



AS POSSIBILIDADES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE POSSIBILITIES OF GAMES AND PLAY FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: AN EXPERIENCE REPORT

Alexandre Oliveira dos Santos. Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
xandyoliv3@gmail.com

Ana Carolina Nascimento Pereira. Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
anapereira80409@gmail.com

Paulo Victor Bispo dos Santos. Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
vitorbra981@gmail.com

Suzana Alves Nogueira Souza. Professora Titular do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
sansouza@uefs.br

RESUMO

O Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA) tem como seu principal objetivo realizar atividades integradas, envolvendo as áreas de educação, saúde, cultura, desporto e lazer, contribuindo para a interação social das pessoas com deficiência entre si e demais segmentos da sociedade, tendo como canal as práticas corporais. Uma das ações extensionistas desenvolvidas pelo NEFEA foi a oficina de Práticas Corporais Lúdicas para Crianças com Deficiência Intelectual que objetivou proporcionar às

ABSTRACT

The main objective of the Physical Education and Adapted Sports Center (NEFEA) is to carry out integrated activities involving the areas of education, health, culture, sports and leisure, contributing to the social interaction of people with disabilities among themselves and other segments of society, using body practices as a channel. One of the extension actions organized by NEFEA was a workshop on Playful Body Practices for Children with Intellectual Disabilities, which aims to provide children with Intellectual Disabilities from a specialized

Crianças com Deficiência Intelectual de uma instituição especializada a vivência de diferentes jogos e brincadeiras de forma autônoma, oportunizando o envolvimento em atividades lúdicas e ampliando as redes de sociabilidade das crianças com deficiência com faixa etária de 6 a 10 anos. As intervenções ocorreram num período de fevereiro a dezembro do ano de 2024, nas quais foram realizadas práticas corporais voltadas para o lúdico e o lazer, envolvendo um conjunto de atividades, como: circuitos psicomotores, jogos e brincadeiras populares e regionais, esportes, ginástica, entre outros. Ficou evidenciado, a partir das vivências, que as atividades proporcionaram uma ampliação das redes de sociabilidade e um maior envolvimento das crianças nas atividades, vivenciando de forma autônoma diferentes tipos de jogos e brincadeiras, estimulando a motricidade, a coordenação viso-motora e proporcionando um auxílio no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Palavras-chave: deficiência; educação física; jogos; brincadeiras.

institution with the experience of different games and activities in an autonomous way, providing opportunities for involvement in playful activities and expanding the social networks of children with disabilities aged 6 to 10 years. The interventions took place from February to December of 2024, where external body practices were carried out for play and leisure, involving a set of activities, such: as psychomotor circuits, popular and regional games and activities, sports, gymnastics, among others. It was evident, based on the experiences, that the activities provided an expansion of social networks and greater involvement of children in the activities, autonomously experiencing different types of games and play and stimulating the motor skills, the visual-motor cooperation and providing assistance in the cognitive development of children.

Keywords: disability; physical education; games; play.

1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA) está completando 25 (vinte e cinco) anos no ano de 2025, e se consta cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana através do Programa “Sem Barreiras”: inclusão de pessoas com deficiência através da Educação Física e do Esporte Adaptado.

O programa “Sem Barreiras” tem como objetivo realizar atividades integradas, envolvendo as áreas de educação, saúde, cultura, desporto e lazer, de forma a contribuir para a interação social das pessoas com deficiência entre si e demais segmentos da sociedade, tendo como intermédio para esse fim as práticas corporais

(esporte, jogo, dança, lutas, ginástica, entre outras), bem como a formação de profissionais capazes de atuar a partir dos princípios da inclusão social.

Para esse fim, o programa se estrutura em três subprojetos, são esses: 1) Oficinas de Práticas corporais adaptadas e inclusivas; 2) NEFEA vai à escola; e 3) Formação de professores: ciclos de formação sobre Deficiência, Inclusão e Esportes Adaptados. O presente relato se baseia nas atividades desenvolvidas no primeiro subprojeto citado, que se compromete em sistematizar oficinas baseadas nas práticas corporais e suas diversas ramificações para as pessoas com diferentes tipos de deficiência, seja ela física, visual, intelectual, auditiva, múltipla e afins.

O NEFEA é protagonizado por membros bolsistas e voluntários que fazem visitas a instituições que atendem pessoas com deficiência, os quais estudam e debatem sobre a deficiência a partir do modelo social, e idealizam projetos, ações, oficinas e eventos a serem desenvolvidos dentro da UEFS ou fora, com instituições parceiras.

O projeto se desenvolveu em uma instituição que atende pessoas com deficiência, ao passo que oferece acompanhamento psicopedagógico, psicológico, de psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes da Rede Municipal de Educação com algum tipo de deficiência e/ou transtornos de aprendizagem. O acompanhamento é centrado em estudantes das escolas municipais. Os principais atendimentos são de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), surdez, deficiência visual e intelectual. O espaço conta com salas e estruturas temáticas para atividades que envolvam os estudantes com deficiência

Diante desse contexto, o presente relato tem como objetivo descrever as ações desenvolvidas com os jogos e brincadeiras para crianças com deficiência intelectual, elucidando as contribuições na socialização e nas valências psicomotoras das mesmas.

Importa registrar que esse relato de experiência apresenta relevância científica e retorno social, pois, além de contribuir com a produção do conhecimento acerca da sistematização da prática pedagógicas com alunos com deficiência, as reflexões traçadas no mesmo também poderão subsidiar o trabalho pedagógico de professores,

apontando possibilidades de intervenções das práticas corporais com alunos com deficiência intelectual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se há o reconhecimento da interconexão entre passado, presente e futuro, é inconcebível negligenciar a herança que civilizações passadas deixaram para a sociedade contemporânea, neste caso, o posicionamento ante o diferente, ainda mais especificamente, as pessoas com deficiência. Já é clichê lembrar a forma como esses indivíduos eram associados a maldições ou perversidades, sendo concebível então a ideia de sacrificá-los ou descartá-los à própria sorte a partir de uma não conformidade com um padrão de normalidade subjetivo mas amplamente difundido e perpetuado, ou também devido a um estilo de vida nômade que os levava a abandonar os “fracos” (Pereira, 2017).

A perspectiva supracitada sofreu modificações com o passar do tempo, mas manteve seu foco na marginalização das pessoas com algum tipo de deficiência. Na idade média, por exemplo, a postura para com as pessoas com deficiência (PCD) passou de extermínio para estigma e exclusão, sendo a deficiência um sinônimo para o pecado (Pereira, 2017).

No Século XVIII tem-se a revolução industrial, o epítome do sistema capitalista, somado com a ascensão dos ideais iluministas. A concepção mecanicista estava no auge, e o corpo era mais uma das engrenagens das grandes máquinas das fábricas. Logo, se apresentasse alguma deficiência, ele nada mais era que uma máquina defeituosa (Piccolo, 2022). O modelo médico vigente fomenta a realidade supracitada com sua perspectiva de curar e trazer de volta à “normalidade” as PCD, negligenciando aspectos subjetivos e se atrelando a uma metodologia cartesiana e exclusivamente biomédica (Fernandes *et al.*, 2023; Diniz, 2007).

Foi dentro desse contexto que surgiu a necessidade de debater a deficiência de forma a superar a perspectiva ultrapassada de concebê-la como meramente uma

lesão ou doença, mas como um fenômeno que se manifesta por meio da experiência da desigualdade, que toma forma para as PCD através da falta de políticas públicas inclusivas e na presença de barreiras físicas limitantes. Dessa forma, existem fatores que, isoladamente ou em conjunto, delineiam uma realidade de opressão e desigualdade para esses indivíduos, essa perspectiva é o que defende o modelo social da deficiência (Diniz, 2007).

A *American Associations on Intellectual and Developmental Disabilities* (AADD, 2025) apresenta cinco dimensões para o diagnóstico da deficiência intelectual: 1) 55 habilidades intelectuais, que são mensuradas através de instrumentos; 2) comportamento adaptativo, que é o conjunto de desenvolturas conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana; 3) dimensões de participação, interações e papéis sociais que remetem à vida comunitária; 4) dimensão da saúde, que se dá a partir da realização de avaliações complementares para constatar a presença de fatores etiológicos e de saúde física e mental; 5) dimensão do contexto que se refere à avaliação do desenvolvimento do indivíduo nos vários ambientes/situações de que ele participa.

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência (DSM-5, 2014).

Segundo Alves, Hostins e Magagnin (2021), o jogo possibilita à criança com deficiência aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo esse a origem da autoestima. Quando a autoestima aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. O uso do jogo também possibilita melhor interação da criança com deficiência intelectual junto os seus coetâneos sem deficiência intelectual e com o mediador.

Portanto, é possível discutir elementos inseridos mas que ultrapassem suas características relacionadas ao corpo físico, como a ludicidade. Esse fenômeno surge em diversos cenários, ou seja, é algo presente em ações do cotidiano, como uma ferramenta do “jogo” que é a vida, como aponta Huizinga (2019). O autor aborda

algumas teorias sobre a inserção do jogo lúdico ao meio, explicando que se trata de uma preparação para o indivíduo melhor enfrentar suas tarefas difíceis do cotidiano, bem como uma ferramenta de autocontrole indispensável ao crescimento pessoal. O lúdico não está presente apenas em brincadeiras, ele também é uma construção social e se refaz diante do desenvolver histórico de um cenário (Huizinga, 2019).

Desse modo, há possibilidades de discussões transversais entre a Prática Corporal e a Ludicidade, no sentido de externar o lúdico como um fenômeno social. É possível, então, compreender que práticas corporais não se caracterizam apenas por gestos técnicos, mas por manifestações humanas pelas quais o corpo possui sua linguagem própria, que ultrapassa o meio verbal e imprime sentidos e significados também pelo movimento (Trindade *et al.*, 2024).

Os elementos direcionados às práticas corporais e à ludicidade são essenciais quando se trata de pessoas com Deficiência Intelectual, pois é de extrema importância que essa “barreira” seja rompida e esse contato envolvendo os jogos e brincadeiras possa ser vivenciado por essas pessoas cotidianamente. Por conseguinte, o objetivo é que através deste trabalho o lúdico seja proporcionado, florescendo a afetividade e a integração das dimensões corporais da Educação Física, desenvolvendo relações pessoais, afetivas e sociais.

Para Piaget (2017), o jogo oferece uma grande contribuição para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil. O jogo infantil propicia a prática do intelecto, já que utiliza a análise, a observação, a atenção, a imaginação, o vocabulário, a linguagem e outras dimensões próprias do ser humano. Piaget demonstrou que as atividades lúdicas sensibilizam, socializam e conscientizam, destacando a importância de aplicá-las nas diferentes fases da aprendizagem escolar.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência focado nas ações desenvolvidas por um bolsista e dois voluntários, todos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física, e uma orientadora que é a coordenadora do núcleo, vinculados à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), membros do NEFEA, através do projeto submetido e aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (ProEx): “Práticas Corporais Lúdicas para Crianças com Deficiência Intelectual”, que atuaram no instituição de atendimento especializado durante o ano de 2024, nas quintas-feiras, com duas turmas, das 14 horas até as 14h50min., e das 15 horas até 15h50min., atendendo cerca de 20 (vinte) alunos com idades de 6 (seis) a 10 (dez) anos que estavam na lista de espera para serem atendidos pela instituição.

Dessa forma, são aqui descritos: (1) as primeiras aulas, por serem marcadas pelo contato inicial com as crianças, aproximação com suas especificidades e as possibilidades, avaliação da forma como eles iriam interagir entre si mesmos e o espaço, além do diagnóstico das principais adversidades que deveriam ser enfrentadas no decorrer do ano; e (2) momentos pontuais que foram marcantes e fundamentais para o processo formativo da equipe e reflexão acerca da deficiência e do ensino.

O relato de experiência corresponde a um modelo de produção científica voltada para descrever vivências no âmbito acadêmico e profissional; logo, partindo de um embasamento científico e reflexão crítica sistematizada, o relato de experiência se mostra potencialmente capaz de contribuir para a produção e discussão de conhecimento de variadas áreas e temas (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Inicialmente, nas primeiras semanas, desenvolveram-se jogos e brincadeiras visando a identificar alguns pontos, como: noção espacial, esquema corporal, senso de direção, capacidade de correr, saltar e pular, além de compreender um pouco do

contexto sociocultural em que as crianças estavam inseridas, buscando entender um pouco da sua realidade e de que maneira as aulas de Educação Física e os jogos e brincadeiras se mostravam presentes no seu cotidiano e/ou em contextos de lazer e “tempo livre”. À medida que as aulas foram se passando, foi possível adotar uma metodologia mais específica e elaborar aulas dinâmicas e diretas, cujo objetivo era alcançar uma participação efetiva dos alunos, sendo assim possível coletar resultados mais positivos.

À medida que as aulas se desenvolveram, foi possível observar com mais clareza as potencialidades e limitações de cada aluno, o que permitiu a adoção de estratégias pedagógicas mais direcionadas e individualizadas. As atividades foram planejadas semanalmente e organizadas de forma gradual, respeitando os diferentes níveis de compreensão e execução motora dos participantes.

As práticas corporais lúdicas foram estruturadas com objetivos específicos para cada encontro, priorizando o estímulo à interação social, a cooperação, a autonomia nas ações motoras e a compreensão de regras simples. Para tanto, utilizaram-se de jogos e brincadeiras tradicionais adaptados, circuitos psicomotores e dinâmicas com materiais variados (arcos, cones, bolas, cordas e espumas).

As sessões foram compostas por três momentos principais:

(1) Acolhimento e preparação: realizado por meio de rodas de conversa rápidas ou brincadeiras leves para ambientação e aquecimento motor;

(2) Desenvolvimento: momento central da prática, com realização das atividades previamente planejadas, sempre com possibilidades de adaptação conforme a resposta dos alunos;

(3) Encerramento: relaxamento, alongamentos simples ou *feedback* coletivo, buscando consolidar a experiência vivenciada.

Durante toda a execução do projeto, a equipe manteve registros sistemáticos das aulas por meio de diários de campo, observações individuais e reuniões semanais de avaliação e replanejamento. Esses instrumentos foram fundamentais para a constante reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e para a identificação das necessidades de ajustes metodológicos.

Vale destacar que a flexibilidade e a capacidade de adaptação foram essenciais ao andamento das atividades, considerando a heterogeneidade das turmas, as frequentes ausências e as especificidades de cada criança. A atuação colaborativa entre bolsista, voluntários e orientadora também foi um ponto chave para o êxito das práticas desenvolvidas, permitindo trocas constantes de saberes e experiências no âmbito da inclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções começaram no mês de março a partir de um reconhecimento do espaço onde as atividades iriam se desenvolver, isto é, a estrutura e os materiais disponíveis. Foi atestado que o espaço como um todo é amplo e possui especificidades com capacidade de subsidiar uma ampla gama de atividades. Essas especificidades são o ginásio com quadra poliesportiva e a sala de espumados, ambos com uma estrutura bastante elogiável. No que tange aos materiais, foram listados em uma planilha e entregues para a equipe, onde foi notório perceber elementos interessantes, como, por exemplo, cadeiras de rodas utilizadas no basquete para cadeirantes e, na sala de espumados, um quadro interativo para as crianças com TEA, além de materiais comuns em quantidade considerável, isto é, bolas, cones, cordas, etc.

A existência dessa infraestrutura qualificada para atender as pessoas com deficiência dialoga de forma substancial com o modelo social da deficiência, ao passo que mecanismos de acessibilidade e recursos capazes de facilitar o processo de inclusão desses indivíduos contrapõem o modelo hegemônico que reforça a deficiência como um estigma e materializa a experiência da opressão (Diniz, 2007).

Nesse mesmo contexto de identificação do espaço e materiais, também foi realizada a anamnese das crianças juntamente com seus responsáveis. É importante destacar esse termo, responsáveis, tendo em vista o fato de que muitos que acompanhavam as crianças eram tios(as), avôs(vós), irmão(a). Na anamnese, não

houve nada fora do comum: os alunos são indivíduos com diferentes tipos de deficiência intelectual, a maioria já diagnosticada.

A anamnese é necessária diante de sua relevância não apenas para reforçar o elo de confiança entre, neste caso, professor e estudante; mas, também, como forma de conhecer a pessoa com quem está trabalhando. Logo, ela permite identificar problemas, determinar diagnósticos, planejar e implementar uma assistência humanizada (Yehia *et al.*, 2024).

Também ficou subentendido em certas falas dos responsáveis como eles viam aquele momento: alguns entendiam que aquilo seria uma forma de “descarregar a bateria” da criança para poder ter mais tranquilidade mais tarde; outros enxergavam como um meio de atividade física para um filho com comportamento predominantemente sedentário.

A perspectiva supracitada que os pais das crianças tinham com relação à educação física ou até mesmo a atividade física de maneira geral conversa bastante com o estudo de Schliemann, Alves e Duarte (2020), segundo o qual o foco da Educação Física para pessoas com TEA deveria priorizar, segundo seus pais, o desenvolvimento de habilidades sociais, a recreação e o condicionamento físico. Além disso, estudos mostram um posicionamento dos pais em que a prioridade das intervenções para seus filhos com deficiência deveria ser destinada à melhoria da comunicação e linguagem em detrimento da atividade física.

Tendo a estrutura em mente e as especificidades das crianças também, o próximo passo seria a instrumentalização acerca dessas deficiências. No NEFEA, a deficiência em si é o principal alvo de discussão. Nesse caso, os três, bolsista e voluntários, deveriam pesquisar sobre as deficiências intelectuais, dando ênfase àquelas que apareceram na anamnese, e discutir sobre as mesmas com a coordenadora do NEFEA.

Dentre as deficiências discutidas estavam TDAH; Deficiência intelectual de maneira geral; TEA com ênfase no nível de suporte 1; os CID F70, F80 e F90. Esse momento foi consideravelmente importante para visualizar as possibilidades de atividades que poderiam ser concretizadas com as crianças e as precauções e

cuidados a serem tomados, como é com o uso do apito, a forma de se comunicar com elas, e a forma de lhes chamar atenção.

As intervenções foram idealizadas de forma relativamente similar aos planos de aula que são aplicados nas escolas, tendo conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação e recursos bem definidos. Em vias de compreender em qual fase de desenvolvimento as crianças estavam, foram usados diferentes tipos de temas, mas que abraçaram a proposta do projeto, isto é, jogos e brincadeiras populares, circuitos, circuitos com jogos e brincadeiras populares, todos com diferentes níveis de complexidade.

Planejar as atividades a serem desenvolvidas na instituição através de um modelo de plano de aula é se comprometer com a efetivação de uma rigurosidade metódica, exigência básica para uma prática docente qualificada mediante a necessidade inerente ao professor de continuar investigando, desprendendo-se de amarras mecanizantes em prol de desenvolver, junto a seus estudantes, uma aprendizagem crítica e significativa (Freire, 2019).

As duas primeiras intervenções aconteceram na sala de espumados, devido a problemas na quadra poliesportiva causados pela chuva. É necessário descrever essas três primeiras aulas devido ao fato de serem um contato inicial, logo, implicam um processo delicado de aproximação, entendimento e reconhecimento mútuo entre professores e estudantes, de adaptação e mensuração das potencialidades e possíveis desafios que virão, e também o fato de terem acontecido em um espaço diferente das demais intervenções do ano.

Na primeira aula foram iniciadas as vivências que incluíam cabeça, ombro, joelho e pé; trabalho de noção espacial com arcos; terra-mar; corrida com arcos e circuito com cones e amarelinha com os alunos que já estavam, e os que iam chegando iam entrando na atividade.

A primeira turma era, como esperado, bastante heterogênea, respondendo cada um de diferentes formas a diferentes comandos: alguns apresentavam muita dificuldade de comunicação e linguagem tanto verbal quanto motora, mas conseguiam responder aos nossos comandos após demonstrações e auxílio físico, condução ativa; outros respondiam, mas tinham de fazer um maior esforço para executarem

determinados movimentos, principalmente os que envolviam direita e esquerda. Entretanto, as brincadeiras fluíram bem e com total participação dos mesmos, além de um *feedback* positivo deles com relação à dinâmica.

Essa pluralidade e heterogeneidade se mostrou desafiadora, uma vez que, contemplando os pressupostos de desenvolvimento da criança sugeridos por Vygotsky, é natural prever que as crianças não vão ser iguais e se colocam em níveis diferentes em suas respectivas zonas de desenvolvimento proximal (Piccolo, 2024), exigindo dos professores uma mediação diversificada e específica para cada estudante, na mesma medida em que procura explorar as potencialidades oriundas de sua respectiva deficiência.

A segunda turma foi um caso totalmente diferente da primeira: nos aspectos atitudinais, havia uma maior homogeneidade, visto que a maior parte dos alunos apresentava elevado grau de hiperatividade, o que causou muitas complicações para o desenvolvimento das dinâmicas. Eles seguiam os comandos e a lógica do jogo só até certo ponto; após esse marco, eles desviavam a atenção para os diversos materiais na sala espumada e começavam a interagir com os mesmos, ignorando totalmente os professores, um comportamento extremamente acentuado nos meninos e que era contraposto pelas meninas, que mantinham um bom comportamento e escuta. Por conta desses fatores, a observação das capacidades motoras e intelectuais das crianças ficou consideravelmente superficial.

Na segunda aula compareceram todos da primeira turma e os jogos e brincadeiras, pega-pega tradicional e variações; pega-pega americano; coelho sai da toca e cabra-cega fluíram sem muitos problemas. A grande maioria foi bastante participativa, demonstrava certa dificuldade na realização de determinados comandos e de interpretar por conta própria, isto é, entender e elaborar estratégias capazes de encurtar o caminho para superar o desafio imposto pela lógica interna do próprio jogo; entretanto, conseguiram vivenciar as experiências que foram propostas.

Na segunda turma, a grande maioria dos alunos faltou, uma vertente que se repetiu bastante ao longo desse ano; por isso, aquele momento foi conduzido com apenas duas crianças e com uma boa diferença de idade entre eles: a mais velha entendia todos os comandos com facilidade e conversava tranquilamente, já o outro

tinha um grau de desatenção muito grande, que acabava por atrasar um pouco o andamento das brincadeiras, o que, em muitos momentos, despertava a impaciência da aluna mais velha e provocava um impasse. Assim, foram feitas apenas duas das três brincadeiras propostas em virtude da falta de alunos – elas aconteceram, mas não com a mesma vivacidade da primeira turma.

Na terceira aula, a intervenção marcou o início das atividades desenvolvidas na quadra poliesportiva e, diante dessa ampliação do espaço, as dinâmicas foram pensadas para ocupar esse cenário. Logo, a intervenção foi centrada na brincadeira sete pecados, amarelinha, jogo da velha estafeta e pique-bandeira.

Ambas as turmas vieram com um quantitativo satisfatório de crianças e foram marcadas por tônicas semelhantes. Tanto no “sete pecados” quanto no “pique-bandeira” as crianças tiveram dificuldade de entender as regras e conseguiam focar apenas em correr. Na primeira, houve um melhora progressiva com relação a essa dificuldade; mas, na segunda, essa dificuldade permaneceu, pois foi somatizada a marcação espacial que foi traçada na quadra e que eles não conseguiram entender, além das diversas limitações de trabalho em equipe que envolvia a dinâmica, resultando em um crescente desenvolvimento para com a brincadeira. Já a amarelinha e o jogo da velha estafeta tiveram uma resolução diferente, sem muitos problemas e com um maior envolvimento.

Em suma, as aulas que foram feitas na sala dos espumados foram desafiadoras, considerando a quantidade de elementos distratores que existiam em um espaço relativamente pequeno. As duas turmas eram marcadas por uma grande pluralidade que deixava clara a necessidade de investigar mediações adequadas para cada uma. Nesse viés, o fato das intervenções serem feitas por três pessoas facilitou o processo. A frequência das crianças era muito instável, o que comprometia as dinâmicas que foram pensadas e, conseqüentemente, o objetivo das mesmas não era alcançado.

Algumas dificuldades encontradas inicialmente foram a baixa frequência dos alunos nas aulas devido a diversos fatores que estavam correlacionados. Muitos pais e responsáveis relataram alguns fatores impedidores da sua presença regular nas aulas, como: meio de transporte, alimentação, jornada de trabalho, entre outros. A

partir disso, houve algumas adaptações, como unificação das turmas para que as aulas começassem num horário mais favorável para todos, implementação do lanche da tarde ao final das aulas, que era disponibilizado pelo Centro, pois muitos tinham que almoçar mais cedo para se locomover e chegar no Centro no horário estabelecido; conseqüentemente, as crianças sentiam fome e esse fator esmorecia a sua participação.

A partir disso, a limpeza do local outrora se tornou também uma dificuldade ao longo das intervenções. Pois, a poeira oriunda de uma construção em uma localidade próxima causou desconforto e preocupação para os pais e responsáveis, com receio que isso afetasse a saúde das crianças. Em contrapartida, em reuniões concebidas juntamente com a coordenação do Centro, a limpeza da infraestrutura utilizada nas aulas de Educação Física foi colocada em pauta e devidamente solucionada.

Outras dificuldades apresentadas foram em relação aos desafios metodológicos perpassados ao longo das intervenções. O grande déficit de atenção dos alunos influenciou diretamente na participação de atividades que exigiam um pouco mais de concentração. As informações presentes no ambiente, como, objetos novos e coloridos, também influenciavam na concentração dos alunos que se dispersavam facilmente com qualquer estímulo externo.

Em suma, as atividades tiveram de passar por uma série de reelaborações e, a partir de testes e de um conhecimento amplo da turma, as práticas complexas e não muito flexíveis tiveram de ser substituídas e foram alteradas por atividades mais “simples” e diretas. Ademais, os objetos distratores foram retirados. Outro ponto, não menos importante, foi a retirada do “tempo livre” antes do começo das aulas, que tinha como objetivo um contato inicial com o ambiente. Concluímos que esse momento dispersava ainda mais os alunos, deixando-os agitados, e tirava o foco central das atividades que estavam para serem propostas a seguir.

Por fim, outro ponto foi a aplicação de algumas regras, como a implementação do apito que reduziu a dispersão e facilitou a chamada de atenção dos alunos, sendo também fundamental para demarcar o início e final das atividades.

5 CONCLUSÃO

A experiência relatada através do projeto “Práticas Corporais Lúdicas para Crianças com Deficiência Intelectual”, desenvolvido no âmbito do NEFEA, evidenciou a relevância da Educação Física como ferramenta potente para a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com deficiência intelectual. As atividades propostas, pautadas na ludicidade e na diversidade de práticas corporais, possibilitaram a ampliação das redes de sociabilidade, o estímulo à autonomia, a melhoria das habilidades motoras e cognitivas, além de fortalecer a autoestima dos participantes.

Os desafios encontrados, como a baixa frequência dos alunos, as dificuldades de atenção e concentração, e as limitações estruturais foram enfrentados com flexibilidade metodológica, sensibilidade e constante adaptação das práticas, reforçando a importância da escuta ativa e da observação atenta no planejamento das ações.

Assim, conclui-se que, com o suporte de metodologias adequadas e uma equipe comprometida, é possível transformar a Educação Física em um espaço inclusivo, prazeroso e promotor de aprendizagens significativas para todos os alunos, reafirmando o potencial das práticas corporais no processo de inclusão social e educacional.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. 2002. Disponível em: <https://www.aaidd.org/>. Acesso em 25 abr. 2025.

ALVES, Adriana Gomes; HOSTINS, Regina Célia Linhares; MAGAGNIN, Nicole Migliorini. Autoria de Jogos Digitais por Crianças com e sem Deficiências na Sala de Aula Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 27. Marília: 2021

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20 ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FERNANDES, Viviane Braga Lima; SANT'ANNA, Paulo Afrânio; ROCHA, Jucimere F. Durães; AGUIAR, Bruna Souza. Representações sociais de médicos da Atenção Primária sobre a atenção à saúde para pessoas com deficiência. **Interface: Botucatu**. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HUIZINGA, John. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**. vol. 17, n. 48. Vitória da Conquista, out./dez 2021.

OLIVEIRA, N. de; MENDES, I. B. de S.; SILVA, P. C. da. Elementos lúdicos nas práticas corporais desenvolvidas na atenção psicossocial relacionadas à Educação Física. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 145–159, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/73167>. Acesso em: 7 set. 2023.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação** (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 3 ed. LTC. São Paulo: Barueri LTC, 2017.

PEREIRA, Márcio. A História da Pessoa com Deficiência. **Revista Ciências Gerenciais Em Foco**. V. 8, n. 5. 2017

PICCOLO, Gustavo Martins. Contribuições Antropológicas aos Estudos da Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 28. Marília: 2022

PICCOLO, Gustavo Martins. Distantes, mas nem tanto: Proximidades Do Conceito De Deficiência na Defectologia De Vygotsky e no modelo social Da Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 30. Corumbá: 2024

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, 2020. Jul. v. 34, p: 77-86.

TRINDADE, F. A. C. T.; OLIVEIRA, Cláudia Eliza Patrocínio de; ROMARCO, Evanize Kelli Siviero; PEREIRA, Eveline Torres. Diálogo entre Dança e Deficiência: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 30. 2024

YEHIA, Aline Camille *et al.* Anamnese na prática clínica: uma revisão sobre suas aplicações e importância. **Sociedade brasileira de clínica médica**. vol. 22. n. 2. 116-1120. 2024