

Habilidades de interação social e o brincar de crianças com cegueira ou baixa visão em contexto escolar

Social interaction skills and playing with blind or low vision children in school context

Habilidades de interacción social y el juego de niños con ceguera o baja visión en el contexto escolar

Recebido: 09/07/2020 | Revisado: 06/08/2020 | Aceito: 07/08/2020 | Publicado: 14/08/2020

Lucas de Paiva Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4258-6591>

Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira, Brasil

E-mail: lucaspaiwa.to@gmail.com

Juliana Fonsêca de Queiroz Marcelino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2961-3292>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

E-mail: julifons@yahoo.com.br

Heloísa Gagheggi Ravanini Gardon Gagliardo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9535-9686>

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

E-mail: heloisagagliardo@gmail.com

Kátia Cristina Bezerra Moura dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8226-1401>

Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, Brasil

E-mail: katiamourasantos@gmail.com

Raquel Costa Albuquerque

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3359-7996>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

E-mail: raquel.albuquerque@ufpe.com.br

Resumo

O objetivo do presente estudo foi analisar as habilidades de interação social e o brincar de crianças com cegueira ou baixa visão em contexto escolar, na percepção de seus respectivos professores da classe regular. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, descritiva, analítica e transversal realizada no período de abril a julho de 2019. Participaram 16 professoras que

acompanhavam 18 crianças com cegueira ou baixa visão matriculadas em escolas da Rede Municipal de Ensino, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Região Metropolitana do Recife/PE. Foi utilizado o instrumento *School Function Assessment* para a coleta de dados. Para comparação dos percentuais dos níveis dos fatores avaliados foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Para avaliar o nível de auxílio demandado pelos alunos foram calculadas as estatísticas medianas e amplitude interquartil das tarefas avaliadas. Os resultados apresentaram que as crianças com cegueira ou baixa visão apresentaram maior dificuldade em desempenhar atividades lúdicas. Quanto à participação social, observou-se que as mesmas crianças desenvolveram habilidades de interação social básicas e suficientes para o convívio em ambiente escolar. A comparação das tarefas de interação social e o brincar identificou, de acordo com a percepção dos professores, que o desempenho no brincar está mais prejudicado nas crianças com deficiência visual, bem como necessita de maiores adaptações e assistência.

Palavras-chave: Brincar; Deficiência visual; Interação social.

Abstract

The aim of this study was to analyze the skills of social interaction and the playing of children with blindness or low vision in a school context, in the perception of their respective teachers of the regular class. This is a quantitative, descriptive, analytical and cross-sectional research carried out from April to July 2019. Sixteen teachers participated, accompanying 18 children with blindness or low vision, enrolled in schools of the Municipal Education Network, in the Early Years of Elementary Education, from the Metropolitan Region of Recife/PE. The School Function Assessment instrument was used for data collection. To compare the percentages of the levels of the factors evaluated, the Chi-square test was applied to compare proportions. To assess the level of assistance demanded by the students, the median statistics and interquartile range of the assessed tasks were calculated. The results showed that children with blindness or low vision had greater difficulty in playing activities. As for social participation, it was observed that the same children developed basic and sufficient social interaction skills for living in a school environment. The comparison of the tasks of social interaction and playing identified, according to the teachers' perception, that the performance in playing is more impaired in children with visual impairment, as well as needing greater adaptations and assistance.

Keywords: Play; Social interaction; Vision disorders.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las habilidades de interacción social y el juego de niños con ceguera o baja visión en un contexto escolar, en la percepción de sus respectivos maestros de la clase regular. Esta es una investigación cuantitativa, descriptiva, analítica y transversal realizada de abril a julio de 2019. Participaron 16 maestros, acompañando a 18 niños con ceguera o baja visión, matriculados en escuelas de la Red Municipal de Educación, en los primeros años de educación primaria, de la Región Metropolitana de Recife/PE. El instrumento *School Function Assessment* se utilizó para la recopilación de datos. Para comparar los porcentajes de los niveles de los factores evaluados, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado para comparar proporciones. Para evaluar el nivel de asistencia exigido por los estudiantes, se calcularon las estadísticas medias y el rango intercuartil de las tareas evaluadas. Los resultados mostraron que los niños con ceguera o baja visión tenían mayores dificultades para jugar. En cuanto a la participación social, se observó que los mismos niños desarrollaron habilidades básicas y suficientes de interacción social para vivir en un ambiente escolar. La comparación de las tareas de interacción social y juego identificó, de acuerdo con la percepción de los maestros, que el desempeño en el juego está más deteriorado en los niños con discapacidad visual, además de necesitar mayores adaptaciones y asistencia.

Palabras clave: Discapacidad visual; Interacción social; Jugar.

1. Introdução

Tendo em vista sua fundamental função no desenvolvimento infantil, o brincar caracteriza-se como uma das principais ocupações da criança, assim como um dos primeiros meios de aprendizagem para esta. Por meio do lúdico, a criança pode explorar seu ambiente, expressar seus sentimentos, sentir, criar e recriar sem medo do erro, o que torna o brincar uma maneira de comunicação com o meio no qual está inserida (Teixeira & Volpini, 2014; Silva, 2015).

Os benefícios do comportamento lúdico estão associados ao bem-estar geral da criança, uma vez que contribuem para o seu desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, intelectual, afetivo, emocional e incentiva a vida social, ajudando na formação da autoconfiança, autoestima e vínculo com seus pares (Hueara et al., 2006). Além do estímulo à resolução de problemas, imaginação, expressão, criatividade e pensamento, o brincar também ativa funções como percepção, motricidade, linguagem, atenção, concentração e memória (Silva, 2015).

Tais componentes proporcionam à criança uma autorregulação em relação à modulação e equilíbrio de seus sentimentos. Eles também auxiliam na formação de seu comportamento e habilidades de interação social, por meio do respeito às regras e papéis sociais, influenciando positivamente em seu desempenho ocupacional ao iniciar relações interpessoais (Teixeira & Volpini, 2014).

De acordo com a American Occupational Therapy Association, as habilidades de interação social são reconhecidas como “habilidades de desempenho ocupacional observadas durante o fluxo contínuo de trocas sociais” (AOTA, 2015, p. 26). Estas se caracterizam pelo aumento e aperfeiçoamento dos comportamentos sociais do indivíduo, expressam as formas de agir e interagir da criança com as demais pessoas em seu meio, dentre eles o contexto escolar. Assim, as habilidades de interação social são necessárias para o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, o ambiente escolar apresenta-se como um potencial lócus para que os benefícios do brincar possam ser reforçados. Para Cardoso, Xavier & Teixeira (2017), a escola é considerada como um espaço educacional que proporciona aos alunos a construção do conhecimento, aprendizagem, produção de cultura e relações sociais.

No que concerne às etapas da educação básica no Brasil, a mais longa é a do Ensino Fundamental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010). A Resolução citada ainda explica que ele é dividido em duas fases: Anos Iniciais, para a faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, e Anos Finais, para a faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade. Quanto aos anos iniciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (Brasil, 2017, p. 57-58).

Para pessoas com deficiência a educação não deve ser diferente, pois o sistema educacional inclusivo é assegurado enquanto direito pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, p. 19), no cap. IV, art. 27: “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil apresentava 18,7% de indivíduos com dificuldade para enxergar, sendo mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual - 582 mil com cegueira e 6 milhões com baixa visão. Os percentuais indicaram que na região Nordeste até 15,0% da população apresentava dificuldade na visão; no estado de Pernambuco prevaleceram de 20,1 a 24,0%; enquanto na cidade de Recife, 24,1 a 40,3% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

Na infância, a deficiência visual implica em alterações no desenvolvimento no que se refere à aquisição de habilidades de ordem física, motora, cognitiva, de linguagem, interação social, comportamento lúdico e aprendizagem. Esses aspectos são tidos como fundamentais para a autonomia do indivíduo em suas ocupações, dentre elas o brincar, primordial na vida da criança (Nascimento & Gagliardo, 2016).

O brincar da criança com cegueira ou baixa visão em contexto escolar pode se apresentar de modo diferenciado, em relação aos seus pares videntes, quanto ao tipo e modo de brincar. Essas crianças, uma vez incluídas na educação, têm o direito de brincar e aprender como todas as outras, cabendo à escola organizar seu ambiente para uma experiência de qualidade para seus alunos (Ruiz & Batista, 2014).

Segundo Costabile & Brunello (2005), o cotidiano escolar amplia a possibilidade de a criança aprender as regras de convívio social, enquanto o brincar é apontado como importante e presente na promoção da interação social, na facilitação do conhecimento de regras, e incentivo à cultura. Deste modo, o lúdico é compreendido como facilitador da relação interpessoal, na qual se possibilita a representação de papéis e aprendizagem mútua acerca de papéis sociais.

Entretanto, há barreiras que escolas brasileiras enfrentam para efetivar a inclusão de crianças com deficiência em suas turmas regulares de ensino, sejam por questões físicas, ausência de materiais adaptados e recursos humanos especializados, ou ainda barreiras atitudinais (Silva, 2015; Lima, 2016). No caso de alunos com cegueira ou baixa visão, a escola tem como função essencial o estímulo dos mesmos para conhecerem suas potencialidades, habilidades interpessoais e engajá-los em todas as atividades propostas pela instituição (Lima, 2016).

Uma vez inserida na educação em ensino regular, a criança tem a oportunidade de aprimorar suas habilidades de interação social, construir sua identidade e estimular os demais aspectos do seu desenvolvimento, tendo o brincar como principal modalidade de aprendizagem adequada para a idade escolar, reconhecido como elemento de ensino

pedagógico. Nesse sentido, é dever da escola reconhecer as necessidades e as potencialidades das crianças com deficiência para uma melhor adequação de seus recursos e métodos de ensino (Abe, 2009; Silva, 2015; Lopes, 2019).

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo foi analisar as habilidades de interação social e o brincar de crianças com cegueira ou baixa visão em contexto escolar, na percepção de seus respectivos professores da classe regular.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica, de natureza quantitativa, realizada de modo transversal, no período de abril a julho de 2019.

A pesquisa quantitativa é baseada no experimento e na mensuração do objeto de estudo, na qual envolve dados numéricos e estatísticos precisos. Sendo caracterizada pelo levantamento de dados, é realizada de maneira direta com a amostra através de questionamentos, objetivando a exploração, descrição e explicação de um fenômeno. O aspecto descritivo da pesquisa pressupõe a especificação e interpretação do objeto de estudo, suas características, propriedades e variáveis que possam interferir nas suas relações, não havendo manipulação dos dados (Carabetta-Júnior & Brito, 2011; Pereira et al., 2018).

A abordagem analítica da pesquisa quantitativa requer uma avaliação mais aprofundada dos dados coletados, ao proporcionar a relação entre variáveis é capaz de realizar previsões e inferências estatísticas para a amostra analisada, objetivando explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de uma população. O caráter transversal do estudo pressupõe que a coleta e análise de dados sejam realizadas em um recorte de um determinado momento do tempo, sem prolongações (Carabetta-Júnior & Brito, 2011).

2.1 Local e participantes do estudo

O estudo foi realizado com 16 professoras, todas do sexo feminino, que acompanhavam 18 crianças com cegueira ou baixa visão matriculadas em 16 escolas da Rede Municipal de Ensino, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Região Metropolitana do Recife/PE. Foram elegíveis para o estudo professores de classe regular de crianças com cegueira ou baixa visão. Foram excluídos os profissionais que estavam de licença, férias ou que não tinham disponibilidade, no momento, para a participação, além de crianças com comprometimento neuromotor e/ou outras deficiências associadas.

2.2 Procedimento para coleta de dados

A seleção das escolas participantes se deu pelo seguinte procedimento:

Por meio de contato com a Diretoria Executiva de Gestão de Rede (DEGRE), da Secretaria de Educação Municipal de Recife, realizou-se a identificação do número de crianças regularmente matriculadas nas escolas municipais, bem como autorização para acesso às Instituições de Ensino. O quantitativo inicial apontou 96 alunos. A fim de alcançar especificamente a população infantil dentro da faixa etária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), diante do universo amostral foi realizado um recorte, o que reduziu o quantitativo para 49 alunos.

Em seguida, os professores e responsáveis legais das crianças foram contatados, a fim de serem esclarecidos quanto à proposta e demais informações da pesquisa, quando foi realizado o convite para participação e autorização da inclusão do menor no estudo. Em caso de aceite, assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após o primeiro contato com as escolas e a aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão definidos para esta pesquisa, o quantitativo de 49 foi reduzido para 18 alunos. Vale salientar que 2 profissionais responderam a duas avaliações, por se tratar de dois alunos da mesma classe, totalizando 16 professoras, sendo este o número da amostra final do estudo.

O pesquisador, após contato inicial, agendou visitas às instituições de ensino com cada profissional em horários acessíveis aos mesmos, para a entrega do instrumento utilizado e orientações para o seu preenchimento adequado, sendo combinada uma data de retorno para recebimento da avaliação respondida.

2.3 Instrumento

Para a coleta de dados foi utilizado o instrumento *School Function Assessment* (SFA), um questionário utilizado com educadores e/ou outros profissionais da escola que estejam diretamente ligados à criança, no intuito de avaliar a participação e desempenho funcional de alunos em diferentes tarefas nos ambientes escolares. Os dados obtidos a partir do instrumento expõem acerca das capacidades funcionais e limitações do aluno com deficiência em ensino regular ou classe especial (Martin et al., 2001). Optou-se por apenas o professor da classe regular responder ao instrumento, por ser o profissional com contato mais frequente com o aluno, no caso desta pesquisa.

O SFA é estruturado em três partes, sendo elas:

I) Participação – relativa à participação da criança em diferentes ambientes escolares (pátio, transporte, banheiro, transições, horário da refeição);

II) Auxílio no Desempenho de Tarefas – relacionada a ausência ou presença da necessidade de adaptações e/ou assistência para a realização de tarefas em ambientes escolares. A parte II é composta por tarefas, sendo estas divididas em tarefas físicas (transição, manter e trocar de posições, movimentos de recreação, manipulação com movimentação, uso de materiais, preparar e limpar, comer e beber, higiene, manejo de roupas, subir e descer escadas, uso de computador/equipamentos) e tarefas cognitivo/comportamentais (comunicação funcional, memória e compreensão, respeitar convenções sociais, obedecer ordens de adultos e regras escolares, comportamento na tarefa/finalização, interação positiva, regulação do comportamento, segurança, consciência do cuidado pessoal).

III) Desempenho de Atividades – relativas ao desempenho dos alunos nas tarefas físicas e cognitivo/comportamentais (explicitadas acima). Na parte III as tarefas são compostas por itens específicos, os quais trazem explicações relativas ao desempenho típico esperado para cada tarefa avaliada.

É possível utilizar individualmente as partes do SFA, a depender do objetivo de sua aplicabilidade. A pontuação é atribuída respeitando as especificidades de cada parte do instrumento – na parte I pontua-se quanto à participação em cada ambiente escolar; na parte II pontua-se tanto a assistência quanto as adaptações de cada tarefa física e cognitivo/comportamental; e na parte III pontuam-se individualmente os itens que compõem cada tarefa apresentada. Os escores brutos são convertidos em escala de 0 a 100, na qual quanto maior o escore, melhor o desempenho da criança (Martin et al., 2001).

Para este estudo foram aplicadas tarefas específicas das partes II e III, devido ao foco da pesquisa, ao se propor a identificar as habilidades de interação social e o brincar das crianças, contempladas nas tarefas: “Movimentos de Recreação” (11 itens), “Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares” (15 itens) e “Interação Positiva” (20 itens).

Os critérios para pontuação da assistência em tarefas da parte II são: 1 - Assistência extensiva; 2 - Assistência moderada; 3 - Assistência mínima; 4 - Nenhuma assistência.

Enquanto para as adaptações das tarefas da parte II, os critérios são: 1 - Adaptações extensivas; 2 - Adaptações moderadas; 3 - Adaptações mínimas; 4 - Nenhuma adaptação.

Os critérios para pontuação da parte III são: 1 - Não desempenha; 2 - Desempenho parcial; 3 - Desempenho inconsistente; 4 - Desempenho consistente.

2.4 Análise dos dados

Foi construído um banco de dados no programa EPI INFO™ versão 3.5.4, onde foi realizada a validação dos dados, com dupla digitação para posterior comparação e correções dos valores discordantes. Para caracterizar o perfil dos alunos avaliados, foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência. Para comparação dos percentuais dos níveis dos fatores avaliados foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Nos casos em que as suposições do teste não foram satisfeitas, aplicou-se o teste Exato de Fisher, o qual se propõe a averiguar a significância da associação entre os dois tipos de classificação.

Para avaliar o nível de auxílio demandado pelos alunos, foram calculadas as estatísticas medianas e amplitude interquartil das tarefas avaliadas, uma vez que o teste de Shapiro-Wilk não indicou normalidade dos escores. A amplitude interquartil é uma medida que tem a função de avaliar o grau de dispersão da medida, portanto, quanto maior o valor da amplitude, mais disperso é o grupo com relação àquela medida. Para comparar duas medidas (assistência x adaptações) de um mesmo indivíduo, foi utilizado o teste de Wilcoxon. Quando a comparação foi entre mais de duas medidas (comunicação funcional x interação positiva x obedecer ordens), utilizou-se o teste de Friedman. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CCS/UFPE), cumprindo a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil referente a pesquisas com seres humanos, sob o parecer consubstanciado: 3.243.718.

3. Resultados

O instrumento de avaliação *School Function Assessment* foi respondido por 16 professoras da Rede Municipal de Ensino. Todos eram do sexo feminino, professoras com experiência de ensino na classe regular. De acordo com a localidade da instituição de ensino na qual trabalhavam, elas estavam distribuídas nas seguintes regiões político-administrativas (RPA) da Região Metropolitana do Recife: Centro (RPA 1) – 1 escola, Norte (RPA 2) – 2 escolas, Noroeste (RPA 3) – 4 escolas, Oeste (RPA 4) – 5 escolas, e Sul (RPA 6) – 4 escolas.

A Tabela 1 apresenta a distribuição do perfil dos alunos avaliados.

Tabela 1 - Distribuição do perfil das crianças avaliadas. Recife (PE), 2019.

Fator avaliado	N	%	p-valor
Sexo			
Masculino	13	72,2	0,059 ¹
Feminino	5	27,8	
Idade			
7 anos	1	5,6	0,059 ¹
8 anos	3	16,7	
9 anos	6	33,3	
10 anos	8	44,4	
Ano de ensino			
2º ano	3	16,7	0,128 ²
3º ano	3	16,7	
4º ano	9	49,9	
5º ano	3	16,7	
Tipo de deficiência			
Baixa visão	14	77,8	0,018 ¹
Cegueira	4	22,2	

¹p-valor do teste Qui-quadrado; ²p-valor do teste Exato de Fisher

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A partir da Tabela 1 verificou-se que, quanto ao sexo, 72,2% das crianças são do sexo masculino, 44,4% possuem 10 anos de idade, 77,8% possuem baixa visão, e 49,9% estão no 4º ano do Ensino Fundamental. O teste de comparação de proporção foi significativo para o tipo de deficiência (p-valor < 0,018), indicando que o número de crianças com baixa visão ou com cegueira difere significativamente.

A Tabela 2 a seguir apresenta a comparação da pontuação da necessidade das crianças no desempenho de tarefas, acerca da assistência e adaptações, de acordo com a parte II do SFA.

Tabela 2 - Análise da pontuação da necessidade das crianças avaliadas com relação à assistência ou de adaptações para desempenhar as tarefas funcionais relacionadas à escola. Recife (PE), 2019.

Tarefa avaliada	Assistência	Adaptações	p-valor	Med.	Amp. Inter.
Movimentos de Recreação: Jogos envolvendo atividade física, incluindo jogar e pegar a bola durante jogos; chutar bola; correr, pular e subir; e brincar em equipamentos altos e baixos no pátio.	3,00	3,00	0,564 ¹	3,27	1,68
Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares: Cooperar com as orientações do adulto em todos os contextos; observar regras referentes à conversa, deslocamento, restrição de áreas e materiais e organização dos próprios pertences; seguir rotinas da sala de aula, do horário da refeição e do pátio; cooperar quando é solicitado para ajudar.	4,00	4,00	0,083 ¹	3,93	0,83
Interação Positiva: Iniciar ou participar de interações com colegas (tarefas orientadas e sociais); trabalhar cooperativamente com os outros, inclusive compartilhando materiais, negociando e se comprometendo; observar normas convencionais; modulação de tom e volume de voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros.	3,00	4,00	0,257 ¹	3,75	1,05
	p-valor²	0,120 ²	0,098 ²	-	0,015 ²

¹p-valor do teste de Wilcoxon; ²p-valor do teste de Friedman; Med. = Mediana; Amp. Inter. = Amplitude Interquartil.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os valores estatísticos encontrados acima demonstraram não haver diferença com relação à necessidade de assistência e adaptações para a realização de tarefas (p-valor maior que 0,05 em todas as tarefas). Ademais, a Tabela 2 expõe ainda a análise da pontuação do escore de desempenho para as tarefas, segundo as tarefas avaliadas. Verifica-se que os maiores valores de mediana foram obtidos nas tarefas “Obedecer ordens de adultos e regras escolares” (mediana = 3,93) e “Interação positiva” (mediana = 3,75). A tarefa “Movimentos de recreação” destaca-se com a maior amplitude interquartil (1,68) observada entre as três tarefas analisadas. Isto reflete uma maior dispersão dos dados, o que traduz em uma heterogeneidade das respostas dos itens dentro da tarefa.

As Tabelas 3, 4 e 5 a seguir apresentam as medianas e as amplitudes interquartis referentes às tarefas da parte III do SFA (desempenho de atividades).

Tabela 3 - Mediana e amplitude interquartil das atividades relacionadas a movimentos de recreação das crianças avaliadas. Recife (PE), 2019.

Movimentos de recreação	Mediana	Amplitude interquartil
1. Brinca em pelo menos um tipo de brinquedo móvel	4,0	1,0
2. Arremessa e recebe uma bola grande	3,5	2,0
3. Utiliza brinquedo fixo e baixo (ex.: estruturas baixas de escalar)	3,0	1,0
4. Agarra uma bola grande que quica (bola de brincar no pátio)	3,0	2,0
5. Corre pelo menos 6 metros em uma linha reta sem cair	4,0	2,0
6. Corre sem cair, mudando de direção e velocidade	3,5	2,3
7. Pode fazer duas ou mais das atividades: correr, pular em um pé só, pular e saltitar	3,5	2,0
8. Arremessa e agarra uma bola pequena (ex.: bola de baseball, tênis)	3,0	2,0
9. Brinca de um ou mais jogos que envolvem chutar (ex.: futebol)	3,0	2,0
10. Brinca de dois ou mais jogos que envolvem acertar um alvo	3,0	3,0
11. Utiliza brinquedo fixo e alto	3,0	2,3
Score Total	3,27	1,68

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na Tabela 3, apresentou-se a análise da pontuação do escore de desempenho para as tarefas físicas relacionadas aos movimentos de recreação. É possível notar que a amplitude interquartil de 3,0, observada na atividade “Brinca de dois ou mais jogos que envolvem acertar um alvo”, aponta uma maior variabilidade de respostas.

A Tabela 4 mostra a análise da pontuação do escore de desempenho para as tarefas cognitivo/comportamentais relacionadas à obediência às ordens de adultos e regras escolares.

Tabela 4 - Mediana e amplitude interquartil das atividades relacionadas à obediência às ordens de adultos e regras escolares pelas crianças avaliadas. Recife (PE), 2019.

Obedecer ordens de adultos e regras escolares	Mediana	Amplitude interquartil
1. Procede como foi orientado quando se diz “sim” ou “inicie”	4,00	1,00
2. Cooperar com ordens ou direções que não fazem parte da rotina dadas pelo professor ou outro adulto responsável	4,00	2,00
3. Cooperar quando é solicitado a ajudar na limpeza e outras tarefas relacionadas à sala de aula	4,00	0,00
4. Obedece regras relacionadas a objetos restritos e permitidos na sala de aula	4,00	1,00
5. Observa regras relacionadas a áreas restritas e permitidas	4,00	1,00
6. Para a atividade quando solicitado	4,00	0,00
7. Observa regras relacionadas à movimentação na sala de aula (ex.: fazer fila, trocar de lugar)	4,00	1,00
8. Mostra cuidado ao usar e manusear objetos dos outros	4,00	1,00
9. Observa normas referentes ao uso do banheiro (ex.: usa a quantidade de papel higiênico apropriada, deposita-o no lixo adequadamente)	4,00	1,00
10. Observa regras relacionadas à movimentação na escola (ex.: correr, andando em fila)	4,00	1,00
11. Observa normas referentes à conversa	4,00	1,00
12. Limpa área designada e descarta coisas em tempo apropriado	4,00	1,00
13. Segue limites de tempo marcados pelo adulto	4,00	1,00
14. Levanta a mão (ou faz outro gesto) antes de perguntar ou responder a uma questão	4,00	1,00
15. Mantém seus pertences organizados no espaço designado	4,00	1,30
Score Total	3,93	0,83

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A tarefa acima analisada apresentou valores próximos ao desempenho consistente e pouca variabilidade interquartil, tendo maior variabilidade de respostas o item “Cooperar com ordens ou direções que não fazem parte da rotina dadas pelo professor ou outro adulto responsável”.

Na Tabela 5 constata-se a análise da pontuação do escore de desempenho para as tarefas cognitivo/comportamentais relacionadas à interação positiva.

Tabela 5 - Mediana e amplitude interquartil das atividades relacionadas à interação positiva das crianças avaliadas. Recife (PE), 2019.

Interação positiva	Mediana	Amplitude interquartil
1. Responde apropriadamente à interação social com adulto	4,00	0,30
2. Responde apropriadamente à interação social com o colega	4,00	0,30
3. Espera a sua vez em atividades em grupo	4,00	1,30
4. Trabalha/joga em grupo sem atrapalhar os outros	4,00	2,00
5. Demonstra independência na participação social (ex.: não se agarra a outros)	4,00	1,30
6. Ouve/presta atenção enquanto outros estão falando no grupo	4,00	1,00
7. Compartilha materiais sem ser lembrado	4,00	1,00
8. Pede permissão para usar objetos ou materiais que estão sendo usados pelo colega	4,00	1,30
9. Espera sua vez para falar	4,00	1,30
10. Inicia conversa apropriadamente	4,00	1,00
11. Sustenta conversa sobre vários assuntos	3,50	1,00
12. Oferece ajuda a outra pessoa	4,00	0,30
13. Modula o volume e o tom de voz se adaptando ao contexto	4,00	1,00
14. Faz comentários positivos aos colegas	4,00	1,00
15. Finaliza conversas apropriadamente	4,00	1,00
16. Negocia sua entrada numa atividade ou brincadeira em grupo já em andamento	4,00	1,00
17. Trabalha cooperativamente com outro aluno em todos os aspectos de uma atividade com vários passos e que tenha um objetivo pré-definido	4,00	2,00
18. Inicia assuntos que interessam a outros	3,50	2,00
19. Ouve e dá sugestões	3,00	1,00
20. Negocia planejamento/decisões simples e compromissos com os outros	3,50	1,00
Score Total	3,75	1,05

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A análise dos achados da Tabela 5 indica proximidade ao desempenho consistente, com maior variabilidade interquartil.

4. Discussão

De modo geral, o presente estudo retrata, entre as crianças estudadas, a predominância da baixa visão (77,8%). Tal aspecto também é exposto nos dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, no qual a prevalência da baixa visão sobre a cegueira foi mais expressiva pelo Censo, totalizando 6.056.654 e 528.624 indivíduos, respectivamente (IBGE, 2010).

Os resultados, de acordo com as respostas das professoras, apontaram que, entre as três tarefas analisadas, as relativas à interação social se destacaram positivamente, tendo em vista as pontuações medianas (= 3,93 e 3,75) e amplitudes interquartis (= 0,83 e 1,05) obtidas. Em contrapartida, foi possível observar que a tarefa relativa às atividades lúdicas apresentou uma pontuação mediana inferior (= 3,27), enquanto sua amplitude interquartil foi a maior (1,68). Tais dados permitem observar que as crianças do presente estudo, evidenciam uma maior dificuldade no desempenho da ocupação brincar, quando comparadas às demais tarefas de participação e interação social. Estas últimas se apresentaram mais homogêneas entre as respostas, com desempenho aparentemente satisfatório.

Diante dos dados, pode-se pressupor que as crianças deste estudo se beneficiariam de orientação especializada para melhor desempenhar tais atividades prejudicadas. Esse achado permite a reflexão acerca do impacto da deficiência visual na ocupação humana, especificamente no brincar no caso de crianças, ao entender que a visão é um canal sensorial que permite a interação do sujeito com o meio o qual está inserido. Desse modo, a criança com um déficit ou ausência desse canal enfrenta dificuldades em criar maneiras para realizar suas atividades de forma tal que se sinta confortável (Silva, 2015), o que pode justificar as pontuações reduzidas das atividades lúdicas.

As pontuações próximas ao desempenho consistente nas tarefas relativas à interação social, encontradas no estudo, refletem uma maior habilidade das crianças estudadas em suas relações interpessoais no contexto escolar. Tal possibilidade contrapõe com os argumentos de Silva (2015) e Lima (2016) ao retratarem que, por conta de sua limitação sensorial visual, crianças com cegueira ou baixa visão apresentam um desenvolvimento dessas habilidades sociais mais lentos ou restritos, quando comparadas com seus pares videntes. Pois, além das instruções verbais, essas crianças precisarão de estímulos de seus demais canais sensoriais remanescentes e instruções para engajamento, por exemplo, em atividades lúdicas em grupo, visto que a aprendizagem torna-se mais difícil e demorada se realizada de modo isolado. É possível que os achados do presente estudo sejam devidos o fato de que a maioria das crianças (77,8%) apresentava baixa visão, o que pode um facilitador para as interações sociais.

Tendo em vista que a deficiência visual acarreta em limitações funcionais no desempenho das crianças participantes, faz-se importante atentar aos níveis de assistência e possíveis adaptações requeridas pelas crianças. Nesse sentido, foi possível observar uma maior necessidade de assistência e adaptação na tarefa de “Movimentos de Recreação” (assistência = 3,00; adaptações = 3,00), assim como uma maior necessidade de assistência na tarefa “Interação Positiva” (assistência = 3,00). Ademais, os resultados apontaram que as

crianças não demandaram de adaptações na “Interação Positiva” (adaptações = 4,00), como também obtiveram pontuação máxima na tarefa “Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares” em ambas as necessidades (assistência e adaptações = 4,00).

Achados relativos à necessidade de assistência e/ou adaptações em atividades escolares também foram expostas o estudo de Abe (2009), ao aplicar a parte II do SFA com alunos da rede Municipal de ensino, sendo um deles diagnosticado com baixa visão. A criança obteve pontuação máxima (4) nas tarefas também avaliadas no presente estudo (Movimentos de Recreação, Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares, e Interação Positiva), ou seja, a mesma não necessitava de assistência e adaptações na realização das referidas tarefas físicas e/ou cognitivas/comportamentais, corroborando com a pontuação máxima da tarefa “Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares” do presente estudo.

Outros estudos empíricos também se propuseram a estudar as habilidades de interação social e o brincar de crianças com deficiência visual em contexto escolar, com resultados divergentes encontrados na literatura. Como o estudo de caso de Celeste (2006), o qual apontou um comportamento solitário no brincar de uma criança com cegueira, prejudicando diretamente a interação com outras crianças na escola; e Silva (2015), ao evidenciar que a criança com cegueira observada apresentou bom repertório de habilidades sociais, assim como semelhanças nos aspectos do brincar com os demais alunos.

Portanto, observa-se uma variabilidade de resultados expostos na literatura pertinente à temática. Os achados mais frequentes, geralmente em estudos de revisões ou embasamento teóricos, relacionam a criança com deficiência visual a uma fraca interação social tanto com o meio no qual está inserida quanto nas relações interpessoais, sendo o isolamento social uma das principais tendências nesses casos. Entretanto, o estudo aqui apresentado evidencia que as crianças com cegueira ou baixa visão, segundo as suas professoras, mostraram-se mais engajadas socialmente, ainda que apresentassem entraves em atividades lúdicas. Quanto a estes entraves, a limitação visual é indicada como a principal causa, pois se entende que crianças com déficit visual tendem a apresentar dificuldades como a pouca exploração do ambiente, limitações na comunicação não verbal, pouca ou nenhuma iniciativa de contato com o outro, levando-a, assim, ao isolamento. Desta forma, nota-se a necessidade de estimulação às atividades lúdicas e integradas socialmente, com o auxílio de professores capacitados (Biagini, 2015; Silva, 2015).

A tarefa “Movimentos de Recreação” é entendida como tarefa característica da faixa etária analisada no presente estudo. E nesta, de acordo com as professoras respondentes do instrumento de avaliação, se evidenciou uma preferência, por parte das crianças com

deficiência visual, por atividades lúdicas menos elaboradas, de maior manipulação em pelo menos um tipo de brinquedo móvel. Tal interpretação é justificada pela diminuída pontuação de desempenho (mediana = 3,27) em alguns itens da tarefa (Tabela 3), assim como a amplitude interquartil = 1,68, retratando uma maior dispersão nas respostas obtidas, de modo heterogêneo.

A análise das pontuações dos itens dentro da tarefa refere uma maior dificuldade destas crianças em atividades que envolvem maiores movimentações, realização de duas atividades simultâneas, movimentos rápidos e precisos (arremesso, chute, escalar, agarrar), dificuldades estas inerentes à deficiência visual. Deste modo, percebe-se que as limitações nas habilidades motoras, desde as mais amplas até as mais refinadas, decorrem de atrasos neuromotores provenientes da deficiência visual. São alguns dos prováveis fatores para tal comprometimento as poucas oportunidades de vivências e estímulo à exploração do ambiente, limitações em imitar os comportamentos motores das demais crianças e a insegurança de se locomover em ambiente desconhecido.

Este resultado corrobora com os estudos de Celeste (2006), Poyares & Goldfeld (2008), Rocha & Garruti-Lourenço (2015) e Silva (2015), que expõem a relação entre a criança com deficiência visual e uma maior manipulação e exploração do brinquedo em momento lúdico. Os estudos reconheceram que o reconhecimento tátil dos brinquedos, por parte das crianças com deficiência visual, levou maior parte do tempo e implicou numa lentificação da brincadeira em grupo, causando impasses na inclusão com demais crianças. Para Celeste (2006), a predominância do comportamento lúdico reservado e pouco entendimento da funcionalidade dos brinquedos, pelas crianças com déficits visuais, implicam em prejuízos na construção do brincar simbólico que, segundo a autora, pode ser um motivo para que as crianças com deficiência visual limitem-se a se engajarem em atividades em grupo.

As crianças do presente estudo apresentaram maiores dificuldades nas atividades lúdicas quando comparadas às demais avaliadas, na percepção de suas professoras. Os itens analisados na tarefa “Movimentos de Recreação” não especificam uma interação direta entre mais de uma criança, mesmo que seja possível imaginar a realização das práticas em conjunto. Dentre os comportamentos lúdicos observados em crianças com deficiência visual destacam-se a brincadeira solitária; paralela à outra criança; de manipulação; de dramatização; cooperativa e simbólica, sendo a última a mais dificultosa para a realização quando há prevalência de alterações cognitivas associadas (Silva, 2015). Portanto, considera-se como possibilidade que as crianças apresentaram os tipos de brincadeiras apontados por Silva (2015), sendo menos provável as de dramatização e a simbólica.

Nesse sentido, entendendo que a aprendizagem lúdica da criança com deficiência visual não é a mesma observada em crianças videntes, faz-se necessária a criação de estratégias que proporcionem à criança com limitações visuais o estímulo ao brincar inclusivo, além de orientações quanto à sua mobilidade no contexto escolar (Hueara et al., 2006; Rocha & Garrutti-Lourenço, 2015; Silva, 2015).

Em relação às tarefas relativas às habilidades de interação social avaliadas através do instrumento, uma se destaca visto o alcance na pontuação máxima em todos os itens que a compõem (mediana = 3,93), assim como uma baixa dispersão nas respostas (amplitude interquartil = 0,83). Trata-se da tarefa cognitivo/comportamental “Obedecer Ordens de Adultos e Regras Escolares” (Tabela 4). A pontuação máxima nessa atividade implica dizer que as crianças obtiveram desempenho consistente na realização da mesma. O mesmo resultado expressa um questionamento acerca da interação destas crianças com deficiência visual dentro do ambiente escolar, levantando hipóteses quanto a um maior vínculo entre crianças e adultos do que entre crianças e seus pares escolares.

A última tarefa a ser interpretada diz respeito à interação positiva dos alunos com cegueira ou baixa visão no presente estudo. Verificou-se que dos 20 itens compostos pela tarefa, apenas 4 não atingiram pontuação máxima (mediana = 3,75; amplitude interquartil = 1,05). Entre esses, os maiores prejuízos para os alunos deste estudo dizem respeito à iniciação de novas conversas e à sustentação destas, tomada de decisões e compromissos com o outro, e o fornecimento de sugestões. Desse modo, os achados do presente estudo sugerem que as crianças, de acordo com a percepção das professoras, apresentam-se mais como expectadoras do que agentes ativas nas relações interpessoais, sendo provável o surgimento de entraves nestas relações.

As dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência visual nas relações interpessoais podem ser justificadas pelo atraso no desenvolvimento das habilidades de interação social. Pois, de acordo com Silva (2015), diferentemente das crianças videntes, as que possuem déficits visuais terão maiores dificuldades na observação de comportamentos, instruções, gestos, sinais de comunicações e demais expressões não verbais, limitando o entendimento contínuo da interação com seus pares. Deste modo, a literatura reconhece que pessoas com deficiência visual são capazes de desenvolver e aprimorarem habilidades de interação social tanto quanto seus pares videntes, porém é notório um atraso de aproximadamente três anos para o seu surgimento. Nesses casos, esses dados sugerem que quanto mais as crianças com deficiência visual forem estimuladas precocemente, menores serão os atrasos apresentados por estas no futuro.

5. Conclusão

A partir da perspectiva de professoras da classe regular, o estudo analisou as habilidades de interação social e o brincar de crianças com cegueira ou baixa visão em contexto escolar de rede Municipal. A comparação das tarefas de interação social e do brincar identificou, de acordo com a percepção dos professores, que o desempenho no brincar está mais prejudicado nas crianças com deficiência visual, bem como necessita de maiores adaptações e assistência. Em contrapartida, os resultados referentes à interação social evidenciam que as mesmas crianças desenvolveram habilidades de interação social básicas e suficientes para o convívio em ambiente escolar com outras crianças.

Constatou-se ainda que as crianças analisadas apresentaram déficits em atividades lúdicas mais elaboradas, quando as habilidades refinadas e coordenadas de movimento são requeridas. Observa-se, portanto, a necessidade da integração das competências sociais e lúdicas a fim de aprimorar o desempenho e participação ativa de crianças escolares com deficiência visual.

A análise de um desempenho consistente em tarefas como a obediência a ordens de adultos e da escola levanta o questionamento em relação ao vínculo interpessoal que as crianças com deficiência visual do presente estudo estão estabelecendo em contexto escolar. Portanto, em virtude dos resultados apresentados nesta pesquisa, sugere-se a realização de outros estudos nesta temática que provoquem a reflexão sobre até que ponto crianças com deficiência visual participam ativamente no processo relacional com as demais crianças, por exemplo, em atividades lúdicas, ou atribuem para si um papel de expectadoras diante desse cenário.

Referências

Abe, P. B. (2009). *Desempenho Funcional nas Atividades de Rotina Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Perspectiva do Professor*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. Recuperado de: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91193/abe_pb_me_mar.pdf;jsessionid=9248E5C34F8765BC48BD2ECCE8031C1C?sequence=1

American Occupational Therapy Association. (2015). Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo – (3a ed.), traduzida. *Revista de Terapia Ocupacional da*

Universidade de São Paulo, 26(esp), 1-49. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/97496>. doi: 10.11606/issn.2238-6149.v26iespp1-49

Biagini, B. (2015). *Atividades Experimentais com Crianças Cegas e Videntes em Pequenos Grupos*. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157338>

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Recuperado de: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Cardoso, M. C.; Xavier, A. A. S., & Teixeira, C. M. D. (2017). Olhares investigativos sobre o brincar no recreio das crianças: uma ação experiencial na infância. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(2), 265-282. Recuperado de: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4604>. doi: 10.14572/nuances.v28i2.4604

Carabetta-Júnior, V., & Brito, C. A. (2011). Bases introdutórias de iniciação científica em saúde na escolha do método de pesquisa. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 9(29), s.p. Recuperado de: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/1332. doi: 10.13037/rbcs.vol9n29.1332

Celeste, M. (2006). Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), s.p. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728840.pdf>

Costabile, C., & Brunello, M. I. B. (2005). Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 16(3), 124-130. Recuperado de:

<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13971>. doi: 10.11606/issn.2238-6149.v16i3p124-130

Hueara, L., Souza, C. M. L., Batista, C. G., Melgaço, M. B., & Tavares, F. S. (2006). O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 231-368. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382006000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Censo Demográfico*. Recuperado de: biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264529.

Lima, L. M. P. (2016). *Processo de desenvolvimento cognitivo da criança com baixa visão na educação infantil: um estudo de caso*. Monografia de Especialização, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19877/1/Processo%20de%20Desenvolvimento%20Cognitivo%20da%20Crian%C3%A7a%20com%20Baixa%20Vis%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>

Lopes, M. W. V. (2019). A importância do docente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual. *Research, Society and Development*, 8(9), e16891252. Recuperado de: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1252>. doi: 10.33448/rsd-v8i9.1252

Martin, A., et al. (2001). *School function assessment - manual do usuário*. Belo Horizonte: UFMG.

Nascimento, G. C. C., & Gagliardo, H. G. R. G. (2016). Atenção à saúde ocular de crianças com alterações no desenvolvimento em serviços de intervenção precoce: barreiras e facilitadores. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 75(5), 370-375. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802016000500370. doi: 10.5935/0034-7280.20160074

Pereira, A. S., et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado de: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Poyares, M. M. D., & Goldfeld, M. (2008). Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. *Instituto Benjamin Constant*, 40(s.n), s.p. Recuperado de: <http://www.ibc.gov.br/revistas/247-edicao-40-agosto-de-2008>

Rocha, K. C. C., & Garrutti-Lourenço, E. A. (2015). A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, 28(552), 339-350. Recuperado: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14841>. doi: 10.5902/1984686X14841

Ruiz, L. C., & Batista, C. G. (2014). Interação entre Crianças com Deficiência Visual em Grupos de Brincadeira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 209-222. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200005&script=sci_abstract&tlng=pt

Silva, C. B. (2015). *O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola*. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8697>

Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88. Recuperado de: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Lucas de Paiva Silva – 50%

Juliana Fonsêca de Queiroz Marcelino – 10%

Heloísa Gagheggi Ravanini Gardon Gagliardo – 10%

Kátia Cristina Bezerra Moura dos Santos – 10%

Raquel Costa Albuquerque – 20%