

**A criança com Transtorno do Espectro Autista
e a aprendizagem por meio do brincar heurístico**
**Children with Autism Spectrum Disorder and learning
through heuristic play**
**Los niños con Trastorno del Espectro Autista y el aprendizaje
a través del juego heurístico**

Caroline dos Santos Evangelista

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS – Brasil

Andreia Mendes dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS – Brasil

Sandra Canal

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS – Brasil
. Centro Universitário Faveni (Unifaveni), Guarulhos/SP – Brasil

Resumo

Este artigo aborda a importância do brincar heurístico na aprendizagem de crianças dentro do espectro autista. Destacam-se os benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social e motor, enfatizando a valorização da individualidade e o respeito às particularidades. Tem como objetivo identificar os benefícios para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inserida em uma escola Reggio Emilia, por meio do brincar heurístico. A pesquisa, de natureza básica e qualitativa, foi conduzida por meio da revisão de literatura, com base em diversas fontes bibliográficas, buscando contribuir para a geração de novos conhecimentos no campo educacional. Como resultado, observou-se que o brincar heurístico se apresenta como uma ferramenta inovadora no processo de desenvolvimento infantil. Dado que crianças com TEA podem ter um estilo de brincar não convencional, cabe à escola promover a participação desses indivíduos em atividades lúdicas, visando ao seu desenvolvimento integral e valorizando suas características singulares.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; brincar; criança.

Abstract

This article discusses the importance of heuristic play in the learning of children on the autism spectrum, highlighting the benefits for cognitive, social, and motor development. It emphasizes the appreciation of individuality and respect for particularities. It aims to identify the benefits for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Reggio Emilia school, through heuristic play. The research, of a basic and qualitative nature, was conducted through a literature review based on various bibliographic sources, seeking to contribute to the generation of new knowledge in the educational field. As a result, it was observed that heuristic play is an innovative tool in child development process. Given that ASD children may have an unconventional playing style, it is up to the school to promote the participation of these individuals in playful activities, aiming for their integral development and valuing their unique characteristics.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; play; child.

Resumen

Este artículo aborda la importancia del juego heurístico en el aprendizaje de los niños con espectro autista, destacando los beneficios para el desarrollo cognitivo, social y motor, haciendo hincapié en la valoración de la individualidad y el respeto a las particularidades. Su objetivo es identificar los beneficios del juego heurístico para los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela de Reggio Emilia. La investigación, de carácter básico y cualitativo, se realizó mediante una revisión bibliográfica basada en diversas fuentes bibliográficas, buscando contribuir a la generación de nuevos conocimientos en el campo educativo. Como resultado, se observó que el juego heurístico es una herramienta innovadora en el proceso de desarrollo infantil. Dado que los niños atípicos pueden tener un estilo de juego no convencional, corresponde a la escuela promover la participación de estos individuos en actividades lúdicas, buscando su desarrollo integral y valorando sus características únicas.

Palabras-clave: Trastorno del Espectro Autista; jugar; niño.

1 Introdução

Conforme uma pesquisa recente do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), entidade vinculada ao governo dos Estados Unidos, observou-se um aumento na prevalência de crianças autistas ao longo dos últimos anos. Em um estudo conduzido em 2021 a proporção era de 1 criança americana com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a cada 44, já em 2023, essa relação diminuiu para 1 criança a cada 36 (Paiva Jr., 2023).

Os autores Silva e Mulick (2009) ressaltam a dificuldade de diagnóstico precoce de autismo em crianças no Brasil:

Apesar de ter havido enormes avanços nessas últimas décadas em relação à identificação precoce e ao diagnóstico de autismo, muitas crianças, especialmente no Brasil, ainda continuam por muitos anos sem um diagnóstico ou com diagnósticos inadequados. (Silva; Mulick, 2009, p. 118).

Charman e Baird (2002) compartilham dessa preocupação. Segundo os autores, há equívocos na identificação de quadros de autismo e, muitas vezes, o autismo é identificado como coexistente, sobretudo, em indivíduos com outros transtornos.

Ainda que os dados não evidenciem o aumento de casos no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, 1% da população brasileira, cerca de dois milhões de brasileiros eram diagnosticados

com autismo, o que demonstra a relevância dos estudos sobre o transtorno do espectro autista.

Os avanços em relação ao diagnóstico também são um aspecto a ser considerado. Crianças bem pequenas têm sido diagnosticadas autistas, assim como adultos, e isso justifica o autismo como um espectro, pois as muitas diferenças e singularidades entre os casos fazem com que o autismo de cada pessoa seja único.

Na escola, crianças com TEA, na sua maioria, necessitam de algum tipo de apoio ou materiais e recursos pedagógicos adaptados. Portanto, compreender o TEA é uma demanda para pedagogos e demais educadores. A criança com TEA apresenta interesses específicos e pode brincar de forma não convencional.

[...] comumente o brincar da criança com autismo é visto como esquisito. Qualquer ação com objetos é interpretada como um movimento estereotipado (repetitivo e sem sentido). Por conseguinte, esse movimento não é significado pelas pessoas mais próximas da criança. Assim, as relações sociais da criança com autismo, quando direcionadas estritamente pelo diagnóstico, desencadeiam um baixo investimento do outro nas situações (lúdicas) interativas. (Silva; Silva, 2019, p. 74).

Em nível macro, este texto discute a importância do brincar para a criança com TEA, e tomamos a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, como foco central, considerando que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas justamente reafirmam que o brincar e as interações (BNCC, 2018) são prioritários para a educação da criança.

Na educação infantil, optamos por estudar o brincar heurístico proposto pela abordagem Reggio Emilia, que reconhece e valoriza as crianças e suas peculiaridades. A aprendizagem ocorre por meio do trabalho de escuta ativa, em que a criança é protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem (Malaguzzi, 1999).

Esse conceito e proposta de atividade foi criado em 1986, pela educadora britânica Elinor Goldschmidt, com a participação de outras educadoras da Inglaterra, Itália, Escócia e Espanha, tendo como pauta a curiosidade das crianças.

Nas contribuições de Fochi (2015, p. 132) “essa brincadeira, que potencializa a ação espontânea da criança, abre um espaço para exploração de

objetos diferentes de brinquedos industrializados, assim como para a criação de combinações entre eles”.

Conforme a abordagem, o brincar ou jogo heurístico desenvolvido por Goldschmidt qualifica as oportunidades educativas por meio de algo mais ampliado do que um método de organizar a brincadeira, através da valorização de como aproveitar a atividade espontânea de investigar realizada pelas crianças.

Para tanto, a oferta de materiais para esse brincar deve ser rica e diversificada, para que as crianças tenham a liberdade de escolha desses materiais. Além disso, Goldschmidt propõe o uso de materiais comuns no dia a dia, pois esses elementos são essenciais para o imaginário infantil, revelando todo o seu potencial transformador.

Dessa forma, a principal questão neste artigo é responder a seguinte indagação: Quais são os benefícios para a criança com TEA inserida em escola Reggio Emília com o brincar heurístico?

A metodologia utilizada neste artigo é a qualitativa, realizada através da revisão de literatura, com embasamento em uma variedade de fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos científicos, teses e dissertações, que abordam temas relacionados ao objeto de estudo em questão.

Compreender o TEA e a importância do brincar para a criança na escola da infância, em especial, o brincar heurístico, nos habilita a refletir sobre as contribuições desse brincar para a criança atípica. Assim, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, cujo objetivo é contribuir para a geração de novos conhecimentos no campo educacional (Gerhardt; Silveira, 2009).

2 Considerações acerca do Transtorno do Espectro Autista- TEA

Conforme o Ministério da Saúde (2022), o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pelo desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. É um transtorno que tem início nos primeiros anos da criança, com alguns sinais já possíveis de serem percebidos nos primeiros meses de vida. O

diagnóstico é estabelecido por volta dos dois a três anos, com prevalência maior do sexo masculino.

Segundo o DSM 5 – Manual de Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, o transtorno do espectro autista

Caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (American Psychiatric Association, 2014, p.75)

O DSM-5 é uma das principais ferramentas utilizadas por profissionais de saúde mental para diagnosticar e classificar transtornos, como o autismo. Segundo o DSM-5, existem alguns comportamentos específicos que caracterizam o transtorno do espectro autista. Atualmente, em sua quinta edição, com as alterações nos critérios de diagnóstico do autismo, o DSM-5 passa a utilizar um único diagnóstico denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo necessário um nível de suporte, de apoio específico para cada indivíduo.

A partir dessa atual definição de espectro, o diagnóstico do TEA passou a ser categorizado pelos níveis de intensidade dos sintomas, como dificuldades na comunicação, habilidades sociais e comportamentos restritos ou repetitivos. Assim, o diagnóstico se torna mais claro, permitindo identificar o nível de gravidade dos sintomas, que variam de um a três, dependendo do nível de suporte que a criança necessita. São eles: nível 1 (pouco suporte), nível 2 (médio suporte) e nível 3 (suporte total).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014, p.50),

As pessoas com TEA no nível 1 podem ter dificuldades em iniciar ou manter conversas, interpretar expressões faciais e entender as nuances da linguagem. Contudo, por se apresentarem de forma mais suave, normalmente essas dificuldades não são limitantes para a interação social. Elas também podem apresentar comportamentos repetitivos, como balançar as mãos ou o corpo, ter interesses intensos e restritos. Geralmente, essas pessoas têm habilidades de linguagem e comunicação relativamente intactas e podem se adaptar bem a mudanças na rotina.

O nível 2 é caracterizado por dificuldades significativas na comunicação e na interação social, enfrentando maiores desafios para iniciar ou manter conversas, interpretar expressões faciais e compreender nuances da linguagem, apresentando também dificuldades para se adaptar a mudanças na rotina e podem necessitar de apoio extra para lidar com situações sociais mais complexas.

Já no nível 3, além das características já descritas nos níveis anteriores, também é caracterizado por dificuldades significativas de comportamento repetitivos, possuindo uma deficiência mais severa nas habilidades de comunicação, tanto verbal quanto não verbal, e, conseqüentemente, dependem de maior apoio para se comunicar, resultando em maiores dificuldades nas interações sociais e uma redução na cognição, apresentando um perfil comportamental inflexível e podem ter dificuldades em se adaptar a mudanças, o que pode levá-los a se isolarem socialmente se não forem incentivados.

Dessa forma, a atenção a possíveis dificuldades no desenvolvimento e diagnóstico de TEA são importantes. Crianças com TEA devem ser acompanhadas por uma equipe multidisciplinar que realizarão diferentes intervenções.

No caso da escola, não é seu papel diagnosticar. No entanto, muitas vezes, é nela que os primeiros sinais do desenvolvimento e comportamentos atípicos são percebidos. Sua função é prestar apoio educacional especializado na idade o mais precoce possível, considerando a neuroplasticidade cerebral e colaborando para promover melhores resultados a longo prazo.

3 Breve contextualização da educação infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996) é um período muito importante no desenvolvimento das crianças, estabelecendo os fundamentos para seu crescimento físico, emocional, social e cognitivo.

Nos primeiros anos de vida, as experiências educacionais desempenham um papel essencial na formação de habilidades e atitudes que irão influenciar a trajetória futura das crianças (Goulart, 1997). Esse período não é apenas importante para a aquisição de conhecimentos (Paschoal, 2007), mas também sobre cultivar a curiosidade (Tough, 2017), a criatividade e o senso de comunidade nas crianças (Craidy; Kaercher, 2001; Brazelton; Greenspan, 2002; Brasil, 2010).

Durante o período da educação infantil, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, de maneira lúdica e interativa. Santos (2001) destaca a importância da ludicidade no contexto de educação infantil: “o jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, o divertimento que o brincar proporciona a elas (Santos, 2001, p. 89).

Nessa etapa da educação básica, a aprendizagem se dá por meio de jogos e brincadeiras, sobretudo. Brincadeiras e atividades direcionadas incentivam o desenvolvimento motor, a coordenação (Santos; Rodenbusch; Cardon, 2018), a linguagem, o respeito às regras (Molcho, 2007) e a resolução de problemas (Lisboa, 2006).

Além disso, a interação com colegas e educadores promove habilidades sociais valiosas, como a empatia, a comunicação eficaz e a colaboração. Corsaro (2011) destaca a relevância da cultura de pares de crianças e reprodução interpretativa: “[...] uma mudança importante na vida das crianças é sua movimentação fora do âmbito familiar (Corsaro, 2011, p. 127). O autor complementa: “as crianças, [...] rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica, à medida que produzem e participam da cultura de pares” (Corsaro, 2011, p. 134).

Os primeiros anos de educação também são essenciais para o desenvolvimento da linguagem. A exposição a diferentes estímulos verbais e visuais ajuda a construir um repertório linguístico sólido. A leitura de histórias, o canto de músicas e a participação em atividades que envolvem a linguagem escrita são elementos fundamentais para a leitura de mundo. Abramovich (1993) enfatiza a importância de se contar histórias para as crianças:

Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo (...) é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. (Abramovich, 1993, p. 16)

Outro aspecto a se destacar na educação infantil é a promoção da saúde emocional das crianças. A aprendizagem socioemocional, que inclui o

reconhecimento e a gestão de emoções, é cultivada por meio de interações positivas e atividades que estimulam a autoexpressão (Navarro, 2004; Molcho, 2007; Brazelton; Greenspan, 2002). Essa base emocional sólida é fundamental para a construção de relacionamentos saudáveis e para o desenvolvimento integral das crianças.

Desse modo, a educação infantil é uma fase essencial na formação integral da criança. O investimento nesses primeiros anos estabelece os alicerces do desenvolvimento das habilidades e da construção de princípios e valores que serão fundamentais ao longo de suas vidas.

4 As implicações do brincar na perspectiva de Reggio Emília e da educação infantil, para crianças típicas e com TEA

O documento orientador da educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) apregoa que:

O brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p.37).

Assim, entende-se que o brincar, sozinho ou com os pares, é primordial na infância, colaborando para o desenvolvimento da criança e responsável por promover aprendizagens significativas. Por meio das brincadeiras, também é possível que o professor compreenda a criança, uma vez que, ao brincar, ela elabora o mundo, projetando, simulando e testando suas hipóteses sobre o cotidiano que a cerca. “Brincar para a criança legitima a sua experiência, dando sentido a tudo o que ela projeta, fórmula, infere e vivência nas suas brincadeiras, constituindo verdadeiros ‘patchworks do cotidiano” (Santos; Veríssimo; Cardozo, 2021, p. 24).

De acordo com Benjamin (1994, p. 253):

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até

o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror.

É na brincadeira, que a criança tem a oportunidade de explorar, desenvolver sua imaginação e aprendizagem. O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo. O desenvolvimento acontece por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante as brincadeiras (Oliveira, 2000).

A escola tem um papel primordial no brincar para as crianças na educação infantil, ela é a principal responsável para que o processo de aprendizagem seja de forma integral para o desenvolvimento social e intelectual do educando.

Educar é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. (Libâneo *apud* Aranha, 2006, p. 31-32)

Por meio do brincar, a criança desenvolve a noção de regras e soluções de problemas, o que influenciará na sua vida adulta. Esse brincar, quando executado de forma efetiva na primeira etapa de escolarização da criança, auxilia o desenvolvimento de adultos criativos, capazes de vivenciar boas relações com os pares.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (Vygotsky, 1998, p. 130 *apud* Rolim; Guerra; Tassigny, 2008, p.179).

Portanto, o brincar, na BNCC, é um dos eixos estruturantes na educação infantil (Brasil, 2017), e as diversas abordagens pedagógicas vêm considerando

essa orientação, não normativa, para uma educação de qualidade, destacando-se a perspectiva denominada “Reggio Emília”.

Ela ganha esse nome em decorrência do contexto de seu surgimento, no norte da Itália, na província de mesmo nome. Ao fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, assim como em muitos países europeus, a Itália se encontrava com muitas de suas cidades em destroços e em processo de reconstrução (Edwards, 1999). Na província de Reggio Emília, trabalhadores e comerciantes se uniram aos moradores a fim de (re)construir uma escola para crianças pequenas.

Os detritos dos tempos idos viraram matéria-prima para a construção do novo. Esse movimento inicial envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Então, desde sua origem, Reggio Emília é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação (Katz, 1999).

Desde então, o nome de Malaguzzi se tornou uma espécie de sinônimo da abordagem Reggio Emília, e seu poema “As cem linguagens da criança”, foi escolhido como um manifesto dessa filosofia educacional. No poema, observamos o princípio central da abordagem, com a criança assumindo o papel de protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, explorando suas potencialidades por meio de diversas linguagens, incluindo aquelas não codificadas, como as pictóricas, expressivas e manipulativas (como modelos e maquetes).

O movimento do corpo é incorporado ao processo, permitindo a manipulação de objetos e ferramentas multimídia. É com as descobertas sensoriais, que o conhecimento é construído. A experimentação empodera as crianças, que se sentem estimuladas a explorar o mundo por meio das cem linguagens existentes.

As escolas que adotam a proposta de Reggio Emília oferecem as crianças o brincar heurístico como possibilidade para explorarem objetos simples, estimulando sua imaginação e criatividade durante as brincadeiras.

A brincadeira heurística ocorre por meio da oferta de uma grande e variada quantidade de objetos às crianças, a fim de que elas brinquem livremente, sem a intervenção dos adultos. Entende-se que, assim, as crianças

se sentem mais motivados a descobrir novos objetos, texturas, sons e sabores, principalmente, aqueles oriundos da natureza (Goldschmidt; Jackson, 2006), concentrando-as na exploração sensorial e na experimentação criativa (Meirelles, 2016).

Para Majen e Ódena (2010, p. 39),

A brincadeira heurística com objetos é uma atividade que aproveita as ações espontâneas dos meninos e das meninas, ao mesmo tempo em que as potencializa. Dessa forma, contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças. Possui duas fases: durante a primeira, exploram alguns objetos com outros; durante a segunda fase, orientados pelos adultos e de modo organizado, os pequenos recolhem o material.

A curiosidade aguçada da criança é a melhor ferramenta para se chegar ao novo, para construir novas formas de pensar e enxergar o mundo. O brincar heurístico oferece às crianças uma nova forma de aprender a lidar com os objetos e, ainda, ressignificar seus valores.

Conforme Assmann (2004), a curiosidade contribui para que a humanidade se desenvolva, ao fazer com que o ser humano explore o meio, questione e desenvolva a capacidade de resolver desafios, fatores importantes para uma aprendizagem significativa. Logo, para compreendermos melhor a concepção pedagógica do brincar heurístico, vale ressaltar como as autoras a definem.

O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela libera a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante. (Goldschmidt; Jackson, 2006, p. 149).

Nesse sentido, é uma proposta de brincar livremente, visando a oportunizar à criança protagonizar suas próprias ações e especificidades para alcançarem suas descobertas, buscando o que lhe interessa, pois “é na exploração da diversidade da fisicalidade dos materiais que as crianças enriquecem seu repertório, ampliam vocabulário, potencializam suas sensações e compreendem uma gama de sensações diversificadas” (Fochi, 2016, p. 7).

A partir desse contexto, o brincar ocorre por meio de materiais não estruturados, ou seja, expõe ao alcance das crianças objetos em que cabe a ela o poder da escolha de como os manusear, em um convite para a experimentação. Através deles, as crianças criam possibilidades e características singulares a partir de suas ações criativas.

De acordo com Aguiar (1998, p.36), “o brincar é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente amigável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”.

Uma das características do brincar heurístico é a liberdade de explorar diferentes texturas, formas e sons, estimulando habilidades sensoriais e desenvolvendo a coordenação motora fina por meio do manuseio livre de objetos pequenos.

Segundo Hartz *et al.* (2012), o brincar é o reflexo do mundo interior da criança. É por meio da brincadeira, que ela expressa suas emoções, expondo com naturalidade suas alegrias, tristezas, dúvidas, angústias e incertezas.

Além disso, o brincar heurístico tem múltiplos benefícios, como o desenvolvimento de capacidades cognitivas, incentivando a criatividade das crianças, favorecendo as capacidades perceptivas, como visão, audição, tato, olfato e paladar. Também contribui para tomar consciência das leis da natureza como a gravidade e o equilíbrio.

Ao praticar a seleção e discriminação entre categorias de objetos diferentes, estabelecem a base do pensamento matemático. O brincar heurístico ensina valores éticos, como respeito, tolerância e colaboração, desenvolvendo conceitos sociais, como o compartilhar e respeitar o outro.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de se indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam (Freire, 2000, p.28).

Mas e no caso da criança com TEA? Quais são os benefícios do brincar heurístico? O brincar da criança com TEA é mais complexo, pois o simbólico

para as crianças no espectro é menos perceptível, assim como podem ter interesses restritos em objetos. Elas não brincam, na sua maioria, de forma convencional com os brinquedos, há desafios na participação de atividades recreativas convencionais.

A brincadeira apresenta-se de forma diversa, especialmente, entre aquelas diagnosticadas com TEA. Se forem considerados os próprios critérios diagnósticos do TEA, constatar-se-á, entre eles, a identificação de algum comportamento disruptivo na brincadeira, como a presença de comportamentos restritivos e repetitivos, o que pode incluir interesses fixos por objetos e personagens específicos (Natel, 2022, p. 6).

Lier-De Vitto (1997) inclusive afirma que criança com TEA, por frequentemente enfrentar desafios na comunicação e interação social, encontra mais problemas com métodos tradicionais de educação, no qual ela pode experimentar frustrações e enfrentar situações de exclusão na interação com seus pares. Observa que a abordagem Reggio Emilia pode ser uma alternativa, exatamente porque possibilita à criança a exploração, a liberdade e o brincar livre.

A criança com TEA, inserida em escola que proporcione a ela ser protagonista do seu conhecimento, em que, sua aprendizagem acontecerá a partir do seu interesse dela, faz com que essa criança seja incluída, de fato, nas atividades. Todos seus interesses e peculiaridades serão valorizados.

O aumento no número de crianças dentro do espectro autista resulta na sua integração em salas de aula com seus colegas. Proporcionar a elas uma aprendizagem inclusiva e enriquecedora contribuirá significativamente para o seu desenvolvimento pleno.

5 Considerações finais

Conclui-se, com a tessitura deste artigo, a relevância do brincar heurístico para crianças com TEA. Essa abordagem possibilita um brincar livre, rico de aprendizagens significativas, em que as crianças podem explorar os objetos e adquirir conhecimento a sua maneira.

Ao permitir que crianças com TEA brinquem com itens de seu interesse, mesmo quando possuem um repertório limitado, facilita-se o processo de

aprendizagem. Ademais, as brincadeiras desempenham um papel fundamental no processo de aprendizado das crianças, refletindo e internalizando as experiências de seu ambiente. É através das brincadeiras, que as crianças aprendem e reproduzem tudo que vivenciam em seu meio de convivência. É nas brincadeiras, que as crianças desenvolvem sua imaginação, possibilitando que explorem os objetos à sua maneira.

A maioria das crianças com TEA manuseia objetos de formas não convencionais. Caso estejam em uma escola que utilize o brincar heurístico como ferramenta para o desenvolvimento, sua forma de brincar não convencional será utilizada como uma forma de aprendizagem.

Ademais, pode-se dizer que a brincadeira tem um papel significativo na vida e no desenvolvimento da criança, considerando que ela aprende por meio da imaginação, criando e recriando, explorando objetos e lugares.

Em suma, o brinquedo heurístico se apresenta como uma ferramenta inovadora no processo de desenvolvimento infantil e, considerando que crianças atípicas podem apresentar um estilo de brincar não convencional, cabe à escola promover a participação desses indivíduos nas atividades lúdicas, visando ao seu desenvolvimento integral e valorizando suas características singulares.

A educação, na perspectiva inclusiva, tem tido muitos avanços, mas também enfrenta muitos desafios. Educação, saúde, assistência e cuidados são direitos fundamentais das crianças. Portanto, estimular, apoiar e incluir as crianças com TEA são práticas pedagógicas cotidianas do professor.

Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- AGUIAR, J. S. *Jogos para o ensino de conceitos*. Campinas: Papirus, 1998.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.
- ASSMANN, H. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica. arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Atualizada em 2022. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- BRAZELTON, T. B.; GREENSPAN, S. I. *As necessidades essenciais das crianças: o que toda precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHARMAN, T.; BAIRD, G. Practitioner review: diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.43, n.3, p.289-305, 2002.
- CORSARO, W. A. *A sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, E. P. da S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- NAVARRO, M. C. D. *Afetos e emoções no dia a dia da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed: 2004.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOCHI, P. S. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FOCHI, P. S. A didática dos campos de experiência. *Pátio Educação Infantil*, n.49, Grupo A, p. 4-7, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009.
- GOLDSCHMIDT, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3: o atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HARTZ, A. *et al.* A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. *Revista Conhecimento Online*, ano 4, n. 1, p. 1-8, 2012. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/261>. Acesso em: 13 out. 2023.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emília? *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação de primeira infância.* Porto Alegre: Editora Artmed, 1999. p. 37-58.

LIER-DE VITTO, M. F. *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.* São Paulo: Cortez, 1997.

LISBOA, A.M.J. A primeira infância e as raízes da violência. Brasília: LGE Editora, 2006.

MAJEN, T.; ÔDNA, P. *Descobrir brincando.* São Paulo: Autores Associados, 2010.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofias básicas. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação de primeira infância.* Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.p.104.

MEIRELLES, D. da S. *Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade.* 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152904>. Acesso em: 10 out. 2023.

MOLCHO, S. *A linguagem corporal da criança.* São Paulo. Editora Gente, 2007.

NATEL, J. M. *Análise de procedimentos de ensino do brincar de faz de conta para crianças com TEA: uma revisão sistemática.* 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/29640>. Acesso em: 09 out. 2023.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PASCHOAL, J. D. *Trabalho pedagógico na educação infantil.* Londrina: Humanidades, 2007.

PAIVA JR, F. *Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA.* Canal Autismo. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ROLIM; A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

SANTOS, V. L. B. dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. *In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, E. P. da S. Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 88-100.

SANTOS, A. M. dos; RODENBUSCH, C. de B.; CARDON, S, B. *A imagem do corpo: reflexões contemporâneas e interdisciplinares*. Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

SANTOS, A. M.; VERISSIMO, A. C. B.; CARDOZO, P. R. Cadê a infância que estava aqui? O gato comeu! Reflexões sobre o tempo e a infância. *Sociedade e Infâncias*, v. 5, n. 1, p. 19-28, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17900>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o Transtorno Autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Revista Psicologia Ciência e profissão*, v.29, n.1, p.116-131, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SILVA, M. A. da; SILVA, D. N. H.. *Como brincam as crianças com autismo*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

TOUGH, P. *Como as crianças aprendem: o papel da garra, da curiosidade e da personalidade no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro. Intrínseca, 2017.