

## ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: O BRINCAR COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM

Maycon de Oliveira Perovano  
Programa de Pós Graduação em Educação – UFES  
[mayconperovano@hotmail.com](mailto:mayconperovano@hotmail.com);

Joarbson Pires Sepulchro  
Instituto Federal do Espírito Santo  
[joarbson.pires@gmail.com](mailto:joarbson.pires@gmail.com);

Sabrina Amaral Pinto Perovano  
Instituto Federal do Espírito Santo  
[sabrina.amaral\\_pinto@hotmail.com](mailto:sabrina.amaral_pinto@hotmail.com).

Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas  
Comunicação Oral.

**Resumo:** Em uma perspectiva de educação básica, pública e de qualidade, é preciso que se compreenda a existência de muitos desafios a serem enfrentados diante das mudanças que estão ocorrendo no que tange a educação, mais especificamente em relação a educação especial na perspectiva inclusiva. Pensando nos processos de construção do conhecimento e na utilização das múltiplas formas de linguagem, deparamo-nos com as perspectivas que envolvem o brincar na educação, e assim, esse trabalho tem como objetivo analisar o brincar e seus sentidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois acreditamos que elas precisam de intervenções pedagógicas que atendam as suas particularidades e especificidades com intuito de ampliar as possibilidades na construção de seu conhecimento. Para alcançarmos o objetivo proposto, utilizaremos como percurso metodológico, a pesquisa bibliográfica e documental, onde nos basearemos nos pressupostos de GIL (2002), através de artigos, livros, periódicos e documentos curriculares do Ministério da Educação publicados no Brasil e um estudo de caso, dentre outros. Como sustentação teórica, nos basearemos nos pressupostos de Vigotski, Kishimoto e alguns de seus interlocutores, pois entendemos que esses autores trazem apontamentos relevantes à importância das relações e mediações desempenhadas ao longo da caminhada dos alunos. Buscaremos, nas leituras a relação do professor como mediador do brincar, a fim de ampliar outros conhecimentos com os alunos, público alvo da educação especial. Diante disso, consideramos que os espaços escolares, precisam se readaptar para essa realidade e possibilitar que os professores e alunos possam potencializar a infância reelaborando a instituição a partir do sujeito público alvo da educação especial e de suas demandas.

**Palavras-chave:** Brincar. Educação Especial. Necessidade Educacional Especial

## **O sentido da escrita**

Em um cenário de complexidades, desafios, dúvidas, indecisão e incertezas, a pretensão de uma educação básica pública de qualidade tem sido questionada. Nesse cenário, há que se destacar que são muitas as promessas de desenvolvimento na qualidade da educação. Levando em consideração o avanço sócio histórico, político-econômico e tecnológico, identificamos que o sistema educacional se encontra numa defasagem, visto que ele não tem acompanhado integralmente os avanços ocorridos.

Por base na Lei 9394/96, compreendemos a importância da educação básica em todas as suas etapas. Com isso, o desafio que nos é posto está relacionado à necessidade que temos de refletir sobre a nossa urgente contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Pensar e repensar as condições estabelecidas então corrobora para políticas educacionais que busquem a valorização e o entendimento de todos os sujeitos da educação, em especial aos sujeitos público alvo da educação especial (PAEE).

Nas aproximações, percebemos as inquietações que atravessam as práticas pedagógicas que dizem respeito aos alunos público alvo da educação especial. Práticas essas, que precisam não se assemelhar a todos, mas que respeitem cada sujeito, cada especificidade, valorizando o potencial apresentado por cada aluno. Muitas vezes esses alunos não se sentem parte do meio e não se veem como participantes do processo de ensino e aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI – (1998, p.21) nos mostra que “no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses sobre aquilo que buscam desvendar”. Acreditamos que o brincar colabora para que a criança possa, por meio da sua realidade, das interações e dos simbolismos presente no brincar, construir o conhecimento que ela precisa.

Compreendemos que por intermédio do brincar, podemos experimentar a liberdade da vida, o desejo, os amores, os dissabores, as regras, os acordos, a criatividade, a imaginação, a imitação, dentre outros. Nosso objetivo é identificar no brincar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças com

necessidades educacionais especiais. Compreendemos que o brincar deveria fazer parte da infância das crianças de modo integral, sendo utilizada na sua máxima potencialidade. Interessa-nos, desse modo, entender o brincar, sua importância para infância, como as crianças e adultos a entendem e percebem suas possibilidades e como o brincar se relaciona e potencializa os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência?

Acreditamos assim que essa pesquisa servirá de parâmetro para se pensar uma educação mais consolidada em todas as áreas de conhecimento, entendendo a necessidade de investimento na estrutura pedagógica e na formação de professores para se garantir que democraticamente todos tenham acesso à educação e garantir formas que possibilitem que a prática ao ser aplicada, sempre tenha como intencionalidade o social fazendo-se necessário dialogar com a comunidade escolar e a de entorno da escola, maneiras cabíveis de propor esta educação de qualidade.

Sabido que para alcançar os objetivos propostos precisamos traçar os caminhos que nos levam as descobertas, escolhemos dois caminhos. Tomamos como ponto de partida a pesquisa bibliográfica “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44); e a pesquisa documental como ponto de apoio, pois compreendemos que ela “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45), nos ajudando a identificar nos documentos norteadores elementos fundamentais para nossa análise. Esses dois caminhos, propõem um contato com revistas, artigos, periódicos e os documentos legais, para que possamos identificar o que tem sido produzido e que norteie o funcionamento da educação básica.

Ressaltamos ainda que, para o desenvolvimento e as análises necessárias, apostamos na escolha da abordagem sócio-histórica,

[...] pois ela focaliza a realidade humana em uma perspectiva de totalidade, implicando assim, busca de formas alternativas de superação, percebendo o homem como ser que se desenvolve em interação com outros homens na e por meio da linguagem e de instrumentos mediadores (BRAVO, 2014, p. 64).

Nessa perspectiva, podemos perceber que todos os sujeitos envolvidos (alunos, professores, diretores, merendeiras, entre outros) estão envolvidos, e nos diferentes

encontros, se envolvem de forma social, histórica e cultural, contribuindo em seus fluxos de desejos, interesses e nas produções de conhecimento.

Disto isto, e com base nos estudos de KISHIMOTO (2010), VIGOTSKI (2014; 2016) e os autores que os utilizam como aporte teórico que caminhamos no processo de desenvolvimento da pesquisa. Eles nos ajudaram a compreender conceitos e os seus tencionamentos atuais, e nortearam nossa caminhada.

Assim, nosso interesse se volta para as possibilidades de desenvolvimento desse aluno, de forma que, as funções mentais e da inteligência estimulem cada vez mais as suas potencialidades, como nos fala Vigotski, que ampliem os conhecimentos.

Por isso é tarefa natural da educação de tais crianças estabelecer aquelas reações vitais sumamente importantes para vida, que poderiam realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio, fazer delas membros úteis da sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho (VIGOTSKI, 2016, p. 389).

### **Os documentos e as orientações legais**

Com o desejo de compreender o modo como o brincar tem sido abordado pelas orientações legais no Brasil, recorreremos aos documentos elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela secretária de educação do município de Vitória. Como referência, tomamos os documentos mais atuais que norteiam a educação básica como a lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, o documento Brinquedos e Brincadeiras em Creches, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental de Nove Anos 1º e 2º Relatório, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais, livro do Território do brincar: Diálogos com escolas, documento da Prefeitura Municipal de Vitoria - A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: um outro olhar.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é o início da caminhada acadêmica/educacional de um cidadão. Assim, a EI deve assegurar a construção e aquisição de novos conhecimentos, proporcionando assim o desenvolvimento cognitivo da autonomia moral e cognitiva da criança. Uma condição imprescindível

para tal é que o trabalho desenvolvido em seu interior seja pautado no conhecimento e na compreensão do desenvolvimento infantil. Mas, para o bom desenvolvimento dessa etapa da educação, a prática educativa dos professores dentro dos CMEI's, precisa ser organizada, pensada e bem planejada para o seu bom desenvolvimento.

A prática educativa planejada é condição para que as aprendizagens possam ocorrer. Isso significa que os profissionais que atuam na educação infantil precisam organizar-se previamente, ou seja, além dos objetivos e da disposição destes no tempo destinado à efetivação das práticas, faz-se necessária à previsão da organização do espaço e dos recursos educativos. A organização do espaço deve estar coerente com cada atividade proposta para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (CURITIBA, 2010, p. 08).

Assim, com a ajuda de Curitiba, vimos como é importante que o professor entenda que para o sucesso de seu trabalho, e para que seus alunos alcancem as aprendizagens pretendidas, é fundamental que ele pense nos tempos e espaços.

O Ensino Fundamental (EF) é a segunda etapa da educação básica de nosso país. Até o ano de 2005 o EF foi realizado em oito anos, dividido em anos iniciais e finais. Em 2001 começou-se uma discussão sobre a necessidade de se ampliar para 09 anos o tempo de duração do EF, e por meio do Programa Nacional de Educação (PNE). E então passou a se configurar conforme equivalência da organização do ensino fundamental de oito para nove anos:

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-----	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Observamos que o documento ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – ORIENTAÇÕES GERAIS (BRASIL, 2009 p. 17 e 18) nos diz sobre o acesso das crianças de 06 anos nesse novo modelo de ensino quando se relata que “*O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas*”. Isso nos mostra a cautela e o cuidado ao se fazer esse processo de transição, não só no que diz respeito à mudança de 08 para 09 anos dentro do EF, mas principalmente quando essa criança vem da EI.

Sabemos das responsabilidades do Estado Brasileiro em garantir antes de tudo o acesso à educação, e a responsabilidade de cada unidade federativa em sua especificidade educacional. Entretanto, para além de determinar as responsabilidades, os documentos norteiam.

### **A criança/infância e o brincar**

Sabendo que historicamente a infância tem sido comprometida e que a cada dia a sociedade e cada classe social a que ela pertença, tenta adultizar nossas crianças, fomos em busca da definição do que os documentos trazem como referência de criança. É notório se perceber que

“Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto” (KRAMER 1986, apud VITÓRIA, 2006).

Entendendo a criança como ser social único, marcada pela história, pela cultura e pelo social (contexto familiar em que vive), independente da vulnerabilidade que está muitas vezes cercada, no RCNEI (1998) identificamos que a criança também é definida como um ser que “nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas”, e no DCNEI (2010) encontramos que a criança é um “Sujeito histórico e de direitos”. Esse documento ainda vai além ao dizer que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia” a criança também “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Diante disso, percebemos que essas informações trazidas pelo RCNEI e pelo DCNEI corroboram com nosso entendimento de que essa criança constrói o mundo a sua volta por intermédio das relações nos seus contextos sociais, além de que desenvolve e amplia seus conhecimentos específicos e de mundo.

Percebemos ainda nos achados documentais que “para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece” RCNEI (1998). Esse ponto é muito interessante quando pensamos nas crianças PAEE. Vemos em nossas andanças que em algumas escolas, essas crianças

muitas vezes se encontram isoladas das relações; vemos que é tirado delas a possibilidade de interagirem e aprenderem com os colegas. O RCNEI (1998) nos ajuda a compreender também que, “se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, [...] elas também dependem dos recursos de cada criança”. Desse modo, os recursos utilizados pelas crianças, o documento referido acima destaca “a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal”.

Pensando então no brincar (que é um direito garantido por lei, e que por vezes não são aplicadas na sua prática), precisamos entender como elas são postas na esfera escolar. A prefeitura de Vitória/ES (2006) contribui para o entendimento, quando diz que o brincar é uma “realidade cotidiana na vida da criança”. Ele nos mostra ainda que o brincar “é uma prática sócio-cultural que possibilita a criança transpor dados da realidade à fantasia, estabelecer novas interações com os objetos, com as pessoas e com o seu próprio corpo”. Desse modo prefeitura de Vitória (2006, p. 81), entende que o brincar “expressa, portanto, um diálogo com o mundo, a forma como a criança representa, cria e recria a realidade à sua maneira”.

Dessa forma, podemos compreender que ele deveria transpassar as esferas educativas em suas mais diferentes formas. Já o MEC, no documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BBC) diz que O brincar ou a brincadeira “[...] é a atividade principal da criança”, e que toda a sua importância consiste “no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive”. Entendemos assim, que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da confiança e também das relações. Além disso, ele é uma linguagem pela qual a criança se expressa para consigo mesma, para com o outro e para com o mundo a sua volta representando sempre determinados papéis desenvolvendo sua capacidade imaginativa.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. [...] Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. (RCNEI 1998, p. 22).

O brincar, muitas vezes é o modo da criança expressar desejos, emoções, sensações e situações que ocorrem em sua vida e por isso o brincar pode ganhar e reproduzir vários sentidos. O brincar pode então ser visto como um elo entre o real e o imaginário. Se bem trabalhado, pode ser um ótimo suporte para o professor. Ele se apresenta em diversas categorias como o faz de conta, imaginação, fantasia, invenção, entre outras. O ato do brincar precisa produzir além dos sentidos, experiências motoras, sensoriais, de autoestima, autoconhecimento, de corporeidade, musicais, e tantas quantas existirem e estiverem ao alcance da turma.

Ressaltamos aqui nesse ponto que, as brincadeiras também favorecem outras competências para as crianças como, por exemplo, o contato com os diferentes tipos de linguagens (gestual, verbal, plástica, dramática e musical) seja ela oral ou escrita, alfabética ou numérica, e de questões relativas à sua amplitude.

### **O brincar como prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva**

É importante compreendermos que a brincadeira é o modo pelo qual exercemos o brincar, é a atividade que envolve o brincar. Para Vigotski (2016) a brincadeira tem uma função biológica especial e de uma importante necessidade vital para o desenvolvimento da criança, além de ser grande escola de experiência social; Kishimoto (2006), diz que a brincadeira “[...] é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”.

Com isso, pensando na criança PAEE, é preciso ter um olhar atento percebendo suas especificidades. Vigostski (2016) nos mostra que “a criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento”, assim, ela precisa ser valorizada, tendo possibilidades de viver a sua infância de forma plena. Para o autor (2014), “na primeira infância encontramos processos criativos que se manifestam, sobretudo nas brincadeiras”.

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. [...] Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo



por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Precisamos indagar como as escolas estão se adaptando e preparando para contribuir de forma mais eficiente quando se trata dos alunos PAEE. Assim, facultada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN sancionada em 1996, no artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Como base, usamos o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que vem fomentar e dar suporte para um melhor desenvolvimento da educação especial. Segundo a PNEEPEI,

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 11).

A Educação Especial já se constitui como uma realidade em algumas unidades escolares, entretanto, ainda permanece como um dos maiores desafios da educação escolar pública. Só faz sentido pensar na consolidação do serviço educacional especializado, ou seja, na implantação de políticas públicas e práticas pedagógicas, se considerarmos uma concepção de educação especial com a perspectiva de que se represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas.

O que da margem para discussão e análise acerca do tema, e umas das maiores reflexões a se fazer é: "Será que as ações de assistência especializada significam

apenas ampliar e preencher o tempo escolar dos alunos com atividades no contra turno escolar?". Acreditamos os alunos PAEE trazem muitas particularidades e que muitas das vezes, sem intencionalidade isso corrobora para a ineficácia do processo educativo. Isso faz com que alguns aspectos do trabalho pedagógico não sejam pontuais e eficazes no processo inclusivo desses sujeitos.

### **Algumas considerações**

Nas leituras e investigações realizadas, identificamos uma trajetória muito linear, que não contempla de maneira específica os alunos PAEE. As preocupações giram entorno da educação infantil ou do ensino fundamental como um todo, das crianças de modo geral. O grande fator é que as pressões das famílias, da própria comunidade escolar e das secretarias de educação têm exigido que esses alunos sejam inseridos de forma regular nos processos de ensino, mas o que muitas vezes não se observa são suas demandas pessoais e o seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Para eles, não se trata somente de dominar a leitura e a escrita.

Analisando os documentos norteadores, compreendemos como é abordado o sujeito criança, o brincar e as relações destes no processo de aprendizagem. Acreditamos que há uma necessidade iminente pela (re)significação, renovação das concepções de criança em todas as esferas da educação, assim como uma aplicação prática da concepção do brincar como possibilidade de aprendizagens e desenvolvimento.

A leitura dos documentos nos fez perceber a existência de uma lacuna entre o real e o ideal. Mas infelizmente, o ideal é que esses espaços cumpram com o que está estabelecido pelas leis. Se for direito da criança o brincar, que lhe seja oportunizado isso. "Não basta apenas seguir os documentos prescritivos, antes, porém, é preciso entender como tais dimensões atravessam o vivido e a experiência das professoras e das crianças" (LYRIO, 2014, p. 80). É preciso também que as escolas estejam preparadas para dar suporte aos professores. Para que esses façam um bom trabalho, é preciso que os mesmos tenham um mínimo de apoio e material para se trabalhar.

Observamos que na educação infantil existe um brincar como parte integrante do "currículo", sendo trabalhado e vivido; e que de modo diferente, no ensino

fundamental, se tem um “currículo” posto, engessado, cheio de conhecimento, mas vazio de sentidos. A escola de ensino fundamental é marcada pela falta de espaço para as brincadeiras e pela presença dos conteúdos que devem ser trabalhados. O brincar vai se restringindo à *hora do recreio*, e quem sabe, nas aulas de Educação Física eles ganhem um pouco de espaço. E na maioria das vezes a fala de que “essa criança só quer brincar” relativa aos alunos PAEE, é vista como algo ‘anormal’ da criança. Em nossas escolas parece que o mais fácil é reprimir as ações, colocar as regras, impedir nossos alunos PAEE de se expressarem, se moverem, de entender suas necessidades, valorizando suas especificidades. Não existem diálogos, existem ordens a serem cumpridas!

Precisamos promover práticas que se construam e se estabeleçam nas relações de todos os sujeitos do espaço escolar, principalmente as crianças PAEE, compreendendo os diferentes elementos que atravessam o cotidiano escolar, ou seja, tudo o que tem sido produzido dentro e fora da escola. Por isso que acompanhar esses fluxos, movimentos e experiências tem se mostrado relevante para dar evidência às necessidades de cada sujeito, e assim como Vigotski (2016), assumir uma preocupação em ajudar nossas crianças de forma indolor, adaptando e superando os desafios da deficiência, substituindo vínculos e estímulos de forma a torna-los cada vez mais participantes e autores de sua própria história.

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (BRASIL, 1998b, p.23)

Isto posto, quando pensamos o brincar no ambiente escolar, como educadores, precisamos ver a criança em sua potencialidade. Pensar o lugar do brincar na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais, cheios de movimentos, de vida e significado, e atentos a importância de reconhecermos o brincar como eixo de desenvolvimento no ambiente escolar.

Dessa forma, como escola, precisamos pensar em formas e modos de intervenção em educação, levando em conta os contextos em que essas crianças PAEE estão inseridas e envolvidas. A criança precisa ser escutada nas mais diversas formas de

linguagem para então termos condições de assisti-los. A escola deve permitir que as crianças vivenciem experiências que muitas vezes não julgamos quantificáveis, mas que podem ser estas experiências que permitirão a elas criarem outras possibilidades de aprendizagem e relações, não controladas e organizadas pela escola, mas que criam um universo de sentidos para aquele momento de brincar e até mesmo para seu desenvolvimento físico, afetivo e social, dentro e fora da escola.

## Referências

BRASIL. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - 2010** - [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-cn-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-cn-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais** – <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** — Volume 1 – 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de noonan: um estudo de caso** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 2014.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://site.veracruz.edu.br/doc/ise\\_tcc\\_manuela\\_assuncao\\_crosera.pdf](http://site.veracruz.edu.br/doc/ise_tcc_manuela_assuncao_crosera.pdf)>.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; Pinazza, Mônica Appezzato; Morgado, Rosana de Fátima Cardoso; Toyofuki, Kamila Rumi. **Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 191-210, jan./abr. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **A Educação Infantil do Município de Vitória: Um outro olhar.** Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Infantil, Vitória/ES, 2006.