EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E BRINCADEIRAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS

ORLANDI, Yara Keli Lima de Figueiredo; SILVÉRIO, Camilla da Costa; GONZAGA; Pereira Aparecida; COSTA, Denise Miranda Soares.

Prefeitura Municipal de Bauru

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

yara.orlandi@educa.bauru.sp.gov.br

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial Inclusiva. Experiências sensoriais. Brincadeiras investigativas. Organização do ensino.

Resumo

O presente relato de experiência analisa práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma da Educação Infantil por meio de oficinas sensoriais e brincadeiras investigativas organizadas para a participação de todas as crianças, entre elas crianças elegíveis aos serviços da Educação Especial e outras que demandavam diferentes intensidades de ajuda para se comunicar, regular a conduta e explorar determinados materiais. Trata-se de um relato de experiência pedagógica de abordagem qualitativa, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. As propostas reuniram terra, água, areia, espuma, tintas, sagu, legumes ralados, utensílios domésticos e objetos não estruturados, articulados a intervenções docentes como convites verbais, demonstrações, ações compartilhadas, reorganização dos materiais e oferta de instrumentos alternativos. Os registros fotográficos, os vídeos, as observações e as narrativas docentes indicaram ampliação das formas de participação, comunicação, interação social, iniciativa, autonomia e coordenação motora. A análise evidenciou que os apoios não constituíram atividades paralelas, mas modificações nas condições de realização de uma atividade comum, preservando o conteúdo e o objetivo pedagógico. A documentação produzida também orientou o replanejamento, permitindo ajustar materiais, agrupamentos e intervenções. Conclui-se que a organização intencional do ensino, apoiada em relações coletivas e em diferentes possibilidades de ação com os objetos, favoreceu a participação efetiva das crianças e fortaleceu práticas de Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial Inclusiva. Experiências sensoriais. Brincadeiras investigativas. Organização do ensino.

1. Introdução

A Educação Infantil constitui um espaço de apropriação da cultura e de formação das capacidades humanas nas relações que as crianças estabelecem com outras pessoas, com os objetos, com os signos e com as formas sociais de ação. Nessa etapa, o brincar, as interações e as experiências corporais, estéticas e sensoriais não são recursos acessórios: integram a atividade infantil e precisam ser organizados com intencionalidade pedagógica.

Na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, o desafio não consiste em separar propostas para determinadas crianças, mas em organizar condições para que todas participem de uma atividade comum, com as ajudas e os instrumentos necessários. Isso exige observar como cada criança se aproxima do objeto, quais barreiras surgem durante a ação e que modificações na intervenção, nos materiais, no espaço ou nos agrupamentos podem ampliar sua participação.

A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru afirma a função educativa da escola e a necessidade de organizar experiências que coloquem as crianças em relação com conhecimentos, linguagens e práticas culturais (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016). Essa orientação sustenta a elaboração de propostas coletivas que não reduzam a inclusão à presença física da criança, mas considerem sua ação efetiva diante do conteúdo, dos pares e da professora.

A experiência relatada foi desenvolvida em uma turma da Educação Infantil na qual havia crianças elegíveis aos serviços da Educação Especial e crianças que, em determinadas situações, necessitavam de apoio mais explícito para iniciar uma ação, comunicar escolhas, permanecer na atividade, lidar com texturas desconhecidas ou participar das relações coletivas. As oficinas sensoriais foram planejadas como propostas para todo o grupo, e não como atendimento separado. A diferenciação ocorreu nas condições de realização e na intensidade da ajuda oferecida.

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar práticas pedagógicas investigativas e sensoriais organizadas na Educação Infantil sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva, evidenciando como a organização do espaço, dos materiais, das relações e das intervenções docentes favoreceu a participação, a comunicação, a interação social, a exploração e a autonomia das crianças. Busca-se, ainda, explicitar os efeitos da documentação pedagógica sobre o planejamento docente e sobre a organização de uma cultura escolar comprometida com a participação de todas.

2. Fundamentação teórica

Na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é socialmente constituído. As funções psicológicas superiores formam-se nas relações com outras pessoas e, posteriormente, reorganizam a atividade individual. Por essa razão, a ação da criança com os materiais não pode ser analisada como simples resposta a estímulos sensoriais. O que produz desenvolvimento é a participação em atividades culturalmente organizadas, nas quais os objetos adquirem sentidos, as ações são compartilhadas e a linguagem orienta novas formas de atuação (VIGOTSKI, 2003).

As experiências táteis, corporais e estéticas assumem valor formativo quando integram situações nas quais a criança observa, compara, mistura, transforma, escolhe instrumentos, comunica descobertas, imita ações, cria usos e estabelece relações com os pares. Nessa direção, a variedade de texturas e objetos não é suficiente por si só. É a organização pedagógica que transforma esses elementos em conteúdo de uma atividade: a professora apresenta o motivo da proposta, dispõe os materiais, acompanha as manifestações infantis, intervém diante das necessidades de ajuda e modifica as condições quando a participação se torna restrita.

A Teoria da Atividade contribui para analisar essa relação ao diferenciar atividade, ações e operações. A atividade orienta-se por um objeto e por um motivo; as ações relacionam-se aos objetivos; e as operações correspondem às condições concretas de realização (LEONTIEV, 1978). Nas oficinas relatadas, todas as crianças participaram de uma mesma atividade investigativa, embora pudessem realizar ações e operações distintas: tocar com as mãos, utilizar colheres ou luvas, observar antes de agir, explorar em dupla ou solicitar ajuda. A variação das condições não alterou o objeto pedagógico; ao contrário, permitiu que ele se tornasse acessível por diferentes formas de atuação.

Essa concepção desloca o foco da suposta limitação individual para a relação entre a criança e as condições organizadas para sua atividade. Quando uma textura provoca recusa, por exemplo, a intervenção docente não se reduz a retirar a criança da proposta nem a exigir contato imediato. A professora pode apresentar um instrumento intermediário, realizar a ação em conjunto, reorganizar a quantidade do material, aproximar um colega ou retomar a experiência em outro momento. O apoio é analisado por sua forma, seu grau de explicitação e seus efeitos sobre a ação infantil.

A inclusão, nesse referencial, vincula-se à participação nas atividades sociais da turma e à possibilidade de apropriação dos modos culturais de agir. As diferenças entre

as crianças exigem planejamento flexível, sem que isso resulte em propostas empobrecidas ou paralelas. A unidade da atividade coletiva é preservada, enquanto as intervenções e as condições podem ser modificadas. Desse modo, acessibilidade pedagógica significa remover barreiras presentes na organização do ensino e oferecer meios para que a criança amplie progressivamente sua iniciativa.

O brincar investigativo também favorece a imaginação e a criação. Ao transformar água e terra em lama, utilizar panelas para misturar materiais, produzir marcas com tintas ou atribuir novos usos a recipientes, as crianças reelaboram experiências culturais e produzem sentidos compartilhados. A imaginação não se opõe ao conhecimento da realidade; apoia-se nas experiências vividas e as reorganiza em novas combinações (VIGOTSKI, 2009).

3. Percurso metodológico e desenvolvimento da experiência

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência pedagógica de abordagem qualitativa. O material analisado foi produzido durante a realização das oficinas por meio de registros fotográficos, vídeos, observações e narrativas docentes. Esses registros foram retomados para identificar: as formas de aproximação das crianças aos materiais; as ações corporais e comunicativas realizadas; as relações estabelecidas entre pares; as necessidades de intervenção; as ajudas oferecidas; as mudanças observadas após a intervenção; e as decisões de replanejamento.

As oficinas foram organizadas em estações investigativas compostas por terra, água, areia, espuma, sagu cru e cozido, legumes ralados, tintas, utensílios domésticos, panelas, copos, funis, peneiras, baldes, batedores de ovos, plástico-bolha, luvas sensoriais e objetos não estruturados. Entre as propostas realizadas, destacaram-se: exploração de água e terra para produção de lama; comparação entre sagu cru e cozido; pintura embaixo da mesa com cotonetes; pintura sobre plástico-bolha; exploração de espuma com utensílios; banho de bonecas; e investigações com areia e grãos secos.

Os cenários foram organizados de modo a tornar visíveis os materiais e suas possibilidades de uso. A professora apresentava a situação, retomava os combinados de cuidado e segurança e criava condições para escolhas. A participação não foi condicionada à permanência sentada nem à repetição de uma ação padronizada. Entretanto, a possibilidade de escolha não significou ausência de ensino: as crianças foram convidadas a observar, experimentar, comparar, comunicar e compartilhar os objetos, com intervenções ajustadas ao movimento da atividade.

As intervenções docentes incluíram retomadas verbais breves, gestos indicativos, demonstrações, repetição da ação, realização compartilhada, aproximação de materiais, mudança de recipiente, oferta de utensílios e organização de pequenos agrupamentos. Em alguns casos, a ajuda foi mais direta no início e retirada à medida que a criança passava a agir com maior iniciativa. Em outros, foi necessário manter um instrumento intermediário, como colher, funil ou luva, para que a exploração ocorresse sem eliminar o contato com o objeto da proposta.

As crianças que inicialmente evitavam materiais úmidos ou pegajosos puderam começar pela observação, pela ação de um colega ou pelo uso de utensílios. A professora acompanhou essas manifestações sem interpretar a recusa como falta de interesse ou incapacidade. O planejamento foi modificado para prever aproximações sucessivas, diferentes quantidades de material e novas oportunidades de participação. Para as crianças que buscavam intensamente determinados estímulos, foram organizados limites espaciais, combinados e instrumentos que favorecessem a continuidade da atividade coletiva.

A documentação pedagógica não foi utilizada apenas para ilustrar o relato. Os registros permitiram analisar que materiais cada criança escolheu, como os modificou, que gestos e procedimentos empregou, o que comunicou durante a experiência, que relações estabeleceu com os colegas, se retomou ou modificou sua estratégia e quais efeitos as intervenções produziram. A partir dessa análise, foram planejadas novas combinações de materiais, mudanças nos agrupamentos e intervenções com menor ou maior explicitação.

3.1 Procedimentos éticos

A experiência integrou o trabalho pedagógico regular desenvolvido na EMEII Leila Berriel Aidar e foi posteriormente sistematizada como relato de experiência, sem procedimentos adicionais à rotina institucional nem coleta de dados previamente planejada para fins de pesquisa científica. Por essa razão, o trabalho não foi submetido ao Sistema CEP/Conep e não possui CAAE ou número de parecer. A Resolução CNS nº 510/2016 estabelece que atividades realizadas exclusivamente para educação e ensino, sem finalidade de pesquisa científica, bem como o aprofundamento teórico de situações que emergem da prática profissional, desde que não revelem dados que permitam identificar os sujeitos, não são registradas nem avaliadas pelo Sistema CEP/Conep. Para a divulgação acadêmica, foram adotados procedimentos de proteção da identidade, da

dignidade e da privacidade das crianças: os rostos foram descaracterizados, os nomes e demais informações identificáveis foram omitidos e a utilização das imagens foi autorizada por escrito pelos responsáveis legais. A instituição também autorizou a divulgação acadêmica do relato.

3.2 Registros visuais da experiência

As Figuras 1 a 4 apresentam diferentes configurações das oficinas. Elas evidenciam a presença dos materiais, dos instrumentos alternativos, da organização estética dos espaços e da intervenção docente junto às crianças. Os rostos foram descaracterizados e as imagens foram utilizadas mediante autorização escrita dos responsáveis legais.

A leitura das imagens deve ser articulada aos registros escritos: a disposição dos materiais não foi neutra, pois delimitou percursos, aproximou objetos, tornou certas ações possíveis e favoreceu relações coletivas. Do mesmo modo, a presença da professora nas cenas correspondeu a intervenções distintas, desde a observação atenta até a ação compartilhada, conforme a necessidade manifestada durante a atividade.

Figura 1 - Experiência sensorial com cores e texturas



Fonte: Banco de dados das professoras.

Figura 2 - Exploração sensorial e artística com pintura de macarrão cru



Fonte: Banco de dados das professoras.

Figura 3 - Organização do espaço com materiais não estruturados



Fonte: Banco de dados das professoras.

Figura 4 - Exploração tátil com materiais naturais e utensílios



Fonte: Banco de dados das professoras.

4. Resultados e discussão

Os registros indicaram ampliação das formas de participação ao longo das experiências. Algumas crianças que, no primeiro contato, permaneciam afastadas ou observavam por períodos prolongados passaram a aproximar-se dos materiais, utilizar instrumentos e compartilhar ações com os colegas. Essa mudança não ocorreu pela simples repetição do estímulo sensorial. Ela esteve relacionada à reorganização das condições, à presença de modelos de ação oferecidos pelos pares e às intervenções docentes que reduziram gradualmente a distância entre a criança e o objeto.

O uso de luvas, colheres, recipientes e funis funcionou como meio de participação, e não como substituição da experiência. Esses instrumentos permitiram que a criança realizasse ações de misturar, transferir, apertar, separar e comparar, preservando o objetivo investigativo. Em diferentes situações, o apoio inicialmente necessário foi reduzido quando a criança passou a escolher o utensílio, repetir a ação ou experimentar o contato direto. Assim, a análise da participação considerou o movimento produzido pela ajuda, e não apenas o desempenho final.

Também se observaram mudanças na comunicação. Gestos de apontar, olhares dirigidos, aproximações corporais, vocalizações e falas passaram a ser utilizados para solicitar materiais, mostrar descobertas, recusar uma textura, convidar um colega ou negociar o uso de um objeto. A atividade compartilhada ofereceu motivos concretos para a comunicação, o que confirma a relação entre linguagem, ação e vínculo social destacada pela Psicologia Histórico-Cultural.

No campo motor, as oficinas mobilizaram movimentos de pinça, preensão, transferência, pressão, mistura, deslocamento e ajuste postural. Entretanto, os avanços não foram tratados como treino isolado de coordenação. As ações motoras estavam vinculadas a objetivos significativos: produzir lama, preencher recipientes, deixar marcas, transportar materiais ou preparar uma brincadeira coletiva. Essa relação entre finalidade e ação conferiu sentido às operações realizadas.

As propostas favoreceram ainda relações de cooperação e cuidado. As crianças compartilharam utensílios, observaram as ações umas das outras, aguardaram momentos de uso e participaram dos combinados de organização. Mesmo quando os materiais eram frágeis ou provocavam grande excitação, a intervenção docente ajudou a manter o objetivo coletivo, sem reduzir a experiência à contenção da conduta. A regulação ocorreu no interior da atividade e em relação às necessidades concretas do grupo.

A documentação pedagógica produziu efeitos sobre o planejamento. Ao revisar fotos, vídeos e narrativas, as professoras identificaram quais arranjos ampliavam ou restringiam a participação, em que momentos a ajuda se tornava excessivamente diretiva e quais materiais favoreciam ações compartilhadas. Com base nesses dados, passaram a retomar certas propostas, variar texturas de modo intencional, organizar pequenos grupos, posicionar instrumentos ao alcance das crianças e prever diferentes formas de entrada na atividade.

Esse movimento contribuiu para uma cultura escolar mais inclusiva porque a diferença deixou de ser tratada como problema localizado na criança e passou a orientar decisões sobre a organização do ensino. A pergunta central deslocou-se de “por que a criança não realiza?” para “quais condições, instrumentos e intervenções são necessários para que ela participe e amplie sua ação?”. A mudança não elimina as necessidades específicas, mas as insere na responsabilidade pedagógica coletiva.

Os resultados precisam ser situados nos limites de um relato de experiência. Eles não autorizam generalizações nem estabelecem relação causal isolada entre materiais

sensoriais e desenvolvimento. Seu valor está na análise de um contexto concreto, mostrando como a articulação entre atividade coletiva, intervenção docente, instrumentos e documentação pedagógica pode produzir novas possibilidades de participação e orientar o replanejamento.

Embora reconheçamos a preocupação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) com a ampliação da acessibilidade educacional, não concordamos com sua adoção como fundamento teórico-metodológico deste trabalho. O DUA propõe que o currículo seja planejado previamente por meio de múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão, tomando a variabilidade dos estudantes como princípio organizador das situações de aprendizagem.

Em nossa análise, entretanto, a disponibilização antecipada de diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão não oferece, por si mesma, as categorias necessárias para explicar o desenvolvimento humano, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e o papel do ensino nesse processo. Por essa razão, sua inserção não representaria apenas o acréscimo de estratégias inclusivas, mas a introdução de um referencial assentado em pressupostos distintos daqueles que orientam esta investigação.

Com fundamento na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, entendemos que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais e na participação da criança em atividades intencionalmente organizadas, nas quais a intervenção docente se vincula ao conteúdo, ao objetivo de ensino e às possibilidades de atuação na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2009; LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 2017). Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à oferta generalizada de diferentes maneiras de realizar uma proposta, mas exige a análise concreta das condições de participação, das manifestações das crianças e das formas, intensidades e efeitos das ajudas oferecidas durante a atividade. A incorporação do DUA produziria, portanto, um ecletismo teórico e deslocaria o objeto deste trabalho, centrado na organização do ensino, na intervenção docente e na intensidade de ajuda. Sua não inclusão constitui, assim, uma decisão teórica deliberada, e não a desconsideração da diversidade, da acessibilidade ou do direito de todas as crianças à apropriação do conhecimento.

5. Considerações finais

O trabalho alcançou o objetivo de apresentar e analisar experiências sensoriais e brincadeiras investigativas organizadas na Educação Infantil sob a perspectiva da

Educação Especial Inclusiva. As oficinas favoreceram participação, comunicação, interação social, autonomia, exploração corporal e ações motoras, sobretudo quando os materiais foram articulados a intervenções docentes ajustadas às necessidades manifestadas durante a atividade.

A principal contribuição da experiência está em demonstrar que a inclusão não depende da elaboração de atividades paralelas. Ela pode ocorrer na organização de uma atividade comum, desde que sejam modificadas as condições, os instrumentos, os agrupamentos e a intensidade da ajuda, sem empobrecer o conteúdo pedagógico. As crianças participaram por diferentes vias e puderam ampliar progressivamente sua iniciativa.

A análise também evidenciou a função da documentação pedagógica. Os registros permitiram relacionar as manifestações infantis às intervenções realizadas e fundamentaram decisões de replanejamento. Desse modo, observar, registrar e analisar deixaram de ser ações posteriores à proposta e passaram a integrar a própria organização do ensino.

Conclui-se que as experiências sensoriais adquirem potência formativa quando inseridas em atividades culturalmente significativas, coletivas e intencionalmente organizadas. A Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade oferecem fundamentos para analisar a participação das crianças em relação às condições concretas de realização, às ajudas oferecidas e aos efeitos dessas ajudas sobre sua ação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.