampas, por exemplo, pode ser compreendido como ponto de partida para conhecer a criança, em vez de ser tratado apenas como algo a substituir.

Na análise da experiência, inclusão refere-se, assim, à participação nas situações compartilhadas e ao reconhecimento das formas singulares de expressão. O brincar

heurístico é examinado como possibilidade pedagógica nesse processo, não como tratamento ou garantia de resultados. A contribuição da proposta depende da relação entre ambiente, materiais, continuidade e mediação, dimensões que orientam a discussão dos episódios observados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Exploração, escolhas e autonomia

Quando os materiais foram disponibilizados na sala, as crianças inicialmente os observaram e, em seguida, aproximaram-se daqueles que despertavam maior interesse. Pegar, sentir texturas e combinar objetos foram ações que marcaram o início das experiências. As escolhas não seguiram um percurso único: enquanto algumas crianças se envolveram com tecidos, outras exploraram blocos e diferentes possibilidades de construção.

A criança com TEA demonstrou preferência por tampas de garrafa e blocos de madeira. Essa aproximação ofereceu à professora elementos para reconhecer interesses que poderiam orientar o planejamento. Mais do que selecionar um objeto, a criança tornava perceptível uma maneira de se relacionar com o contexto. Nesse sentido, a observação das escolhas contribuiu para evitar propostas apoiadas somente em expectativas adultas.

Esses achados dialogam com Fochi (2018) e Goldschmied e Jackson (2006), ao evidenciarem a importância de condições que favoreçam a iniciativa infantil. A autonomia observada não corresponde à realização de todas as ações sem apoio, mas à possibilidade de tomar decisões dentro da experiência. O papel docente esteve em sustentar o contexto e acompanhar as necessidades que emergiam, sem antecipar todas as respostas.

Comunicação e aproximação entre pares

ISSN: 2358-8829

O trabalho e as experiências vivenciadas também revelaram oportunidades comunicativas diversas. As crianças conversavam sobre suas construções e convidavam colegas e professora a participar. No caso da criança com TEA, gestos, expressões e escolhas permitiram reconhecer preferências, com isso foi possível perceber que a comunicação foi, portanto, considerada para além da linguagem oral.

Ao longo das propostas, as interações entre as crianças foi ficando cada vez mais evidente e a partir das construções, das possibilidades criativas que os materiais ofereciam a criança com TEA passou a se sentir pertencente ao espaço da sala referência o que contribuiu para que outras crianças se aproximassem e participassem das brincadeiras com ela.

Esse é um aspecto muito relevante da experiência com a turma, pois permitiu a ampliação dos usos dos objetos e oportunidades de participação compartilhada. Nos mostrando que a aproximação de outras crianças para brincar junto não deve ser entendida como desaparecimento de um modo anterior de brincar, mas como acréscimo de possibilidades.

À luz de Mota (2020), esses encontros permitem discutir o valor da convivência com os pares para a inclusão.

Vale ressaltar também que com a continuidade das experiências, as crianças passaram gradualmente a respeitar o espaço e a vez do outro e favoreceu o processo de inclusão, tornando as propostas cada vez mais acessíveis a todas as crianças, inclusive para a com diagnóstico de TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada permitiu compreender o brincar heurístico como uma possibilidade de ampliar a participação de uma criança com TEA na educação infantil. O objetivo de examinar suas contribuições para a inclusão foi abordado a partir de situações concretas: escolhas de materiais, exploração de objetos, construção a partir dos materiais

apresentados e interação com os colegas. Esses acontecimentos indicaram oportunidades de envolvimento que respeitaram interesses reconhecidos no cotidiano.

Os resultados também evidenciaram a importância de considerar diferentes formas de comunicação. Gestos, expressões, movimentos e escolhas ofereceram pistas sobre aquilo que mobilizava a criança. Ao reconhecer essas manifestações, o olhar docente pôde se deslocar de respostas esperadas para as iniciativas efetivamente apresentadas. Essa mudança foi relevante tanto para compreender a criança quanto para reorganizar as condições de sua participação.

No contexto da turma, os materiais favoreceram experiências de investigação e criação e mostraram que os objetos adquiriram sentidos variados conforme as ações infantis. Tais situações reforçam a compreensão de que o processo de brincar merece atenção pedagógica, independentemente da existência de um produto final comum a todos.

A observação das ações das crianças diante do brincar heurístico destacou que ao planejar, acompanhar e replanejar constituíram movimentos interligados. Assim, a inclusão não apareceu como efeito automático da oferta de objetos, mas como construção sustentada por decisões pedagógicas sensíveis às necessidades da turma.

Para o campo educacional, o trabalho contribui ao explicitar a relação entre escuta, organização dos contextos e participação infantil. Novas pesquisas podem aprofundar essa discussão com registros sistemáticos, descrição mais precisa das mediações e acompanhamento de outros contextos, observados os procedimentos éticos pertinentes. A continuidade dessas investigações poderá esclarecer como diferentes condições de oferta se relacionam às experiências das crianças.

Conclui-se que o valor pedagógico da proposta esteve na possibilidade de acolher maneiras diversas de brincar e criar oportunidades de encontro. Reconhecer a criança como participante, observar seus interesses e sustentar experiências compartilhadas constituíram os principais aprendizados da prática. Mais do que uniformizar percursos, o trabalho apontou para uma educação infantil atenta à singularidade e comprometida com

um trabalho pedagógico que valorize as interações e brincadeiras no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

FOCHI, Paulo Sergio. O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

MAJEM, T.; ÓDENA, P. Descobrir brincando. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MOTA, Carol. Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar. Curitiba: Appris, 2020.