

O brincar/jogo de papéis sociais e a educação especial: levantamento bibliográfico na educação infantil

Ana Paula Manica¹

Janaina Cassiano Silva²

Resumo: O presente artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, que tem como objeto de estudo o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil. Neste trabalho nos propomos a analisar o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil, especificamente no que se refere à educação especial no período de 2000 a 2015. Realizamos um levantamento de produções acadêmicas do Scielo (artigos) relacionados ao tema no período proposto. Buscamos compreender como essa temática tem sido abordada no cenário acadêmico nacional nos últimos anos. Foram encontrados 11 artigos no período estudado e ficou evidente a relevância do planejamento das atividades no contexto da educação inclusiva, uma vez que salientam capacidades das crianças público alvo da educação especial, de modo a superar dificuldades na interação, a partir da intervenção do adulto no planejamento da situação de brincadeira e no acompanhamento da mesma.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar/jogo. Educação Especial e Inclusão.

Introdução

O presente artigo trata de uma pesquisa em Educação, em andamento, que tem como objeto de estudo o brincar/jogo de papéis sociais na educação infan-

1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: anapaula_manica@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente no IBiotec e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: janacassianos@gmail.com

til. Para autores como Leontiev, Elkonin, Vigotski, o brincar é uma atividade objetivada, e não algo instintivo. A brincadeira é a forma que a criança tem de participar do mundo social criado pelos adultos, dentro das suas limitações e de acordo com seu desenvolvimento. E ao contrário do que se pensa as brincadeiras não são meras fantasias e imaginação das crianças, as brincadeiras são utilizadas segundo aponta Arce e Baldan (2013) como pontes que auxiliam a criança a vivenciar o mundo social fazendo de conta que são adultos. De acordo com Leontiev (1981 apud ARCE, 2013) o que conta para a criança é o processo e não exatamente a ação.

Partindo do pressuposto apresentado aqui, de que a brincadeira é constituída socialmente e que as vivências no meio social são fundamentais para o desenvolvimento infantil, este trabalho tem como objetivo a analisar o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil, especificamente no que se refere à educação especial no período de 2000 a 2015. Este trabalho foi construído após discussões empreendidas em uma disciplina eletiva do PPGEDUC da UFG/Regional Catalão na qual realizamos estudos dos atuais debates e da pesquisa sobre a Educação Especial e o movimento dos processos inclusivos e de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Optamos por realizar um levantamento das produções acadêmicas do Scielo (artigos) relacionados ao tema no período de 2000 a 2015, tendo em vista a preocupação em perceber como essa temática tem sido abordada em cenário acadêmico nacional nos últimos anos. Desta forma, apresentamos a seguir o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil, a metodologia adotada no estudo e, posterior análise.

O brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Segundo Vigotski (2000) a criança ao brincar, faz coisas que não estariam de acordo com a faixa etária, porém, a fantasia e a criação de situações imaginárias aparecem como uma forma de extrapolar sua real condição, realizando ações representativas do mundo social adulto. A criança reproduz aquilo que observa, portanto esse brincar ao mesmo tempo em que é uma fantasia, tem uma objetividade que é real.

Dessa forma, a brincadeira de papéis sociais, está pautada nas interações estabelecidas pela criança com os adultos, isso inclui os professores que convivem com essas crianças, e com o meio em que vive. Segundo Arce e Baldan (2013, p. 99), “[...] a brincadeira de papéis sociais não emerge, portanto, naturalmente,

ela é fruto de um processo intencional objetivando gerar desenvolvimento nas crianças engendrado pelos adultos que dela cuidam e educam”. Assim, a criança ao brincar com os papéis sociais, torna-se capaz de desenvolver consciência de si mesma, do outro e das relações estabelecidas na sociedade em que vive.

Leontiev (2006) parte do princípio de que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal ou dominante, aquela que desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Assim é desenvolvido o conceito de atividade principal, que Elkonin (2009) se utiliza para caracterizar a passagem de um período a outro. Compreende-se por atividade principal a que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança. O brincar/jogo de papéis sociais passa a ser, então, a atividade principal do período compreendido, aproximadamente, entre 3 a 6 anos.

A brincadeira não é como diz o senso comum algo natural da criança; o brincar/jogo de papéis sociais possui para a criança um processo educativo. E Leontiev (2006) nos convoca a pensar o quanto necessitamos compreendê-la mais e melhor, para que possamos então utilizá-la como recurso na produção e no desenvolvimento/aprendizagem da criança na pré-escola.

A seguir apresentamos o levantamento bibliográfico por nós realizado.

Metodologia/procedimentos utilizados

Realizamos um levantamento bibliográfico no *Scientific Electronic Library Online* – Scielo no período de 2000 a 2015. Para esta busca foram utilizados os seguintes descritores: Educação infantil, deficiência, brincadeira; Educação infantil, deficiência, jogos; Educação infantil, inclusão, jogo; Inclusão, brincar; educação especial, criança, brincar; Brincar/jogo.

Foram selecionados artigos que apresentassem explicitamente no título, palavras-chave ou resumo os seguintes descritores: educação infantil, criança, infância, jogo, brincadeira, deficiência, inclusão, educação especial ou educação inclusiva. Para analisar os textos, os seguintes critérios foram considerados: data de publicação (2000 a 2015); objeto de estudo e enfoques teórico e metodológico.

Discussão e resultados

De forma breve os resultados obtidos serão apresentados nos gráficos seguintes:

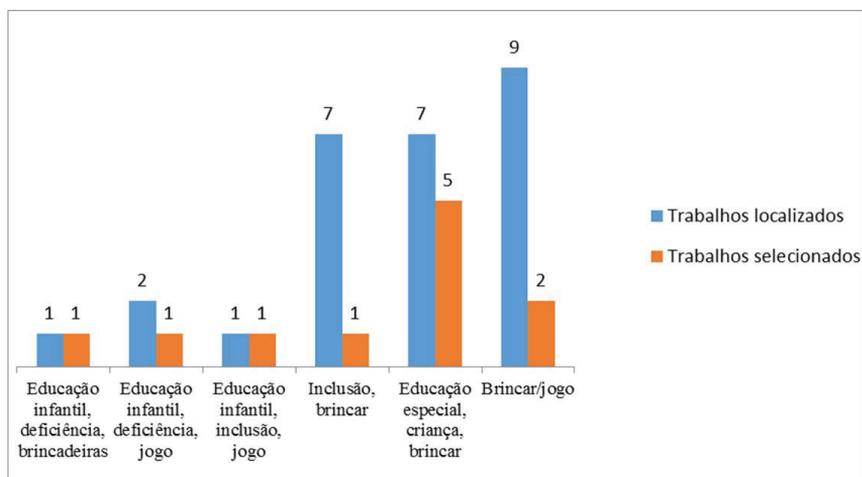


Figura 16.1 Publicações localizadas e selecionadas

Fonte: Organizada pela autora.

Após breve análise da figura 16.1, levando em consideração os trabalhos que traziam em seu título os descritores estabelecidos, tivemos um total de 27 trabalhos dos quais apenas 11 foram selecionados. Isso porque, 16 trabalhos não se referiam à educação infantil, brincar/jogos e o público alvo da educação especial. De forma breve até o momento, se percebe que em primeira análise dos trabalhos selecionados, no que tange o tema de cada trabalho, pouca atenção é dada à problemática, principalmente na área da educação.

Já na figura 16.2 podemos observar que temos um total de 11 artigos no período estudado, porém vale ressaltar que apesar da pesquisa abranger os anos de 2000 a 2015, só obtivemos resultados a partir de 2004. Sendo 2006 o ano com mais publicações referentes à temática.

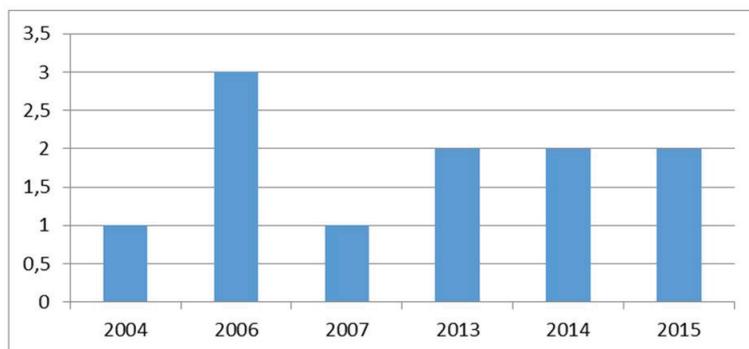


Figura 16.2 Número de publicações selecionadas por ano

Fonte: Organizada pela autora.

Cada estudo selecionado trata de importantes aspectos da educação infantil, brincar/jogos de papéis sociais, educação especial e inclusão. Por isso, a seguir fazemos uma síntese das principais informações em cada um destes trabalhos.

No artigo de Sá, Siqueira e Chicon (2015), os autores buscaram analisar as representações simbólicas produzidas por uma criança com autismo. O trabalho foi fundamentado pela teoria histórico-cultural, tendo como instrumento o jogo de faz de conta. Foi realizado um estudo de caso com pressupostos da pesquisa-ação, com ênfase na observação participante em uma brinquedoteca. Segundo os autores o jogo de faz de conta favoreceu a internalização da cultura na medida que (re)significava objeto e representava situações da vida cotidiana. Apontam ainda, a importância do educador ter um olhar sensível, de modo que promova estímulos que favoreçam a capacidade simbólica da criança.

Martins e Góes (2013) fizeram um estudo tendo em vista as dificuldades de comunicação e interação da criança com autismo. Apontam um baixo investimento da família nas possibilidades do brincar. Essa crítica às práticas educativas e a proposição de uma visão alternativa apontam caminhos promissores e muito relevantes para a atuação e a busca de maior conhecimento do autismo. No intuito de contribuir para a discussão dessa problemática, o trabalho explora o referencial da teoria histórico-cultural, particularmente o pensamento de L. S. Vigotski, sobre o papel fundamental do brincar na infância. Participaram do estudo dois meninos e uma menina. A instituição em que foram atendidos recebe casos de distúrbio global do desenvolvimento, incluindo quadros de autismo, e se localizava numa cidade de pequeno porte do interior paulista. Nas sessões, a pesquisadora buscou envolver as crianças em brincadeiras, incentivando o contato interpessoal e construindo sentidos para as situações em ocorrência. Com a mediação da pesquisadora durante a brincadeira, as crianças autistas chegaram a apresentar ações imaginativas.

Ruiz e Batista (2014) buscaram em seus estudos compreender especificidades no desenvolvimento de crianças cegas e com baixa visão, destacando, potencialidades e barreiras. As autoras constataram várias capacidades nas crianças, relativas a reconhecimento de objetos, criação de cenas e criação de narrativas. Sugerem que o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual depende do entendimento sobre como ela aprende e de como é concebida em relação a seu valor social. O estudo foi realizado em um Centro de Apoio Educacional para crianças com dificuldade de aprendizagem de um município de porte médio do estado de São Paulo. Participaram sete crianças, dessas somente duas crianças foram selecionadas, com diagnóstico de deficiência visual e queixas relativas a dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora em atuação no grupo tinha como proposta dispor condições para brincadeiras entre as crianças (o que envolveu o planejamento do espaço e a escolha dos brinquedos), e acompanhar as atividades de forma a

permitir iniciativas por parte do grupo. A análise das filmagens baseou-se no estudo microgenética de caráter histórico-cultural. A partir dos dados observados, concluiu-se que o grupo de brincadeiras pode ser considerado um ambiente que favorece a interação entre crianças com deficiência visual e que constitui uma situação dinâmica, na qual as formas de participação da criança podem mudar, de modo que obstáculos sejam superados.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) afirmam que as crianças autistas, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, vai depender do meio social e cultural a qual está inserido. O objetivo do trabalho foi analisar o brincar de uma criança autista imersa em interações sociais favorecedoras do desenvolvimento de suas brincadeiras. Tem caráter qualitativo e as análises feitas foram norteadas pelos pressupostos do enfoque microgenético, que se insere no arcabouço teórico da perspectiva histórico-cultural. O estudo mostrou que sujeitos autistas que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam diferenças em relação àquelas sem tais possibilidades. Os pais, os familiares e os profissionais que mantêm contato mais direto são fundamentais no processo de desenvolvimento deles, tendo papel de destaque no que diz respeito ao brincar e às experiências que envolvem o desenvolvimento do imaginário, já que tais indivíduos não dispõem de condições de fazê-lo de forma independente ressalta-se a importância das intervenções da terapeuta, conferindo significado às ações da criança e colaborando no processo de constituição dele como um ser cultural.

O estudo de Hueara et al. (2006) foi proposto visando a importância do brincar e o incentivo a essa atividade por crianças com deficiência. O objetivo foi descrever modos de brincar, por parte de crianças com deficiência visual. Participaram do projeto oito crianças (cegueira ou baixa visão). As atividades realizadas pelos grupos incluíam contar e elaborar histórias, jogos envolvendo diferentes habilidades cognitivas, desenho e modelagem, e brincadeiras de vários tipos. A análise das transcrições permitiu a identificação de várias capacidades nas diferentes crianças, relativas a: 1- reconhecimento de objetos e criação de cenas; 2- criação de narrativas e faz de conta; 3- exploração de objetos por criança que usualmente recusava qualquer tipo de contato; 4- construção conjunta de significados. Os resultados sugerem, portanto, que a identificação do potencial de desenvolvimento dessas crianças não seja feita apenas com base no diagnóstico e na descrição de suas dificuldades presentes. Sugerem novos estudos voltados para a análise das modalidades de interação observadas na situação de brincadeira (entre adulto e criança, e entre parceiros), e sua contribuição para o desenvolvimento de crianças com deficiências.

Pinto e Gões (2006) analisaram a relação entre os modos de mediação por outros (adulto ou parceiro) e o funcionamento imaginativo no jogo imaginário de

crianças atendidas numa instituição especial para alunos com deficiência mental localizada numa cidade de porte médio do interior de São Paulo. Participaram do estudo doze crianças. A pesquisa foi iniciada na brinquedoteca. O procedimento de análise baseou-se na abordagem microgenética. Apresentam um percurso crescente de ganhos, apesar das análises não terem alcançado a pretensão de um delineamento longitudinal. Mas julgamos que, com as atividades realizadas, foi possível constatar que tais ganhos são concretizados quando circunstâncias favoráveis são oferecidas. As análises apresentadas referem-se ao brincar, mas as tomamos como ilustração para argumentar que a imaginação, mais amplamente, é fundamental ao desenvolvimento também do indivíduo afetado pela deficiência mental. Vivenciar experiências que conduzam à ação criadora é uma possibilidade, uma necessidade e um direito desse sujeito, é um compromisso do grupo social para com ele.

O objetivo do estudo de Schmitt e Pereira (2014) foi identificar e descrever as ações motoras de crianças com baixa visão e visão normal aos três anos de idade durante o brincar com cubos, com e sem estímulo luminoso ou de alto contraste. Participaram 13 crianças. Os materiais utilizados na pesquisa foram quatro cubos (15cm x 15cm e 410g). Os estímulos visuais luminosos com cores fortes e alto contraste com listras e bolas em branco e preto foram cuidadosamente escolhidos por serem utilizados nos atendimentos e nas intervenções de crianças com baixa visão. Os resultados desse estudo denotam que o grupo com baixa visão realizou maior variedade de ações motoras do que o grupo com visão normal. Esse achado se contrapõe aos estudos anteriores que alegam que as crianças com deficiência visual brincam menos do que crianças com visão normal. Conclui-se que o brincar é uma atividade particular a cada criança. E as ações motoras realizadas por essas crianças com baixa visão dependeram tanto de suas possibilidades orgânicas como dos estímulos da tarefa e do ambiente.

Medeiros e Salomão (2015) analisaram, longitudinalmente, a interação mãe-criança com deficiência visual, verificando-se as estratégias de comunicação utilizadas pela mãe, em duas situações contextuais, isto é, uma situação de brincadeira livre e uma situação de brincadeira estruturada. Participou desta pesquisa uma díade mãe-criança com deficiência visual, sendo a criança do sexo masculino com quatro anos de idade, e diagnóstico de toxoplasmose congênita. A díade foi observada em três etapas, sendo que em cada etapa foi realizado uma observação na situação de brincadeira livre e outra observação na situação estruturada, totalizando-se seis filmagens. Com base na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, considera-se que por meio das interações, práticas sociais são vivenciadas, significados e sentidos são compartilhados e construídos. O papel dos adultos é fundamental, pois são eles que interpretam as ações das crianças, de modo a ser possível perceber indícios de desenvolvimento. Destaca-se, pois, a importância de novos

estudos a serem realizados com outros participantes, em contextos diversos e que possam, a partir das análises a serem realizadas, discutir e elaborar programas de intervenção na comunicação mãe-criança com deficiência visual.

O estudo de Cunha, Enumo e Canal (2006) apresentaram uma proposta de operacionalização da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada que se apresenta como adequada à avaliação do nível de EAM na interação de qualquer adulto-mediador com a criança. A amostra estudada incluiu 12 díades mãe-criança com deficiência visual que frequentavam instituições especializadas de atendimento e ensino, localizadas nos municípios de duas capitais da região sudeste do país. A proposta de operacionalizar a Escala MLE para este estudo teve como objetivo adequá-la à situação específica de investigação. Como resultado tem-se que partindo do princípio de que, na interação com a criança, o adulto, quer seja ele a mãe, o professor ou até o terapeuta, pode apresentar baixas expectativas com relação ao desenvolvimento infantil, passando, assim, a adotar um padrão inadequado de mediação na interação com a criança. A utilização da presente proposta de operacionalização da Escala MLE pode servir de base para elaboração de programas de orientação e capacitação de pais e professores que tenham como objetivo favorecer a construção de uma visão mais positiva e mais otimista acerca do potencial de aprendizagem infantil.

Dell'Agli e Brenelli (2007) destacaram as possibilidades do jogo “Descubra o Animal” como um recurso a ser introduzido na hora de jogo no diagnóstico psicopedagógico. A amostra se constituiu de 40 alunos de ambos os sexos, o jogo de regra “Descubra o Animal” foi aplicado a todos os participantes. Esse jogo consta de dois conjuntos idênticos, contendo cada um vinte figuras de animais, encaixáveis em classes e subclasses. O estudo permitiu identificar o valor do jogo de regras no processo diagnóstico, pois há possibilidade de usar o jogo tendo como base o método clínico. Assim sendo, o jogo empregado na presente pesquisa constitui-se em uma situação que permite avaliar a noção de classificação, e desta forma, caracteriza-se como mais um recurso a ser introduzido no diagnóstico psicopedagógico.

Batista e Enumo (2004) analisaram como ocorrem as interações sociais entre a criança com necessidades educativas especiais decorrente de um quadro de deficiência mental, incluída no ensino regular, analisando e observando seu comportamento e de seus colegas na situação de recreio. Participaram desta pesquisa três alunos portadores de deficiência mental e seus colegas de classe de ensino regular. Com objetivo de acompanhar o possível desenvolvimento de interações sociais desses alunos com seus colegas no ambiente inclusivo. Os resultados do teste sociométrico mostraram que os alunos portadores de necessidades educativas especiais são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classes regulares. Os resultados desta pesquisa mostram que o processo de desenvolvimento das interações entre os alunos público

alvo da educação especial e seus colegas de classe regular se dá de forma bastante semelhante. Sendo, assim, considera-se que mudanças na educação, no sentido de buscar a inclusão desses alunos no ambiente de ensino regular, podem ser benéficas para o amadurecimento e desenvolvimento não só desses alunos, mas também daqueles sem necessidades educativas especiais. Cabe ressaltar, porém, que a questão não é apenas incluir, mas, como incluir.

Após essa breve exposição dos trabalhos cabe pontuarmos como o brincar/jogo de papéis sociais é compreendido na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e a relação com a educação especial.

O entendimento da brincadeira como promotora do desenvolvimento infantil foi gerado em um longo processo histórico, na medida em que a educação infantil ganhou espaço como uma instituição de ensino escolar e que as teorias psicológicas começaram a ser consideradas como relevantes para a compreensão do processo de aprendizagem escolar.

Elkonin (2009) ajuda a refletir quando pontua que não existe um desenvolvimento universal da criança, ou seja, o desenvolvimento é marcado pelas condições sócio-históricas e culturais. Arce e Baldan (2013) aponta que o desenvolvimento infantil é permeado pelas interações travadas com os adultos que a educam e cuidam, assim como as mediações com a cultura e o conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento infantil, principalmente quando voltado para o público alvo da educação especial.

Silva (2003), em revisão sobre o brincar de crianças com deficiência, atribui ao brincar papel de recurso para favorecer o desenvolvimento dessas crianças, pois estas, frequentemente, vivenciam situações de fracasso no desempenho de diferentes tarefas. Por outro lado, quando se encontram numa situação de brincadeira, as mesmas crianças ousam tentar novas alternativas e tendem a tomar iniciativas sem preocupação de atingir ou não um resultado.

De qualquer forma, a brincadeira não é como diz o senso comum algo natural da criança; o brincar/jogo de papéis sociais possui para a criança um processo educativo. E Leontiev (2006) nos convoca a pensar o quanto necessitamos compreendê-la, para que possamos então utilizá-la como recurso na produção e no desenvolvimento/aprendizagem da criança, seja ela público alvo da educação especial ou não.

Segundo consta na UNESCO (2003, p. 7 *apud* MICHELS; GARCIA, 2014, p. 159):

[...] a perspectiva inclusiva na educação envolve mudanças e modificações no conteúdo e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças.

Nesse sentido, Davidov (1988 *apud* ARCE, 2013) afirma que o começo do ensino e da educação escolar é um momento de virada essencial na vida da criança. O autor afirma ainda que no processo de estudo, tendo o brincar como atividade principal na pré-escola, as crianças reproduzem não só os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas da consciência social, como também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e o pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental.

Diante o exposto, a brincadeira é toda atividade que envolva contato com a criança, contato esse que propicie, fortaleça e desenvolva adequada e oportunamente seus potenciais humanos. Bruner (1986 *apud* ARCE, 2013) acredita que o ato de brincar apresenta condições ótimas para explorar e desenvolver habilidades mais complexas.

Sendo assim, a brincadeira de papéis sociais é uma atividade que carrega em si um rico conteúdo para o desenvolvimento do pensamento infantil. Elkonin (2009, p. 406) destaca que “[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo”

Nas crianças público alvo da educação especial sabemos que o processo de brincar não ocorre de modo tão simples, pelo contrário é um processo que pode ser longo e até mesmo trazer frustrações aos pais, familiares e educadores. Porém, diante do levantamento de dados o que fica claro é que apesar das inúmeras limitações não se pode desacreditar na viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento. A brincadeira de papéis sociais possui para a criança um processo educativo. E, Leontiev (1981 *apud* ARCE, 2013) nos convoca a utilizá-la como recurso didático-metodológico na produção e desenvolvimento da criança.

É por meio da brincadeira de papéis sociais que a criança público alvo da educação especial consegue satisfazer sua necessidade de se inserir socialmente e adquirir os conhecimentos acumulados nos objetos sociais e nas relações humanas, a criança retira dessa esfera as temáticas para a sua brincadeira, ou seja, a brincadeira de papéis sociais é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza o mundo no qual esta inserida.

Segundo Kassir (1995 *apud* HUEARA et al., 2006), são muitas as imagens atribuídas as crianças público alvo da educação especial, ideias que se encontram cristalizadas pela sociedade, tais como, lentidão, falta de memória, apatia, entre outras. A partir dessas ideias cria-se uma concepção de deficiente como um sujeito que possui uma capacidade de aprendizagem limitada e pré-definida. Essas crenças, no âmbito do brincar, levam a baixas expectativas quanto às possibilidades do brincar nessas crianças, torna-se necessário então, a intervenção de um adulto para o auxílio e enriquecimento do conteúdo na brincadeira de papéis sociais. E na escola cabe ao professor mediar essa ação, porém, o professor precisa se aten-

tar para que seu trabalho esteja em consonância com a formação de conceitos na criança, ou seja, é um trabalho que precisa ser pensado. Fleer (2010 *apud* ARCE, 2013) afirma que não basta pensar somente os materiais que serão entregues a criança, mas precisa pensar nos conceitos que serão utilizados como constituintes de um conhecimento.

A escola é um espaço de sistematização do saber, portanto, deveria organizar conteúdos que propiciassem à criança novos olhares sobre o mundo, novas experiências que pudessem enriquecer a brincadeira, já que, ao ampliar o círculo de conhecimentos das crianças, surgem mais conteúdos, argumentos e papéis para serem protagonizados. Assim, o papel da escola, como transmissora de conhecimentos acumulados historicamente, é de proporcionar a essas crianças, conteúdos escolares por meio da brincadeira, que é a atividade, de acordo com Elkonin (2009), que mais desenvolve o pensamento da criança nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Não se trata de um trabalho simples, segundo Arce e Baldan (2013, p. 102) o “[...] professor deve possuir habilidade didático-metodológica e conhecimentos sólidos dos conteúdos para conseguir dialeticamente trabalhar os conceitos do cotidiano[...]”, ou seja, primeiramente é preciso que haja um planejamento da brincadeira para posteriormente ocorrer sua execução. Quando se executa o trabalho por meio dessa interface, o professor consegue gerar na criança representações mentais daquilo que irá fazer. Fleer (2010 *apud* ARCE, 2013) aponta que a criança quando mediada pelo professor é levada a pensar, criando diferentes percursos para se chegar a ação em si.

Todavia, essa atividade somente contribui para o desenvolvimento infantil quando é intencionalmente planejada e mediada pelo professor com a finalidade de ampliar o repertório cultural das crianças. É nesse sentido que a escola aparece como um espaço para a ampliação do círculo de conhecimento das crianças, possibilitando-lhes novas operações intelectuais. Se, conforme pressuposto de Vygotsky (2003 *apud* ARCE, 2013), a aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, um dos fatores predominantes para se repensar a escola nesse momento é o que vem sendo ensinado e o que esses conhecimentos apreendidos têm suscitado nas crianças como um todo.

Considerações finais

O que podemos destacar é que o papel de pais, familiares e educadores é de suma importância, pois cabe a eles auxiliar na escolha e disposição de materiais, na descrição inicial dos brinquedos disponibilizados, no favorecimento da participação da criança público alvo da educação especial. A participação da criança no grupo de brincadeira, de forma ativa, com a mediação do adulto, contribui para sua formação global.

Por meio dos dados levantados fica evidente a relevância do planejamento das atividades no contexto da educação inclusiva, uma vez que esses salientam capacidades das crianças público alvo da educação especial, de modo a superar dificuldades na interação, a partir da intervenção do adulto no planejamento da situação de brincadeira e no acompanhamento da mesma.

Compreende-se que com estimulação as crianças podem alcançar um nível de desenvolvimento mais elaborado. Para os autores, as crianças são capazes de se engajar em brincadeiras simbólicas, mas, no caso de criança público alvo da educação especial, esse tipo de brincadeira é mais frequente quando é dado um incentivo para essa atividade.

Dessa forma, o conceito de atividade principal ou dominante defendido por Leontiev (2006) e Elkonin (2009), se faz presente no brincar/jogos de papéis sociais, independente de ser público alvo da educação ou da educação especial.

Referências

- ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas-SP, editora Alínea, 2013. p. 93-112
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, mar. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2004000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 05 jul. 2016.
- CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.12, n.3, p. 393-412, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

- DELL' AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. O jogo “descubra o animal”: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 563-572, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- KASSAR, M. C. M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas: Papyrus, 1995. Apud HUEARA, Luciana et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VI-GOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.
- MARTINS, A. D. F.; GOES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 25-34, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- MEDEIROS, C. S. de; SALOMAO, N. M. R. Estratégias de comunicação: interação mãe-criança com deficiência visual e habilidades sociocomunicativas infantis. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 21, n. 4, p. 393-406, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382015000400393&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- PINTO, G. U.; GOES, M. C. R. de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n.

1, p. 11-28, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SA, M. das G. C. S. de; SIQUARA, Z. O.; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 355-361, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892015000400355&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SCHMITT, B. Dittrich; PEREIRA, K. Caracterização das ações motoras de crianças com baixa visão e visão normal durante o brincar: cubos com e sem estímulo luminoso ou alto contraste. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 435-448, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SCIELO. Disponível em:<<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em jul. 2016.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. 167f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.