



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LARISSA MOREIRA GOMES DE JESUS

**O IMPACTO DO INTERVALO ESCOLAR E DAS ATIVIDADES
RECREATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA**

**JOÃO PESSOA - PB
2024**

LARISSA MOREIRA GOMES DE JESUS

**O IMPACTO DO INTERVALO ESCOLAR E DAS ATIVIDADES
RECREATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Coordenação do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba como requisito complementar
para obtenção do título de Licenciatura
em Pedagogia sob orientação da
professora Dr. Karen Guedes Oliveira.

João Pessoa - PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

J58i Jesus, Larissa Moreira Gomes de.
O impacto do intervalo escolar e das atividades recreativas no desenvolvimento de crianças com deficiência / Larissa Moreira Gomes de Jesus. – João Pessoa, 2024.
38 f.

Orientação: Karen Guedes Oliveira.
Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Pedagogia) – UFPB/CE.

1. desenvolvimento infantil. 2. Intervalo escolar.
3. Inclusão escolar. I. Oliveira, Karen Guedes. II. Título.

UFPB/CE CDU 376(043.2)

LARISSA MOREIRA GOMES DE JESUS

O IMPACTO DO INTERVALO ESCOLAR E DAS ATIVIDADES RECREATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação na Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: _____

Prof^a. Karen Guedes Oliveira
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente
KAREN GUEDES OLIVEIRA
Data: 25/10/2024 11:59:29-0300
verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura: _____

Prof^a. Adenize Queiroz de Farias



Documento assinado digitalmente
ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS
Data: 24/10/2024 21:04:51-0300
verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura: _____

Prof^a. Izaura Maria de Andrade da Silva

Izaura

João Pessoa, 22 de outubro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata a Deus por Sua contínua presença ao longo de todos esses anos da minha trajetória acadêmica. Ele me deu força e me proporcionou a sabedoria indispensável para avançar o lugar que estou hoje, nunca permitindo que eu desistisse do meu sonho.

Agradeço profundamente à minha família, em especial à minha mãe, Márcia, ao meu pai, Sérgio, e à minha irmã, Laís, pelo apoio incondicional e por estarem ao meu lado em todos os momentos dessa caminhada.

Também sou grata às minhas amigas de curso, Ester, Giovana, Camila, Francielly e Priscilla, cuja amizade tornou essa jornada ainda mais rica, com muitas risadas e momentos inesquecíveis que levarei para a vida.

Manifesto meu profundo apreço aos docentes que generosamente compartilharam seus conhecimentos comigo. Em especial, agradeço à minha orientadora, Karen Guedes, cujo comprometimento, empatia e encorajamento foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sua abordagem gentil me impulsionou e me motivou a desenvolver este trabalho com amor e dedicação.

RESUMO

Este trabalho investiga e analisa o impacto do intervalo escolar e das atividades recreativas no desenvolvimento integral de crianças com deficiência. Os objetivos específicos incluem: identificar as principais características das crianças com deficiência que foram observadas nos intervalos escolares; analisar o papel do ambiente escolar e das práticas de intervenção na promoção da inclusão e no suporte ao desenvolvimento dessas crianças; e sistematizar estratégias eficazes e inclusivas para criar um ambiente enriquecedor durante o intervalo e as atividades recreativas. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Vygotsky, que discute a importância da interação social no desenvolvimento infantil, e Piaget, que enfatiza o brincar como essencial para a construção do conhecimento. O estudo também considera legislações e políticas de inclusão e direito ao lazer, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A metodologia adotada é a observação naturalística, realizada durante o estágio supervisionado em uma escola pública na zona norte de João Pessoa. Os resultados destacam a eficácia de estratégias inclusivas, como o parquinho acessível, a criação do “dia do brinquedo”, o incentivo ao envolvimento dos cuidadores e o planejamento inclusivo de aulas de educação física. Essas práticas promovem acessibilidade e incentivam a participação de todos os alunos, contribuindo para um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento das crianças. O estudo, assim, oferece uma contribuição social ao reforçar a igualdade de oportunidades e uma contribuição pedagógica ao reafirmar a importância do intervalo escolar como espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral para crianças com deficiência.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; intervalo escolar; inclusão escolar.

ABSTRACT

This paper investigates and analyzes the impact of school recess and recreational activities on the integral development of children with disabilities. The specific objectives include: identifying the main characteristics of children with disabilities who were observed during school recess; analyzing the role of the school environment and intervention practices in promoting inclusion and supporting the development of these children; and systematizing effective and inclusive strategies to create an enriching environment during recess and recreational activities. The theoretical foundation is based on authors such as Vygotsky, who discusses the importance of social interaction in child development, and Piaget, who emphasizes play as essential for the construction of knowledge. The study also considers legislation and policies on inclusion and the right to leisure, such as the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015). The methodology adopted is naturalistic observation, carried out during a supervised internship at a public school in the northern area of João Pessoa. The results highlight the effectiveness of inclusive strategies, such as accessible playgrounds, the creation of “toy days”, encouraging caregiver involvement and inclusive planning of physical education classes. These practices promote accessibility and encourage the participation of all students, contributing to an inclusive environment that is conducive to children’s development. The study thus offers a social contribution by reinforcing equal opportunities and a pedagogical contribution by reaffirming the importance of school recess as a space for learning and comprehensive development for children with disabilities.

Keywords: child development; school recess; school inclusion.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	12
1.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	12
1.2	INCLUSÃO NA ESCOLA	14
2	A RELEVÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	16
2.1	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	17
2.2	O DIREITO DO BRINCAR.....	18
2.3	O IMPACTO DO INTERVALO ESCOLAR E ATIVIDADES RECREATIVAS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	20
3	METODOLOGIA.....	24
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	24
3.2	LOCAL DA PESQUISA.....	24
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	26
4.1	RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO.....	28
4.2	ENTENDENDO AS CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E SUA INTERAÇÃO NAS ATIVIDADES RECREATIVAS E DE INTERVALO.....	29
4.3	O PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR E DAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO.....	30
4.4	ESTRATÉGIAS EFICAZES E INCLUSIVAS PARA ATIVIDADES RECREATIVAS E PARA O INTERVALO ESCOLAR.....	31
4.4.1	ADAPTAÇÃO DO PARQUINHO.....	32
4.4.2	ESTÍMULO DOS CUIDADORES.....	32

4.4.3	DISPONIBILIDADE DE JOGOS.....	33
4.4.4	DIA DO BRINQUEDO.....	33
4.4.5	INTERVENÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
4.4.6	PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
5	CONCLUSÕES.....	35
6	REFERÊNCIAS.....	36
7	APÊNDICE A - Roteiro de Observação.....	40

INTRODUÇÃO

O intervalo escolar e as atividades recreativas são componentes cruciais no ambiente educacional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Para crianças com deficiência, esses momentos podem ser particularmente desafiadores, revelando uma disparidade entre a teoria da inclusão e a prática efetiva. Este trabalho explora o impacto do intervalo e das atividades recreativas no desenvolvimento de crianças com deficiência, investigando como esses momentos podem ser otimizados para promover um desenvolvimento físico, emocional e social mais inclusivo e enriquecedor.

Durante o estágio supervisionado, observou-se que muitas crianças com deficiência frequentemente ficam à margem das atividades recreativas, o que levantou a necessidade urgente de entender e abordar essas lacunas. As crianças com deficiência muitas vezes enfrentam barreiras que limitam sua participação plena, impactando seu aprendizado e bem-estar emocional. Motivado por essas observações, o estudo visa aprofundar o conhecimento sobre a inclusão efetiva e explorar estratégias para melhorar a acessibilidade e a adaptabilidade das atividades escolares.

A relevância deste estudo está em sua capacidade de proporcionar uma visão detalhada sobre como o intervalo escolar e as atividades recreativas podem servir como oportunidades valiosas para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência. Integrando teorias da psicologia do desenvolvimento e pedagogia, a pesquisa enriquece a compreensão dos processos envolvidos no crescimento dessas crianças. Reconhecer a importância do recreio e adaptar as práticas pedagógicas para atender a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, pode enriquecer as práticas educacionais e criar um ambiente mais inclusivo.

O objetivo geral da pesquisa é investigar e analisar o impacto do intervalo escolar e das atividades recreativas no desenvolvimento integral de crianças com deficiência. Dentre os objetivos específicos estão: identificar as principais características das crianças com deficiência que foram observadas nos intervalos escolares; analisar o papel do ambiente escolar e das práticas de intervenção na promoção da inclusão e no suporte ao desenvolvimento dessas crianças; e sistematizar estratégias eficazes e inclusivas para criar um ambiente enriquecedor durante o intervalo e as atividades recreativas.

Esta pesquisa utiliza métodos observacionais, especificamente a observação naturalística, para analisar o impacto do intervalo escolar e das atividades recreativas no

desenvolvimento de crianças com deficiência. A experiência adquirida durante o estágio supervisionado complementa a investigação, proporcionando uma compreensão aprofundada dos fatores que influenciam o desenvolvimento dessas crianças.

O estágio foi conduzido em uma escola pública localizada na zona norte de João Pessoa, que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este trabalho acadêmico relata as vivências e aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado, parte integrante do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva

A Educação Especial surgiu em uma época em que o acesso à educação era restrito a uma pequena parcela da sociedade. Para entender a evolução da Educação Especial e da Educação Inclusiva, é fundamental considerar a história, as atitudes sociais e o contexto histórico de cada período. A inclusão continua sendo um conceito desafiador e, para muitos, ainda é pouco familiar.

Para elucidar as discussões contemporâneas sobre inclusão, que frequentemente geram debates e frustrações, é essencial revisar a trajetória histórica das pessoas com deficiência, desde a educação especial até o surgimento da Educação Inclusiva. Blanco (2003) sugere que esse processo pode ser dividido em quatro fases distintas, refletindo as diferentes abordagens ao longo do tempo.

A primeira fase, anterior ao século XIX e chamada de "fase da exclusão", era marcada pela crença de que pessoas com deficiência e outras condições excepcionais não eram dignas de educação escolar. Nas sociedades antigas, práticas como o infanticídio eram comuns quando havia anomalias nas crianças. Durante a Idade Média, embora a Igreja tenha condenado essas práticas, ela também atribuía as deficiências a causas sobrenaturais, considerando-as punições por pecados. Como resultado, crianças com deficiência frequentemente eram escondidas ou sacrificadas (Blanco, 2003, p. 72)

Desde a Antiguidade, pessoas com deficiências genéticas eram socialmente excluídas, mantidas em isolamento por suas famílias ou autoridades. Na pré-história, indivíduos com problemas intelectuais eram rejeitados, e na Antiguidade, acreditava-se que estavam possuídos por demônios. Durante a Idade Média, sob a influência da Igreja, pessoas com deficiência eram vistas como amaldiçoadas, podendo até ser executadas. No Renascimento, uma nova visão emergiu, influenciada pelos avanços da Medicina, que passaram a tratar essas condições como patologias. No século XVII, as pessoas com deficiência foram segregadas em instituições. O final do século XVIII marcou o surgimento de instituições especializadas para o tratamento destas pessoas (SILVA NETO et al., 2018).

Nesta época testemunhou a criação de uma pedagogia especializada que classificava os indivíduos com base em diagnósticos de quociente intelectual. Esse período é denominado fase de segregação, caracterizada pelo surgimento e expansão de escolas especializadas para diferentes condições, como cegueira, surdez, deficiências físicas e intelectuais. Essas instituições ofereciam currículos e métodos distintos, operando como um sistema de educação

especial separado do sistema educacional geral, resultando em dois subsistemas distintos: educação especial e educação regular, que não se conectavam entre si (Arruda; Dikson, 2018).

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, iniciou-se a terceira fase, conhecida como fase da integração. Durante esse período, pessoas com deficiência passaram a ter acesso às salas de aula regulares, desde que se ajustassem e não perturbassem o ambiente escolar. Embora a integração já fosse defendida desde o final dos anos 60, essa nova fase trouxe uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada. Isso significava que as escolas regulares começavam a aceitar alunos com deficiência em classes comuns, ou pelo menos em ambientes menos restritivos. No entanto, a adaptação ao ambiente regular ocorria sem alterações significativas no sistema escolar existente (Blanco, 2003, p. 28).

A partir da década de 1970, começaram a surgir demandas por uma maior inclusão das pessoas com deficiência na comunidade. Macena, Justino e Capellini (2018) destacam que, até então educadas principalmente em instituições especializadas, essas pessoas passaram a ser gradualmente incluídas nas escolas regulares. A mobilização de pais e profissionais da área possibilitou a conquista do direito à educação pública gratuita para crianças com deficiência. Na década de 1980, ainda se utilizava o termo "pessoas portadoras de deficiência". Foi somente a partir da Conferência de Salamanca, na década de 1990, que o termo "Necessidades Educacionais Especiais" emergiu, refletindo uma abordagem mais inclusiva e ampliando as possibilidades de inclusão nas escolas regulares (Bastos; Mainard, 2006).

No entanto, apesar desse avanço, as mudanças ainda não promoveram um desenvolvimento efetivo, pois a responsabilidade de adaptação recaía sobre as pessoas com deficiência, e não sobre o sistema escolar. A década de 1990 trouxe o conceito de "Educação Inclusiva", que visava eliminar programas paralelos e incluir todos os alunos nas classes regulares, refletindo um movimento global pela inclusão social e criticando práticas marginalizantes anteriores (Macena; Justino; Capellini, 2018). O ensino inclusivo não deve ser confundido com a educação especial, mas sim visto como um reflexo de uma proposta mais ampla de educação para todos, independentemente de sua origem social.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (Brasil 2007, p. 1).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, que se orienta pela Educação Inclusiva, assegura que alunos com diferentes tipos de deficiências, sejam intelectuais, físicas,

auditivas, visuais, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, possam acessar o ensino regular desde a infância até o ensino superior. A evolução para uma sociedade mais inclusiva começou a se concretizar na década de 1980, com a implementação de modificações em escolas, empresas e ambientes públicos para facilitar a participação completa das pessoas com deficiência (Arruda; Dikson, 2018).

Entretanto, a trajetória para a inclusão tem suas raízes em um passado de segregação e discriminação, incluindo práticas históricas de marginalização, como o confinamento em hospitais de longa permanência ou até execuções durante a Idade Média. Inicialmente, o sistema de ensino especial no Brasil era distinto do ensino regular, fundamentado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podiam ser atendidas adequadamente nas escolas comuns, devido à falta de infraestrutura e recursos. Esse panorama histórico ilustra a complexidade e a evolução da inclusão ao longo do tempo para atender às necessidades contemporâneas.

1.2 Inclusão na escola

A Educação Inclusiva visa transformar a sociedade, promovendo a participação de todos os alunos nas escolas regulares e adaptando práticas e políticas para atender à diversidade. É uma abordagem que valoriza a individualidade e busca a inserção social e o crescimento de todos, independentemente de habilidades, origens ou condições. Segundo Stainback e Stainback (1999), a inclusão deve abranger todos os alunos, adaptando as escolas para atender suas necessidades. Martins et al. (2008) destacam a mudança de uma escola homogênea para uma escola que abraça a diversidade e enfatizam a importância de que todos os alunos frequentem o ensino regular.

A escola, sendo um ambiente multicultural, é vital para a aprendizagem e a transformação dos alunos, desafiando a ideia de que aqueles com deficiência não podem se desenvolver e interagir adequadamente no contexto educacional regular.

Alguns profissionais ainda temem que a presença de alunos com deficiência perturbe a rotina escolar. Para enfrentar essa preocupação, é essencial adotar uma abordagem inclusiva que rejeite a ideia de fracasso e promova métodos de ensino inovadores e novas formas de aprendizagem. Esse processo implica uma reformulação da escola (Cunha, 2015, p. 71).

A sala de aula é “um espaço onde diversas vozes se encontram e contribuem para um diálogo enriquecedor, essencial para a construção do conhecimento” (Cunha, 2015, p. 153). A

escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos alunos, e deve refletir sobre o contexto em que está inserida, não ignorando as diferenças culturais, sociais e étnicas. Ressalta-se a importância de a escola adaptar-se para representar adequadamente o mundo dos alunos, valorizando suas origens e sentimentos.

A inclusão efetiva de alunos com deficiência exige mais do que apenas a matrícula em uma turma regular. É fundamental que a equipe escolar seja qualificada e que os recursos pedagógicos sejam adequados. Cunha (2015) enfatiza que a inclusão envolve criar condições para o desenvolvimento e maximização das potencialidades dos alunos. Além disso, é importante que a inclusão seja acompanhada de fundamentos teóricos e práticas diárias que apoiem e orientem os educadores.

Thesing e Costas (2018) defendem que a Educação Inclusiva visa incluir todos os alunos na escola comum, permitindo que todos aprendam e convivam juntos, promovendo respeito e compreensão das diferenças. Contudo, a prática inclusiva ainda enfrenta desafios, com muitas escolas mantendo práticas excludentes que perpetuam equívocos históricos.

Atualmente, há a crença de que os professores não estão preparados para receber alunos com deficiência e que as escolas carecem de infraestrutura e recursos adequados, apesar de a inclusão ser um direito garantido por lei. A verdadeira inclusão no ensino regular envolve integrar e incluir alunos no sistema educacional comum, ao contrário do modelo tradicional de escolas especiais, onde os alunos com deficiência eram isolados.

Em uma sociedade que valoriza a diversidade, a inclusão escolar deve ser entendida como uma oportunidade para todos os alunos aprenderem e respeitarem as diferenças. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário adaptar a escola para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente onde todos possam se desenvolver.

A inclusão vai além da simples matrícula; ela requer que a escola ofereça apoio contínuo e recursos para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. O objetivo é criar um ambiente educacional que reconheça e valorize a diversidade, promovendo uma cultura de respeito e oportunidades equitativas para todos.

2. A RELEVÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Para explorar a ludicidade, é fundamental entender sua origem etimológica, já que não é encontrada nos dicionários da língua portuguesa ou de outras línguas. Derivada da palavra latina "*ludus*", que significa jogo, a ludicidade está associada não apenas a atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, mas transcende essas práticas (Ferreira; Silva, Reschke [s/d], p.6).

Segundo Vigotski (1999), aprendizado e desenvolvimento estão profundamente entrelaçados desde os primeiros dias de vida. A criança aprende a interagir cognitivamente através de atividades que envolvem simbolismo e brincadeiras. Engajar-se em atividades lúdicas não só estimula a imaginação, mas também promove a compreensão das regras, contribuindo significativamente para o avanço infantil. O processo de aprendizado da criança inicia-se muito antes de ela entrar no ambiente escolar, sendo moldada por todas as experiências vivenciadas durante esse período.

O aspecto lúdico é fundamental para o aprendizado infantil, pois desempenha um papel essencial nas atividades educativas e recreativas. Segundo Piaget (1998), a atividade lúdica é o ambiente primordial onde se desenvolvem as atividades intelectuais da criança, sendo, portanto, indispensável para a prática educativa.

No contexto da educação tradicional, o ensino tende a ser estático e as atividades muitas vezes se repetem, deixando pouco espaço para a inclusão de brincadeiras. Essa abordagem pode resultar na perda de interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem. Portanto, é crucial adotar uma metodologia educacional que desafie os alunos de maneira adequada. Conforme observado por Fortuna (2000, p. 2), "brinquedo e brincadeira são características intrínsecas da criança e não devem ser confundidos com o jogo".

Enquanto no jogo as crianças seguem regras, a brincadeira é mais livre. Fortuna (2000, p. 10) argumenta que "brincar desenvolve a imaginação, enquanto o jogo desenvolve o raciocínio". Através do jogo, busca-se uma aprendizagem prazerosa, facilitada pela espontaneidade, pela transição entre realidades internas e externas, pela interatividade, pelo simbolismo constantemente recriado, pelo desafio e pela surpresa.

2.1 A importância do brincar

O brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, interpessoal e social das crianças, além de ser essencial para a aprendizagem, controle do comportamento e prazer. Vygotsky (1979) destaca a importância do brincar na aprendizagem, afirmando que estimula a imaginação e a combinação de exercícios, essencial para a plasticidade cerebral. Ronca (1989) vê o movimento lúdico como uma fonte prazerosa de conhecimento e desenvolvimento psicomotor e afetivo. Piaget (2010) acredita que o brincar envolve assimilação de realidades às estruturas existentes, sem causar mudanças estruturais significativas, enquanto Vygotsky (1979) vê o brincar como um meio de transformação das estruturas cognitivas.

Moraes e Coelho (2021), reforçam a importância do lúdico em diferentes idades e seu impacto na saúde mental, interação social e aprendizado. Além de prazer e socialização, o brincar, quando planejado e contínuo, pode ter grande valor terapêutico, ajudando na aprendizagem da linguagem e na regulação emocional. A atividade lúdica contribui para a exploração do corpo, socialização, resolução de conflitos, desenvolvimento de técnicas cognitivas e motoras, e estruturação da linguagem e do pensamento.

Apoitia et al. (2022) destacam que o brincar livre possui uma força única no desenvolvimento infantil, superando as limitações das regras sociais e escolares, e estimulando o instinto criativo da criança. Reforçam que o lúdico promove um desenvolvimento global e uma visão real do mundo, permitindo à criança se expressar, analisar e transformar a realidade.

Ambientes pedagógicos que valorizam o brincar e a ludicidade são positivos e eficazes, pois respeitam a individualidade dos alunos e promovem um clima de respeito mútuo, essencial para a expressão e aprendizado. Gomes (2004) observa que,

o lúdico, como expressão de significados relacionados ao brincar, oferece uma oportunidade para (re)organizar experiências e (re)elaborar valores, alinhados a um determinado projeto de sociedade. O lúdico pode, de um lado, contribuir para a alienação, reforçando estereótipos, promovendo discriminações, escapismos, passividade, conformismo e consumismo. Por outro lado, também pode favorecer a emancipação dos indivíduos, promovendo diálogo, reflexão crítica, construção coletiva e resistência à ordem social injusta e excludente (Gomes, 2004, p. 146).

Em outras palavras, o brincar é essencial e deve ser incorporado como uma atividade pedagógica nos currículos da Educação Infantil e Fundamental. Ressalta-se que, para crianças com deficiência, pode haver modificações no desenvolvimento das atividades de lazer.

2.2 O direito do brincar

Para defender os direitos das crianças com deficiência, especialmente o direito de brincar, é importante entender os fundamentos jurídicos relacionados ao tema. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela ONU, assegura no artigo 24 o direito ao repouso e lazer, incluindo férias remuneradas. Mais especificamente, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada em 1959 e ratificada pelo Brasil, garante no Princípio 7º que todas as crianças devem ter a oportunidade de brincar e se divertir:

Princípio VII

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.
- O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.
- A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito (ONU, 1959 p.2).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e em vigor desde 1990, é o tratado de direitos humanos mais amplamente aceito globalmente, com 196 países signatários, incluindo o Brasil. O artigo 31 da Convenção assegura que os Estados Partes reconhecem o direito das crianças ao lazer, descanso, divertimento, atividades recreativas apropriadas para a idade e participação na vida cultural e artística. Além disso, os Estados devem promover e respeitar esse direito, garantindo igualdade de oportunidades para atividades culturais e recreativas.

No Brasil, a Constituição de 1988, no artigo 227, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) asseguram o direito de brincar como parte da liberdade individual das crianças. O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforça a importância do brincar e do lazer, estabelecendo que políticas públicas devem priorizar áreas como saúde, educação e espaços lúdicos. O artigo 17 do Marco Legal exige que todos os

níveis de governo estimulem a criação de espaços que promovam o bem-estar e a criatividade das crianças, assegurando ambientes seguros e livres para o lazer.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, também garante o direito ao lazer para pessoas com deficiência, incluindo o direito das crianças com deficiência de brincar. De acordo com os artigos 42 e 43 da lei, este direito deve ser assegurado e promovido em igualdade de condições.

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I – a bens culturais em formato acessível;

II – a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III – a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I – incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II – assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III – assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em 2017, a Lei nº 13.443 alterou a Lei nº 10.098/2000, expandindo a acessibilidade em espaços públicos para incluir brinquedos e equipamentos de lazer, antes limitados apenas a parques. O parágrafo único do artigo 4º estabeleceu que pelo menos 5% desses brinquedos e equipamentos devem ser adaptados para uso por pessoas com deficiência, incluindo deficiências visuais ou mobilidade reduzida. Essa legislação, tanto nacional quanto internacional, consolida e reforça o direito ao brincar para todas as crianças, incluindo as com deficiência, não permitindo argumentos jurídicos contrários.

2.3 O impacto do intervalo escolar e atividades recreativas em crianças com deficiência

Alves (2018) destaca que a ausência significativa de brincadeiras durante a infância pode levar a um desenvolvimento incompleto e inadequado da personalidade da criança. Ele argumenta que, enquanto a sociedade oferece produtos de consumo "acessíveis a todos", as pessoas com deficiência são as principais beneficiárias. Nesse sentido, o desenho universal torna-se crucial, já que se refere à concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico (Brasil, 2015). Essa abordagem, além de beneficiar diretamente as crianças com deficiência, ao permitir sua plena participação em atividades recreativas, também traz vantagens para a sociedade em geral, ao criar ambientes inclusivos onde indivíduos com e sem deficiência compartilham recursos e momentos de lazer, promovendo benefícios mútuos.

Portanto, o desenho universal não deve ser visto apenas como uma solução para acessibilidade, mas como uma abordagem que beneficia a coletividade ao permitir a participação equitativa em atividades de lazer e recursos comuns. Isso reforça a ideia de que a inclusão e a acessibilidade não são apenas questões de justiça social, mas também contribuem para um bem-estar geral e enriquecimento para todos.

Cunha (2019) aponta que as habilidades básicas são desenvolvidas por meio de brincadeiras antes da entrada na escola. Portanto, o professor especializado deve compreender como as crianças aprendem durante essas atividades lúdicas e estar atento às observações das brincadeiras de alunos com deficiência intelectual para entender melhor seu processo de aprendizagem.

Ainda, Cunha (2019) enfatiza a importância de observar as brincadeiras das crianças para compreender o papel fundamental do jogo no seu desenvolvimento inicial. Através das atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor e descobrem suas próprias habilidades emergentes. O estágio de desenvolvimento de uma criança é evidenciado nas suas brincadeiras, com cada fase progressivamente construindo sobre a anterior. Essa sequência é geralmente a mesma para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual. Essa perspectiva reforça a necessidade de entender e apoiar o desenvolvimento de cada criança de forma individualizada, respeitando suas particularidades e promovendo um desenvolvimento integral.

Assim, Francês e Mesquita (2021) destacam que, por exemplo, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente enfrentam dificuldades significativas com o jogo simbólico, que envolve usar objetos para representar outras coisas, como uma

caixa que se transforma em uma casa. Em vez de explorar essas funções representacionais, essas crianças muitas vezes se envolvem em atividades repetitivas e focadas nas propriedades físicas dos brinquedos, como girar rodas ou alinhar objetos, sem considerar o papel que esses itens podem desempenhar em brincadeiras mais imaginativas.

Essa limitação no jogo simbólico não só impacta a interação social, pois dificulta a participação em brincadeiras colaborativas que envolvem imaginação e interpretação de papéis, mas também prejudica o desenvolvimento da linguagem. Andrade (2023) enfatiza que o jogo simbólico é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, pois permite que as crianças experimentem diferentes perspectivas e contextos, facilitando a aquisição e prática da comunicação.

Para apoiar efetivamente essas crianças, é fundamental implementar estratégias que introduzam uma variedade de maneiras de brincar com os brinquedos e ensinar as regras básicas de socialização. Isso pode incluir atividades guiadas que incentivem a exploração das funções representativas dos brinquedos e a prática de habilidades de interação com outros. Adaptar as abordagens de ensino e intervenção ao ritmo e capacidade de compreensão da criança, promovendo um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo, é crucial para ajudar no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

Em crianças com deficiência visual, a exploração inadequada do ambiente compromete o desenvolvimento sensorial e motor, levando a um nível reduzido de experiência e um desenvolvimento simbólico limitado. Isso resulta em um jogo frequentemente caracterizado por uma abordagem repetitiva e simples, com pouca criatividade e dificuldade na inversão de papéis. Silva et al. (2020) observam que essas dificuldades são frequentemente associadas a distúrbios nas habilidades sociais e padrões de interação. A falta de visão dificulta a verificação da segurança durante o jogo, o que pode gerar ansiedade e afetar negativamente o estabelecimento de mecanismos simbólicos no jogo, tanto no nível dos significantes quanto dos significados.

Além disso, a deficiência visual pode levar a uma falta de estímulos que são essenciais para o desenvolvimento de conceitos espaciais e da representação do mundo. A criança pode se sentir privada de experiências importantes, o que limita sua capacidade de enfrentar diferentes circunstâncias e interagir com o ambiente de maneira significativa. Portanto, é crucial adaptar as atividades lúdicas para oferecer estímulos adequados e criar um ambiente seguro que permita a exploração sensorial e motora.

Kishimoto (2016) sugere que integrar o jogo na educação infantil, especialmente para crianças com deficiência visual, pode proporcionar condições que favorecem a

construção do conhecimento. O jogo deve ser usado como uma ferramenta educativa que promove prazer, iniciação, ação ativa e motivação. Isso pode ajudar a superar as barreiras impostas pela deficiência visual, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento integral e a maximização das capacidades da criança.

O brincar é fundamental para crianças com deficiência intelectual, pois elas enfrentam dificuldades no processamento e organização das informações, o que afeta sua capacidade de resposta e compreensão do ambiente (Chaves, 2019). Essas dificuldades podem ser atenuadas com o uso de suportes adequados que estimulam o cérebro e melhoram habilidades funcionais. A brincadeira não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também ajuda na socialização, autoestima e generalização de aprendizagens.

Crianças com Síndrome de Down, por exemplo, tendem a apresentar um jogo simbólico individual e não dirigido que evolui com suas capacidades, similar a crianças sem deficiência (Souza; Pereira; Venâncio, 2022). O brincar, especialmente o jogo linguístico, é crucial para o desenvolvimento da linguagem e cognição, pois permite a utilização reflexiva e desinibida da linguagem, facilitando a aprendizagem e a aplicação de habilidades cognitivas, como associação e análise.

O desenvolvimento do jogo simbólico em crianças surdas, por sua vez, é semelhante ao das ouvintes em muitas dimensões, mas com algumas diferenças notáveis, especialmente na linguagem. Enquanto algumas crianças surdas demonstram um jogo simbólico avançado ao dar papéis aos bonecos e desempenhar papéis alternativos, há variabilidade entre surdos e ouvintes e entre surdos de diferentes contextos familiares (Souza; Pereira; Venâncio, 2022).

A evolução do jogo simbólico pode variar com base em estilos de brincadeira, com algumas crianças mostrando progresso na substituição de objetos, enquanto outras são mais imaginativas e criativas, resultando em maior desenvolvimento nesta dimensão (Sodré, 2018). As preferências individuais, como brincar sozinha ou com adultos, também influenciam o estilo e a evolução do jogo simbólico.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento da função simbólica, permitindo a representação e a interação com o ambiente. No entanto, dificuldades auditivas não podem ser atribuídas apenas a problemas de linguagem, já que a função simbólica envolve também imagem mental, simbolismo e imitação (Souza; Pereira; Venâncio, 2022).

O brincar de crianças com deficiência física é significativamente influenciado pela sua capacidade de locomoção e pelo acesso a recursos recreativos adequados. Segundo Souza, Pereira e Venâncio (2022), essas crianças frequentemente enfrentam dificuldades no manuseio

de brinquedos devido a limitações motoras, como problemas de coordenação e mobilidade. Essas dificuldades podem exigir adaptações nos brinquedos ou a assistência de terceiros.

Embora a reabilitação física seja uma prioridade para essas crianças desde os primeiros meses, o aspecto lúdico e a diversão podem ser negligenciados. A tecnologia, como o uso de computadores, pode oferecer novas oportunidades para essas crianças, facilitando sua participação em atividades educacionais e lúdicas. Ghedini, Mancini e Brandão (2010) destacam que, quando usada de forma adequada, a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e melhorar o desenvolvimento social e lúdico das crianças.

Os estudos indicam que atividades baseadas em computador podem levar a comportamentos lúdicos e sociais mais sofisticados, como maior participação, interação e expressões positivas durante as atividades em grupo (Costa Júnior et al., 2023). Portanto, é necessário que os profissionais de educação estejam preparados para utilizar tecnologias e métodos modernos para atender às necessidades dessas crianças e promover uma educação inclusiva e transformadora.

As atividades recreativas e o intervalo escolar desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral de crianças com deficiência. Através do jogo, essas crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e motoras e constroem sua identidade. No entanto, cada tipo de deficiência apresenta desafios específicos que exigem adaptações e abordagens individualizadas. A inclusão de crianças com deficiência em atividades lúdicas e no intervalo escolar, com o apoio de profissionais especializados e recursos adequados, promove a socialização, a autonomia e o bem-estar dessas crianças, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

No contexto escolar, o intervalo é um momento particularmente significativo para a socialização e a prática de atividades recreativas, pois oferece uma oportunidade para que as crianças explorem livremente o ambiente e interajam com seus colegas. No entanto, para as crianças com deficiência, esse momento pode ser desafiador quando os recursos e as atividades não são adequadamente adaptados. Durante o estágio, observou-se como a falta de acessibilidade e de estratégias inclusivas nos intervalos e nas atividades recreativas pode limitar a participação dessas crianças. No tópico seguinte, será abordada a metodologia desenvolvida na pesquisa e a experiência prática vivenciada durante o estágio, evidenciando como essas questões se manifestam no cotidiano escolar e como intervenções pedagógicas podem promover uma inclusão mais efetiva.

3. METODOLOGIA

3.1 Abordagem da Pesquisa

A pesquisa adotada neste estudo baseou-se em métodos observacionais, particularmente na observação naturalística, que consiste na observação do comportamento em ambientes naturais, sem interferência do observador. O pesquisador observa e registra os comportamentos tal como ocorrem no ambiente, sem tentar alterá-los ou influenciá-los de forma alguma. Essa técnica permite capturar o comportamento em seu contexto mais autêntico. (Shaughnessy, Zechmeister, Zechmeister, 2012)

As observações foram realizadas durante os estágios supervisionados: Estágio Supervisionado II – Magistério da Educação Infantil, Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental, e Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental, entre o primeiro semestre de 2023 ao primeiro semestre de 2024. Esse ambiente permitiu a observação das interações entre crianças com e sem deficiência nos momentos do intervalo.

Foram utilizados também métodos observacionais diretos, conhecidos como medidas não obstrutivas. Esses métodos envolvem a análise de registros e outras evidências do comportamento dos indivíduos, sem que estes tenham ciência de que estão sendo observados. Essas técnicas, além de preservarem a naturalidade do comportamento observado, proporcionam um entendimento mais amplo dos fenômenos estudados (Shaughnessy, Zechmeister, Zechmeister, 2012).

3.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública municipal situada na zona norte de João Pessoa, Paraíba. A instituição oferece atendimento ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental, especificamente nos Anos Iniciais, durante os turnos da manhã e tarde. Além disso, a escola conta com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), disponibilizada no período noturno. De acordo com o Censo Escolar 2023 do INEP, a escola possui 51 alunos matriculados na Pré-escola, 295 nos Anos Iniciais, 95 no EJA e 34 na Educação Especial.

A infraestrutura da escola é composta por diferentes dependências, incluindo uma biblioteca que, além de oferecer um acervo literário variado, serve como espaço para reforço escolar. Há também as salas de aula e uma sala específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O pátio é coberto e equipado com mesas e bancos, sendo utilizado tanto para as refeições, que são providas pela instituição, quanto para o intervalo dos alunos. A

quadra de esportes, também coberta, é destinada às aulas de Educação Física. O parquinho, situado ao ar livre em um ambiente externo, é coberto de areia, equipado com balanços, um pequeno túnel, escorregador e duas escadas, uma convencional e outra de corda.

Além das instalações voltadas ao lazer e aprendizado, a escola dispõe de dependências administrativas, como sala da diretoria, sala de professores e sala de atendimento especializado. Há também sanitários, cozinha e um laboratório de informática.

O quadro de funcionários da escola é composto por 33 colaboradores, incluindo duas psicólogas, porteiro responsável pelo controle de acesso e duas funcionárias encarregadas da preparação e distribuição das refeições. Além disso, a escola conta com cuidadores dedicados ao acompanhamento de alunos com deficiência. O corpo docente é formado por professores graduados em Pedagogia e áreas específicas do conhecimento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O brincar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. No entanto, a prática de inclusão de crianças com deficiência muitas vezes enfrenta desafios significativos. Este capítulo examina a discrepância entre a teoria do desenvolvimento lúdico e sua implementação prática na Escola Pública Municipal na zona norte de João Pessoa, com foco na acessibilidade das atividades recreativas. A análise se baseia em observações do estágio e em fundamentos legais que garantem o direito ao lazer inclusivo.

Conforme exposto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Moraes e Coelho (2021) destacam que, além de proporcionar prazer e socialização, o brincar pode ter valor terapêutico significativo, auxiliando na aprendizagem da linguagem e na regulação emocional.

No entanto, o estágio revelou uma dissonância entre a teoria e a prática. Embora a escola ofereça espaços destinados ao lazer, a falta de acessibilidade no parquinho impediu a participação das crianças com deficiência física nas atividades recreativas. Essa situação ressaltava a necessidade primordial: a acessibilidade e a inclusão efetiva são essenciais para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dos momentos de lazer e das atividades recreativas.

Vários documentos legais asseguram o direito ao lazer e ao brincar, incluindo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Os Artigos 42 e 43 da Lei nº 13.146/2015 estabelecem que pessoas com deficiência, incluindo crianças, devem ter acesso a atividades recreativas em igualdade de condições.

Durante a experiência de estágio observou-se que as crianças com deficiência não tinham pleno acesso às atividades recreativas devido à falta de acessibilidade no parquinho e à inadequada adaptação das atividades de Educação Física. Essa situação evidencia uma falha na implementação do direito ao brincar e sugere a necessidade de melhorias para assegurar uma inclusão efetiva.

A insuficiência na adaptação das atividades de Educação Física também destaca a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e planejada para atender adequadamente às necessidades das crianças com deficiência. Melhorias nas estruturas e nas práticas educativas

são essenciais para garantir que todos os alunos possam participar de maneira equitativa das atividades recreativas, conforme estabelecido por lei.

Conforme observado, o brincar e as atividades recreativas são fundamentais para a exploração do corpo, a socialização e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras. Estudos como os de Cunha (2019) e Francês e Mesquita (2021) destacam a relevância da observação das brincadeiras infantis para compreender o desenvolvimento das crianças. Durante o estágio, foi observado que a participação limitada das crianças com deficiência nas atividades recreativas e nos intervalos resultou em menor exploração e desenvolvimento das habilidades sociais e motoras. A ausência de atividades adaptadas e a dependência da iniciativa de outras crianças para promover a inclusão evidenciam uma exclusão de oportunidade para fomentar o desenvolvimento integral desses alunos.

As atividades lúdicas precisam ser adaptadas para atender às necessidades específicas das crianças com deficiência, conforme indicado por Andrade (2023) e Silva et al. (2020). A experiência de estágio demonstrou que as atividades de Educação Física frequentemente não eram ajustadas para alunos com TEA, o que restringiu a participação e o desenvolvimento desses alunos. Isso evidencia a necessidade de implementar estratégias mais eficazes e adaptadas para promover a inclusão e assegurar que todas as crianças possam usufruir das atividades recreativas e educativas oferecidas.

O desenho universal, que abrange adaptações e acessibilidade, é essencial para a inclusão de crianças com deficiência. A Lei nº 13.443/2017 destaca a importância de adaptar brinquedos e equipamentos de lazer para assegurar a acessibilidade. Durante o estágio, a falta de um parquinho acessível e a ausência de adaptações nas atividades recreativas evidenciam uma lacuna significativa na aplicação do design universal, resultando em uma experiência de intervalo e recreação que não atende plenamente às necessidades das crianças com deficiência.

Em conclusão, a análise evidencia a necessidade urgente de alinhar a teoria do desenvolvimento lúdico com a prática real nas escolas. A falta de acessibilidade e a inadequada adaptação das atividades recreativas comprometem a inclusão efetiva das crianças com deficiência. Para garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente das oportunidades de brincar, é essencial implementar melhorias estruturais e pedagógicas que respeitem os direitos legais e promovam uma verdadeira inclusão.

4.1 Resultados da Observação

Na Educação Infantil, o intervalo ocorria antes do Ensino Fundamental, com supervisão direta da professora. As crianças eram direcionadas exclusivamente para o parquinho, enquanto o pátio era reservado apenas para a merenda e atividades recreativas no parquinho. Nesse espaço, elas tinham liberdade para brincar, principalmente em atividades como pega-pega, escorregar no escorregador e brincar nos balanços. O intervalo ocorria das 8h30 às 8h50, e, nesse período, as crianças não costumavam trazer brinquedos de casa. Além disso, os brinquedos que ficavam na sala de aula não eram utilizados durante este momento. A observação revelou que, em dias de chuva, o recreio era transferido para a quadra coberta, onde a professora disponibilizava bolas e bambolês. No entanto, foi notado que algumas crianças, especialmente as com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não se interessavam por essas atividades e preferiam não participar. As meninas tendiam a brincar entre si, principalmente no balanço, enquanto os meninos formavam grupos.

Por outro lado, o intervalo do Ensino Fundamental ocorria das 9h às 9h20, utilizava tanto o pátio quanto o parquinho, permitindo que as crianças desenvolvessem suas próprias brincadeiras livremente. No entanto, os profissionais presentes na escola não aplicavam estratégias de inclusão, e a intervenção dos educadores ocorria apenas em momentos de conflito entre as crianças. Apesar de haver um maior número de alunos ocupando os mesmos espaços, eles conseguiam se distribuir de maneira organizada, evitando interferências nas atividades uns dos outros.

Observou-se também que alunos das turmas mais novas interagiam frequentemente com colegas de turmas superiores. No entanto, a criança com deficiência física presente na escola não tinha acesso ao parquinho, uma vez que o espaço não era adaptado para suas necessidades. Essa falta de acessibilidade foi uma barreira significativa para a inclusão, fazendo com que a maioria das crianças com deficiência ficasse sentada nos bancos do pátio, acompanhada por seus cuidadores, que também as acompanhavam durante o intervalo. Embora outras crianças se aproximassem para interagir com elas, a interação não era suficiente para garantir a inclusão plena nas atividades.

As brincadeiras mais praticadas no recreio do Ensino Fundamental incluíam pega-pega, polícia e ladrão, além de futebol improvisado com tampinhas de garrafa. A ausência de atividades recreativas planejadas para incluir alunos com deficiência limitava suas oportunidades de brincar, interagir e se desenvolver socialmente durante o intervalo. Dessa

forma, a falta de acessibilidade nas áreas de lazer e a ausência de estratégias de inclusão comprometiam a experiência das crianças com deficiência presente na escola.

Durante a observação das aulas de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi possível acompanhar diversas atividades conduzidas pela profissional de Educação Física. As atividades incluíam exercícios de ginástica, rodízio de tarefas físicas e corridas com bastão, todas realizadas em equipe. No entanto, foi evidente que as crianças com deficiência frequentemente enfrentavam dificuldades para participar plenamente das atividades propostas. Embora houvesse o auxílio dos cuidadores, em muitos casos os alunos com deficiência não conseguiam realizar os exercícios conforme o planejado. Quando isso ocorria, esses alunos ficavam livres para circular pela quadra, sem uma participação efetiva nas atividades em grupo.

4.2 Entendendo as características de crianças com deficiência e sua interação nas atividades recreativas e de intervalo

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer não apenas a adaptação dos espaços físicos, mas, sobretudo, o reconhecimento e a valorização das particularidades e dos modos de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, incluir crianças com deficiência vai além da simples inserção no ambiente escolar; envolve uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das atividades recreativas, de forma a garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam participar plenamente. (Rodrigues, 2013)

Em minhas observações durante o estágio na Escola Municipal, duas deficiências se destacaram: o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a deficiência física. Em cada sala do turno da manhã, pelo menos um aluno foi identificado com TEA, enquanto um aluno em toda a escola apresentava deficiência física. Essas características influenciam diretamente a participação dessas crianças nas atividades recreativas e no intervalo.

O TEA é caracterizado por déficits na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento restritos e repetitivos que impactam várias áreas do desenvolvimento da criança (APA, 2022). As dificuldades pragmáticas na linguagem, tanto verbal quanto não-verbal, afetam a forma como as crianças com TEA se relacionam com seus pares durante o intervalo e as atividades recreativas, o que pode resultar em isolamento social e pouca participação nas brincadeiras coletivas (Fernandes, 1994; 2021). Durante minhas observações, ficou evidente que muitas dessas crianças não compreendiam plenamente as

regras ou o propósito das atividades físicas propostas, o que limitava seu engajamento nas brincadeiras. Sem uma intervenção adaptada, as crianças com TEA costumavam ter pouca participação nas brincadeiras durante o intervalo, permanecendo sentadas nos bancos do pátio, sempre acompanhadas por seus cuidadores. No entanto, foi a interação espontânea com colegas que mais frequentemente propiciou sua inclusão, promovendo momentos de socialização e desenvolvimento mútuo. A ajuda e o convívio com outras crianças não apenas favoreciam a inclusão das crianças com deficiência, mas também proporcionavam aos colegas sem deficiência uma oportunidade valiosa de aprender com a diversidade. Esse aspecto reflete o pensamento de Vygotsky (1999) sobre o papel da interação social no desenvolvimento, evidenciando que a inclusão plena depende não só da adaptação do ambiente, mas do estímulo às interações significativas entre os pares.

A deficiência física, definida como comprometimento de um ou mais segmentos do corpo, afeta diretamente a mobilidade e o acesso das crianças às atividades físicas e recreativas (Brasil, 2004). Na escola observada, a participação de uma criança cadeirante nas atividades recreativas era significativamente limitada pela falta de acessibilidade no parquinho. A areia dificultava sua locomoção, e a ausência de brinquedos acessíveis impossibilitava que ela participasse de forma autônoma das brincadeiras. A ausência de equipamentos adaptados impedia que ela aproveitasse plenamente os momentos de lazer, resultando em sua permanência prolongada no pátio durante o intervalo. Como consequência, esse período se resumia a conversas com colegas e à companhia de seu cuidador, sem a participação em brincadeiras significativas.

4.3 O papel do ambiente escolar e das práticas de intervenção na promoção da inclusão

O ambiente escolar desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, sendo necessário criar práticas de intervenção que assegurem o direito de todas as crianças à participação plena, conforme previsto pela legislação vigente. Na Escola Municipal, foram identificados três espaços principais voltados para recreação e lazer: o pátio, o parquinho e a quadra. Embora esses ambientes sejam destinados a momentos de intervalo e atividades físicas, a falta de acessibilidade e adaptação das atividades prejudica a inclusão efetiva, especialmente das crianças com deficiência.

O pátio, que serve como espaço principal para o intervalo, oferece mesas e cadeiras, onde as crianças podem interagir, descansar e correr. O parquinho, destinado principalmente às crianças da Educação Infantil, conta com um escorregador, balanço, túnel e uma escada de

cordas. No entanto, seu piso coberto de areia e a falta de equipamentos adaptados limitam o acesso para crianças com deficiência física. Por exemplo, a criança cadeirante, observada durante o estágio, não pôde utilizar esses equipamentos, sendo excluída das brincadeiras coletivas. A quadra, utilizada nas aulas de Educação Física, também não apresentava adaptações que garantissem a participação plena de crianças com deficiência motora ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No caso das crianças com TEA, as dificuldades observadas vão além das barreiras físicas. A falta de compreensão das regras e propósitos das atividades recreativas, somada à ausência de intervenções pedagógicas adaptadas, resulta em isolamento e baixa participação nas brincadeiras. Sem o suporte adequado, essas crianças dependem da iniciativa dos colegas para serem incluídas, o que revela uma falha no planejamento pedagógico e nas práticas de inclusão da escola.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), é assegurado às pessoas com deficiência o direito de participar de atividades recreativas, esportivas e culturais em igualdade de condições. No entanto, a experiência do estágio evidenciou que a escola ainda não implementa plenamente essas diretrizes. A ausência de um parquinho acessível e a falta de estratégias inclusivas nas aulas de Educação Física mostram que as práticas de inclusão ainda são insuficientes para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de participar e se desenvolver por meio do brincar e das atividades físicas.

Nesse contexto, a promoção de uma escola inclusiva não se limita à oferta de espaços de lazer, mas exige uma transformação profunda das práticas e dos ambientes escolares. É necessário implementar o desenho universal nos espaços de recreação, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, possam participar plenamente das atividades. Além disso, é preciso capacitar os professores e a equipe escolar para aplicar intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas de crianças com deficiência, especialmente nas aulas de Educação Física, que são essenciais para o desenvolvimento motor e social.

4.4 Estratégias eficazes e inclusivas para atividades recreativas e para o intervalo escolar

Para garantir a inclusão de todas as crianças nas atividades recreativas e no intervalo escolar, é fundamental adotar estratégias eficazes que promovam a participação equitativa e respeitem as necessidades de cada aluno, com ou sem deficiência. A partir das observações feitas durante o estágio, algumas propostas de intervenção podem ser implementadas para superar as barreiras identificadas e promover uma verdadeira inclusão.

4.4.1 Parquinho Acessível

Para promover uma escola verdadeiramente inclusiva, garantindo que todas as crianças tenham acesso equitativo às atividades recreativas, é essencial adotar estratégias acessíveis do ambiente recreativo da escola. A Lei nº 10.098/2000 determina que, em parques públicos e privados, pelo menos 5% dos brinquedos e equipamentos devem ser adaptados para atender às necessidades de crianças com deficiência, sejam elas motoras, visuais ou outras. Esses ajustes garantem que todas as crianças possam participar das brincadeiras em condições de igualdade.

Uma das primeiras ações necessárias para garantir a inclusão é a adaptação do parquinho. Brinquedos como balanços e escorregadores precisam ser projetados de forma acessível, especialmente para a criança cadeirante com mobilidade reduzida que frequenta a escola de pesquisa. Por exemplo, balanços podem ser equipados com plataformas que permitam o encaixe de cadeiras de rodas, e escorregadores podem contar com plataformas de transferência para garantir a segurança e acessibilidade. Além disso, o piso de areia, que impede a locomoção da criança com deficiência motora, deve ser substituído por um material firme e nivelado, como borracha. Isso facilita a mobilidade, permitindo que todas as crianças circulem livremente e participem das atividades recreativas.

Essas acessibilidades não se limitam a promover a inclusão física, mas também incentivam a interação social entre as crianças, favorecendo um ambiente escolar mais inclusivo. Além de cumprir as exigências legais, a escola deve seguir os princípios do Desenho Universal, que visa criar ambientes acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas características físicas ou cognitivas. Implementar essas mudanças no espaço escolar garante que todas as crianças, com ou sem deficiência, possam usufruir do ambiente recreativo de forma igualitária.

4.4.2 Estímulo dos cuidadores

Uma estratégia eficaz para promover a inclusão de crianças com deficiência nas atividades recreativas é a intervenção e o estímulo dos cuidadores. Conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), os cuidadores devem ser integrados à comunidade escolar e atuar nas atividades de alimentação, locomoção e higiene dos estudantes, além de participar em outras atividades escolares onde sua presença se faça necessária.

A atuação dos cuidadores vai além das funções básicas, ela é fundamental para promover a autonomia das crianças assistidas, estimular a interação social e construir uma

relação de afeto. Na escola municipal em que este estudo foi realizado, muitas crianças com deficiência frequentemente permanecem nos bancos do pátio, observando apenas as brincadeiras dos colegas. No entanto, com o apoio e o incentivo adequados dos cuidadores, é possível que essas crianças se tornem participantes mais ativas nas atividades recreativas.

Os cuidadores podem ser formados para mediar interações, ajudando as crianças a compreender as dinâmicas das brincadeiras e a se envolver de maneira eficaz. Isso pode incluir a adaptação das regras dos jogos ou o auxílio físico durante as atividades. Além disso, como esses profissionais conhecem bem as crianças que acompanham, deveriam ser incentivados a estimular sua participação nas brincadeiras, bem como a propor atividades que despertem o interesse das crianças. Dessa forma, a inclusão não se limita apenas ao acesso físico, mas se expande para o envolvimento significativo das crianças com deficiência nas atividades recreativas.

4.4.3 Disponibilidade de jogos

Outra proposta importante é a disponibilização de jogos e brinquedos por parte da escola, garantindo que as crianças tenham acesso a materiais inclusivos durante o intervalo. A escola pode investir em jogos que favoreçam a cooperação, a criatividade e a interação entre as crianças, sem excluir aquelas com deficiência. Brinquedos sensoriais, jogos de tabuleiro e atividades que utilizam diferentes tipos de estímulos são excelentes ferramentas para incluir todas as crianças, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas.

4.4.4 Dia do Brinquedo

O Dia do Brinquedo é uma estratégia eficaz para fomentar a interação entre as crianças e promover o compartilhamento de experiências. Nesse dia, os alunos são incentivados a trazer brinquedos de casa, o que estimula a socialização e contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como respeito, cooperação e inclusão. Entretanto, é fundamental que a escola forneça orientações claras tanto às crianças quanto aos pais sobre a escolha dos brinquedos. Essas orientações devem enfatizar a importância da diversidade e da inclusão, garantindo que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, possam participar ativamente das brincadeiras.

A prática do Dia do Brinquedo é estabelecida como uma rotina semanal pela coordenação e direção da escola, permitindo que as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tragam um brinquedo pessoal ao ambiente escolar. Essa iniciativa não apenas

promove a troca e o compartilhamento de pertences, mas também cria um vínculo entre as crianças, oferecendo a oportunidade de levar um pouco de suas casas para a escola.

Com essa implementação, os alunos com deficiência terão a oportunidade de participar plenamente das brincadeiras, compartilhando brinquedos e experiências com seus colegas, promovendo assim um ambiente mais inclusivo.

4.4.5 Intervenção da professora da Educação Infantil

A intervenção da professora da Educação Infantil é fundamental para garantir que as atividades recreativas sejam inclusivas desde a primeira infância. Durante o recreio, a professora pode propor atividades dirigidas que envolvam todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência. Em dias de chuva, quando o recreio ocorre na quadra, por exemplo, a professora pode organizar jogos e brincadeiras que não exijam habilidades motoras complexas, permitindo a participação plena de todos os alunos. Além disso, ela pode utilizar recursos visuais e auditivos para ajudar as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a entenderem as regras e o objetivo das atividades.

4.4.6 Planejamento das aulas de Educação Física

Segundo Flores, Lehnhard e Lehnhard (2011), trabalhar com alunos que possuem deficiência física pode ser desafiador, pois, além de ser necessário encontrar maneiras de promover sua participação, é fundamental levar em consideração as barreiras arquitetônicas presentes na escola e superá-las. Essas barreiras frequentemente dificultam o acesso dos alunos às aulas, especialmente em disciplinas como Educação Física, que normalmente ocorrem no pátio escolar.

Portanto, o planejamento das aulas de Educação Física deve ser repensado para garantir a participação de alunos com deficiência. É necessário que a professora de Educação Física adapte as atividades para que todos possam se envolver, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. Por exemplo, nas atividades de equipe, o professor pode simplificar as regras ou modificar os exercícios para que alunos com deficiência também possam contribuir para o grupo. Além disso, é essencial oferecer alternativas sensoriais e cognitivas para as crianças com TEA, que muitas vezes não compreendem as regras dos jogos convencionais. Com adaptações adequadas, como o uso de mediadores visuais, todos os alunos podem participar e se beneficiar das atividades físicas.

5. CONCLUSÕES

As conclusões deste estudo ressaltam a importância do intervalo escolar e das atividades recreativas no desenvolvimento integral de crianças com deficiência. A pesquisa mostrou que, quando esses momentos são devidamente estruturados, eles podem promover avanços significativos no desenvolvimento físico, emocional e social das crianças.

As atividades recreativas, quando adaptadas às necessidades individuais de cada criança, desempenham um papel essencial ao proporcionar oportunidades para expressão pessoal, socialização e aprimoramento de habilidades motoras e cognitivas. Além disso, a adaptação do ambiente escolar, incluindo a acessibilidade e a diversidade das opções recreativas, é fundamental para assegurar que todas as crianças possam participar plenamente e beneficiar-se das atividades.

As práticas pedagógicas e intervenções específicas, como o planejamento individualizado, a formação adequada dos profissionais e a colaboração interdisciplinar, são igualmente importantes para criar um ambiente inclusivo e de apoio. O estudo também destacou a necessidade de desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas para promover um ambiente enriquecedor durante o intervalo escolar, garantindo que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, possam aproveitar ao máximo os momentos de recreio.

Ao reconhecer o valor do intervalo como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, este estudo contribui para a prática pedagógica ao sugerir melhorias que podem enriquecer as práticas educacionais e promover um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor.

Em suma, a pesquisa reafirma a importância das atividades recreativas e do intervalo escolar no desenvolvimento das crianças com deficiência e enfatiza a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, que possa melhorar a qualidade de vida dessas crianças e ajudar a construir uma sociedade escolar mais justa e inclusiva.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, A. R. S. **O Impacto dos Brinquedos Adaptados no Desenvolvimento Psicomotor de Crianças Com Necessidades Educativas Especiais**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa (Portugal). 2018.

ANDRADE, C. J. M. **O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo**. Tese de Doutorado. 2023.

American Psychiatric Association (APA). **Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais**, 5 edição – texto revisado, 2022.

APOITIA, Iolanda Fátima; SOUZA, Maria Lenice de; GONÇALVES, Rosilda Florentino; COSTA, Laura Aparecida Santana; ROSA, Natalia Aparecida da Silva Reis; ALMEIDA, Maiara Deise de Sousa Gomes. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1552–1557, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i3.4739. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4739>. Acesso em: 10 out. 2024.

ARRUDA, G. A.; DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018.

BASTOS, Amélia Rota Borges de; MAINARD, Márcia Helena Pilon. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino no município de Bagé - RS: construindo caminhos para a efetivação de um processo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 155-158.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 8 de março de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.443, de 11 de maio de 2017**. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 11 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CANDEIAS, Débora; MAZZILLI, Paola. **Dia do brinquedo: diferentes perspectivas sobre o brincar dentro do ambiente escolar**. In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. XXIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Vitória - ES. São Paulo: Escola Superior de Propaganda e Marketing, 2024.

CHAVES, M. P. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar**. 2019.

COSTA JÚNIOR, J. F.; OLIVEIRA, C. C. de .; SOUSA , F. F. de .; SANTOS , K. T. dos .; SILVA, M. I. da .; GOMES, N. C. .; TORRES JÚNIOR, J. H. .; AMORIM, T. F. de . **Os novos papéis do professor na educação contemporânea**. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 6, p. 124–149, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 3 ago. 2024.

CUNHA, K. M. M. B. O lúdico na educação inclusiva. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 28, p. 125-137, 2019.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Sergipe. 2015.

FERNANDES, F.D.M. A questão da linguagem em autismo infantil: uma revisão crítica da literatura. **Rev. Neuropsiq. da Infância e Adolescência**, v. 2, n. 3, p. 05-10, 1994. Disponível em: http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_02_3/in_05_03.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2024.

FERNANDES, F.D.M. **Protocolo de avaliação de habilidades pragmáticas de crianças com transtornos do espectro do autismo**. Audiol., Commun. Res., v. 26, p. e2378, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2378>. Acesso em: 28 de setembro de 2024.

FERREIRA, J. F.; SILVA, J. A.; RESCHKE, M. J. D. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf>. Acesso em: 05 de out. de 2024.

FLORES, P.P; LEHNHARD, G.R.; LEHNHARD, A.R. **Inclusão escolar e Educação Física: refletindo sobre a participação dos alunos com deficiência física**. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a.16, n.159, p.1-6, agosto, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd159/inclusao-escolar-e-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2024.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FRANCÊS, L. A.; MESQUITA, A. M. A. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista brasileira de**

educacao, v. 26, p. e260026, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ8Dr/#>. Acesso em: 28 de setembro de 2024.

GHEDINI, Livia Santos Lara; MANCINI, Marisa Cotta; BRANDÃO, Marina de Brito. **Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular - revisão de literatura**. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, v. 21, n. 1, p. 1–9, 2010. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v21i1p1-9. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rto/article/view/14079>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GOMES, C. L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2016.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1283-1302, 2018.

MARTINS, L. A. R.; et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MORAES, G. S. C.; COELHO, H. G.; AZEVEDO, G. X. A importância do lúdico na educação infantil. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 7, n. 2, p. 96-125, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569/8305> Acesso em: 15 set. 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. (1959). A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990.

PIAGET, J. **Formação do Símbolo na Criança**. São Paulo: ITC, 2010.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1998.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola**. 2013. Relatório de Atividade Profissional (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Lisboa, 2013.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

SHAUGHNESSY, J. J., ZECHMEISTER, E. B., ZECHMEISTER, J. S. (2012). Metodologia de Pesquisa em Psicologia (9a ed.). Porto Alegre, RS

SILVA, L. et al. Habilidades de interação social e o brincar de crianças com cegueira ou baixa visão em contexto escolar. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e135996559-e135996559, 2020.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 28 set. 2024.

SODRÉ, M. P. F. **Relações sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar: uma análise a partir do olhar da professora e das crianças**. 2018.

SOUZA, S. T. B.; PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. Alunos (as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 4, p. e48178-e48178, 2022.

STAINBACK S.; STAINBACK W. Inclusão: **Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. Inclusão na escola regular: o que nos dizem os professores de Educação Especial?. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 8–25, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3378> . Acesso em: 27 ago. 2024.

UNICEF. **Declaração Universal dos direitos da criança**. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 27 set. 2024

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa, Editora Moraes, 1979.

7. APÊNDICE A - Roteiro de Observação

O roteiro de observação do recreio e das atividades recreativas foi desenvolvido com o objetivo de registrar de forma detalhada o comportamento das crianças durante o intervalo e as aulas de Educação Física. Primeiramente, foi observada a dinâmica das brincadeiras mais comuns entre as crianças, identificando se traziam brinquedos de casa e se havia o compartilhamento desses materiais entre elas. Outro ponto importante foi a análise dos espaços mais utilizados pelas crianças durante o recreio, bem como as interações sociais.

Além disso, a observação também buscou avaliar se a escola promove estratégias para a inclusão de crianças com deficiência nas atividades recreativas. Foram identificadas barreiras que limitavam a participação plena dessas crianças, como a falta de acessibilidade em determinados espaços, o que dificultava o acesso ao parquinho, por exemplo. Além disso, analisou-se a interação entre crianças com e sem deficiência, observando como essas interações ocorriam durante o recreio. Por fim, foi avaliado o impacto da falta de acessibilidade para as crianças com deficiência, considerando tanto os benefícios que poderiam ser alcançados com a inclusão quanto os prejuízos decorrentes da sua exclusão nas atividades recreativas.