



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

# “A BRINCAR APRENDEMOS A INCLUIR: O PAPEL DOS JOGOS MOTORES NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO PRÉ- ESCOLAR”

Relatório de projeto

**CRISTIANA GAMEIRO OLIVEIRA**

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professor Doutor Raúl Antunes

Leiria, setembro, 2025

Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo-motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

No final deste projeto, manifesto os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a sua concretização.

Ao Professor Doutor Raúl Antunes, o meu orientador, expresso a minha sincera gratidão pela constante disponibilidade e pelo privilégio de ter contado com sua orientação ao longo desta jornada.

Às “minhas” crianças, que foram a principal inspiração para a escolha deste tema. Um agradecimento especial ao meu Manuel, o meu menino especial, com quem aprendo tanto a cada dia.

Ao Jardim de Infância do Paião e à sua Diretora pedagógica, por aceitarem o meu convite a participarem neste estudo e pela disponibilidade total neste processo.

Agradeço ao meu pai, por toda a ajuda e disponibilidade, cuidando dos netos sempre que foi necessário.

À minha irmã Cláudia, que foi a grande impulsionadora de eu voltar a estudar.

À Ana, a minha amiga do coração, que acompanhou de perto este percurso, que ouviu tantas vezes os meus desabafos e me disse sempre: vai, tu és capaz, força!

À Tânia, agradeço profundamente pela força e carinho.

À Milene, por todos os momentos partilhados ao longo deste desafio, a minha grande companheira nesta jornada.

Aos meus três grandes pilares e amores da minha vida, os meus queridos filhos Francisco, Martim e Isabel, a eles mostro a minha força e garra que nunca é tarde para estudar e aprender....

Ao meu marido, pelo apoio incondicional, por sempre me encorajar e por nunca me deixar desistir.

Do fundo do coração, OBRIGADO a todos e a todas que caminharam ao meu lado, acreditando sempre em mim.

## RESUMO

O presente projeto aborda a inclusão de crianças em idade pré-escolar, com foco na implementação de um programa de intervenção baseado em jogos motores. O objetivo foi avaliar o impacto dessa intervenção (inclusão inversa) na competência motora, nas atitudes de inclusão e na percepção de competências de crianças com deficiência no contexto da educação pré-escolar.

Foi desenvolvido um programa de 8 sessões (45 minutos), ao longo de 4 semanas, com a participação de 18 crianças (5 anos), pertencentes a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no concelho da Figueira da Foz. As crianças participaram em jogos adaptados que simulavam limitações sensoriais e motoras, promovendo assim a inclusão inversa.

O projeto também utilizou quadras temáticas sobre diferentes deficiências, facilitando a compreensão das crianças sobre essas condições. Para avaliar atitudes de inclusão e percepção de competências, foi aplicado um questionário (em processo de validação), previamente utilizado para esta faixa etária (Sales et al., 2024). A competência motora foi avaliada através da bateria de testes Motor Competence Assessment – MCA (Rodrigues et al., 2022).

A satisfação com as atividades foi igualmente avaliada. Cada criança recebia um cartão branco para colocar numa caixa representando sua opinião: “gostei”, “gostei mais ou menos” ou “não gostei”. Ao final do programa, o questionário inicial foi reaplicado, permitindo comparação entre os dois momentos.

Os resultados revelaram melhorias significativas na percepção de competências e na competência motora, sobretudo nos testes de transferência de plataformas, saltos laterais, salto horizontal a pés juntos e shuttle run. Verificou-se também uma elevada taxa de

satisfação: mais de 90% das crianças afirmaram ter “gostado muito” das sessões.

O estudo evidencia que intervenções com jogos motores adaptados favorecem aprendizagens importantes sobre inclusão e promovem o desenvolvimento da competência motora. O jardim de infância tem um papel essencial na promoção de valores inclusivos desde cedo. Conclui-se que trabalhar o tema da inclusão de forma precoce e contínua contribui para a formação de crianças mais empáticas, conscientes e preparadas para viver em sociedade.

**Palavras chave**

Atitudes de inclusão, competência motora, inclusão inversa, jogos motores, percepção de competências, pré-escolar.

## ABSTRACT

This project addresses the inclusion of preschool-aged children, focusing on the implementation of an intervention program based on motor games. The aim was to assess the impact of this intervention (reverse inclusion) on motor competence, inclusive attitudes, and the perception of abilities in children with disabilities within the preschool education context.

An 8-session program (45 minutes each) was implemented over a 4-week period, involving 18 five-year-old children attending a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) in the municipality of Figueira da Foz. The children participated in adapted games simulating sensory and motor impairments, thereby promoting reverse inclusion.

The project also incorporated thematic rhymes addressing different disabilities to support children's understanding of these conditions. To assess inclusive attitudes and perceived competence, a questionnaire (currently undergoing validation) previously applied to this age group (Sales et al., 2024) was used. Motor competence was assessed using the Motor Competence Assessment battery – MCA (Rodrigues et al., 2022).

Activity satisfaction was also measured. Each child received a white card to place in a box representing their opinion: "liked it," "liked it somewhat," or "did not like it." At the end of the program, the initial questionnaire was re-administered to allow for pre- and post-intervention comparison.

The results revealed significant improvements in perceived competence and motor competence, particularly in the platform transfer, lateral jumps, standing long jump, and shuttle run tests. A high level of satisfaction was also observed, with over 90% of the children reporting they "really liked" the sessions.

This study demonstrates that interventions involving adapted motor games support meaningful learning about inclusion and promote

motor development. Preschool settings play a crucial role in fostering inclusive values from an early age. It is concluded that addressing the topic of inclusion in a timely and continuous manner contributes to the development of more empathetic, aware, and socially prepared children.

**Keywords:**

Inclusive attitudes, motor competence, reverse inclusion, motor games, perceived competence, preschool.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE GERAL .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xii
ABREVIATURAS .....	xiii
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO .....	5
1.1. O PAPEL DO MOVIMENTO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO .....	7
1.2. INCLUSÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR.....	11
1.3 INCLUSÃO ENTRE PARES .....	13
1.4 INCLUSÃO INVERSA .....	16
2. COMPETÊNCIA MOTORA.....	18
2.1. COMPETÊNCIA MOTORA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR .....	18
2.2. A IMPORTÂNCIA DO JOGAR E BRINCAR .....	21
2.3. PROJETO “JOGAMOS TUDO, BRINCAMOS TODOS” .....	23
CAPÍTULO II – MÉTODO.....	25
1. PROBLEMÁTICA .....	25
2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	26
3. AMOSTRA .....	26
4. PROCEDIMENTOS .....	26

4.1. PROCEDIMENTOS INICIAIS.....	26
4.2. PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO.....	27
4.3. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	31
4.3.1. INSTRUMENTOS.....	31
4.4. ANÁLISE ESTAÍSTICA .....	33
CAPÍTULO III – RESULTADOS.....	34
3.1. ANÁLISE DA SATISFAÇÃO.....	35
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	37
CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	44
ANEXOS.....	50
Anexo 1: Consentimento do encarregado de educação ou representante legal .....	50
Anexo 2: Planificação das sessões.....	52
Anexo 3: Quadras alusivas ao tipo de deficiência abordado em cada sessão .....	70

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Caixas para avaliação da satisfação das crianças .....	32
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1-** Calendarização e planeamento das sessões ..... 29

**Tabela 2-** Estatística descritiva da totalidade amostra estudada (n = 17) .....35

**Tabela 3-** Comparação entre os dois momentos (pré-intervenção e pós-intervenção).36

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Dados da avaliação da satisfação das crianças.....	37
---	----

## **ABREVIATURAS**

CM – Competência motora

EF – Educação física

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MCA – Motor Competence Assessment

NEE – Necessidades educativas específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

## INTRODUÇÃO

Ao longo da realização deste projeto, a palavra inclusão nunca perdeu o seu foco, sendo um conceito de extrema importância que merece toda a nossa atenção. A inclusão no contexto da educação pré-escolar representa um passo fundamental para garantir a equidade e o respeito às diferenças desde os primeiros anos de vida. De salientar que se trata de um processo que visa proporcionar a todas as crianças, independentemente das suas características individuais, momentos de aprendizagem num ambiente acolhedor.

Dada a importância das primeiras aprendizagens da criança, Silva et al. (2016) destacam o papel de grande relevo atribuído à educação de infância. O jardim de infância é um espaço privilegiado para a promoção da interação, da socialização, onde deve ser reconhecida e valorizada a diversidade dos contextos sociais e familiares das crianças. Além disso, este local deve ser um meio propício para fomentar a inclusão, acolhendo a individualidade de cada criança através de práticas pedagógicas diferenciadas, com o objetivo de promover uma maior equidade nas oportunidades oferecidas.

Enquanto profissional da educação, reconheço que a inclusão é um tema que exige um aprofundamento contínuo, assim como uma formação especializada por parte dos educadores. No contexto pré-escolar, lidamos cada vez mais com uma grande diversidade de crianças, algumas com deficiências, outras com perturbações do desenvolvimento, outras que, pelas suas características individuais, colocam desafios específicos, e ainda aquelas que, embora discretas e muitas vezes invisíveis no grupo, carecem de igual ou até maior atenção e acompanhamento por parte de nós, profissionais.

Segundo Odom (2000) a inclusão de crianças com NEE (Necessidades educativas específicas) em turmas do pré-escolar afeta positivamente o comportamento das mesmas, quer pela participação conjunta em atividades da sala de aula, quer pela oportunidade de criar relações de amizade. Devemos reconhecer a inclusão como um princípio essencial na educação e na prática docente. É fundamental garantir que

todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, assegurando que a ação diária de todos os agentes educativos responda às características e necessidades individuais e coletivas. Criar condições de acesso a todas, para dar resposta a todas, partindo das necessidades de cada uma, para que possam levar ao limite o seu potencial (Decreto-Lei n.º54/2018).

Foi a pensar no meu grupo de crianças de pré-escolar que foi elaborado um programa de intervenção baseado em jogos motores com crianças de uma sala de pré-escolar. Através desta intervenção, pretende-se compreender e avaliar o impacto dessa abordagem através de um programa de intervenção baseado em jogos motores adaptados (inclusão inversa) na competência motora, nas atitudes de inclusão e na perceção de competências das crianças com deficiência em crianças do contexto da educação pré-escolar.

Também muito importante é avaliar o grau de satisfação das crianças face às atividades.

Os jogos motores são das atividades preferidas do grupo de crianças que integra a amostra deste projeto. Tendo em conta esse interesse, foram realizados jogos motores em que as crianças foram desafiadas a simular situações de limitação sensorial ou motora, como "fazer de conta" que não viam, não ouviam ou que apresentavam alguma limitação motora.

É de extrema importância referir que a avaliação da competência motora constitui uma etapa fundamental para a compreensão do desenvolvimento das capacidades motoras ao longo da infância. As interações iniciais no desenvolvimento da competência motora (CM) na primeira infância são aspectos fundamentais dessa etapa, exercendo impacto positivo e relevante na saúde mental e física das crianças.

Para a fundamentação deste projeto, procedeu-se a uma revisão da literatura centrada em dois eixos temáticos fundamentais que compõem o primeiro capítulo como a inclusão e o segundo a competência motora. No subcapítulo dedicado à Inclusão, procurou-se aprofundar a compreensão do papel no movimento da inclusão.

Importou igualmente compreender a inclusão em contexto de educação pré-escolar, a inclusão entre pares e, com especial destaque, a inclusão inversa. Esta última assumiu particular relevância neste projeto, uma vez que os jogos motores desenvolvidos foram concebidos para que as crianças simulassem determinadas limitações, permitindo-lhes experienciar, de forma lúdica, algumas das dificuldades vividas pelos colegas com deficiência.

É fundamental destacar que o projeto-piloto que serviu de base a este trabalho se denomina projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos” de Antunes et al. (2022) e também o projeto de Sales, Inês (2023) que serviu de referência pois o projeto foi realizado com crianças de pré-escolar.

De apresentar o método de desenvolvimento do projeto, no qual se abordam a problemática e a sua relevância, os objetivos da investigação, a caracterização da amostra, os procedimentos adotados e a análise estatística dos dados. De forma a organizar e clarificar o processo metodológico, os procedimentos foram subdivididos em três categorias: procedimentos iniciais, que englobam todas as etapas preparatórias até à implementação da intervenção, procedimentos de intervenção, correspondentes à execução prática das atividades propostas e procedimentos de avaliação e instrumentos de recolha de dados, que permitiram medirem os resultados e efeitos da intervenção junto das crianças participantes.

Segue-se o capítulo dedicado à apresentação dos resultados, no qual se expõem os dados obtidos a partir da avaliação do impacto da intervenção nas crianças, considerando as duas dimensões definidas nos objetivos do estudo: as atitudes de inclusão e a competência motora. Adicionalmente, são também apresentados os resultados da avaliação realizada pelas próprias crianças, permitindo compreender a perceção que teve relativamente à intervenção desenvolvida.

No último capítulo apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, comparando-os com os de estudos anteriores, em especial com o projeto-piloto que serviu de base para esta investigação, deixando igualmente algumas “pistas” para a investigação futura da mesma forma que se identificam aquelas que são consideradas as principais

implicações deste trabalho para os profissionais que trabalham com crianças nestas faixas etárias.

Para finalizar, indica-se a descrição de toda a intervenção de jogos motores realizados com as crianças de pré-escolar, que se encontra em anexo.

# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO**

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (Freire, 2008).

Falar de inclusão é falar de todo um sistema que se articula por forma a ultrapassar os constrangimentos e dificuldades que impossibilitam a natural participação das crianças, o seu desenvolvimento e todas as conquistas que daí possam advir (UNESCO, 2019).

É de extrema importância realçar que a equidade faz parte dos conceitos chave para uma verdadeira inclusão. Equidade implica garantir uma educação de qualidade para todos, reconhecendo e respondendo às diferenças de cada aluno e criando condições pedagógicas justas e inclusivas para todos os contextos educativos (Rodrigues, 2013).

Ainda segundo este autor, a equidade é articulada como um componente estrutural da educação inclusiva, pois não basta incluir alunos com necessidades específicas, é necessário oferecer-lhes recursos, apoio pedagógico e formação docente adequados para garantir aprendizagem efetiva a todos.

A procura da equidade cabe a cada escola e realiza-se no respeito pelas diferenças, mas igualmente na participação ativa dos estudantes e das suas famílias como meios para reduzir as desigualdades (Power, 2019).

Procurar e potenciar a equidade na educação passa por compreender diferentes contextos da vida, tanto dentro quanto fora da escola. E a existência das desigualdades, por vezes, aprofunda o fosso que separa as pessoas de um caminho mais equitativo (Oliveira, 2022).

A procura de uma educação equitativa e inclusiva é um dos maiores desafios nos dias de hoje. Como refere Rodrigues (2014), a necessidade de promover a equidade na educação requer medidas diferenciadoras na promoção do acesso e do sucesso para todos, mas também estratégias que permitam a interação entre todos os participantes

no processo educativo. Nesse contexto, a equidade é vista tanto como um resultado, quanto como um processo contínuo de troca e entreaajuda, promovendo o conhecimento do “outro”.

Na perspectiva da inclusão, a diferença não é um obstáculo, representa um desafio à capacidade da escola de se reinventar, garantindo uma educação de qualidade acessível a todos os alunos. “Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade)” (Rodrigues, 2014, p. 78).

Quando queremos igualar as coisas, falamos em igualdade, mas falar em equidade é mais que isso, é equilibrá-las partindo das suas diferenças, pelo que falar de inclusão é falar de diversidade e de equidade (Oliveira, 2022).

A inclusão ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes. A equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (UNESCO, 2019).

Um dos maiores aliados da educação inclusiva que se deve referir é o Decreto-lei nº 54/2018, que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” Todos os profissionais devem consultar este precioso documento, que vem promover uma visão mais abrangente da escola e do processo de ensino-aprendizagem. É um grande auxílio para que se olhe para a escola como um todo, abarcando a multiplicidade e a interação das suas dimensões.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 vem, deste modo, destacar o papel das escolas enquanto agentes de inclusão. Assim, falamos na necessidade das escolas de incluírem verdadeiramente todas as crianças e, para tal, adotarem práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às diferenças de cada um e às suas características e estimularem o seu pleno desenvolvimento (Silva et al., 2016).

A educação inclusiva apresenta uma evolução para reconhecer a diferença como traço fundamental de cada indivíduo. Assim sendo, “se a atenção à diferença em contextos escolares assumiu em primeiro lugar duas faces prioritárias - a das necessidades

educativas especiais e a do (in)sucesso - tem-se caminhado no sentido de reconhecer a diferença como característica definidora de cada indivíduo, alargando assim o conceito de educação inclusiva de modo a abranger todos os alunos e o reconhecimento das muitas formas de diversidade em contexto escolar” (Seabra, 2017, p. 764).

As características de cada criança são únicas e isso merece o máximo respeito por parte de todos. “O direito de todas as crianças à educação é assegurado em inúmeros tratados internacionais e textos sobre o assunto, e foi firmado por instrumentos juridicamente vinculantes e não vinculantes. Os países têm por isso, a obrigação de respeitar, proteger e cumprir o direito de todos os estudantes à educação” (UNESCO, 2019). Esta citação remata toda a importância da inclusão.

### **1.1. O PAPEL DO MOVIMENTO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO**

O movimento constitui uma das formas mais precoces de expressão humana e desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança, sobretudo na educação pré-escolar. Durante essa fase, o corpo funciona como um mediador fundamental na interação com o ambiente, contribuindo diretamente para a aprendizagem e o crescimento. De salientar que durante a infância, o corpo assume a função de mediador e facilitador da interação da criança com o mundo ao seu redor, representando um papel essencial no seu desenvolvimento e nos processos de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Conforme Medeiros (2012) destaca, a educação física promove o movimento do corpo e, em simultâneo, visa o desenvolvimento global do ser humano. Para isso deve-se proporcionar oportunidades adequadas ao nível de maturação infantil, garantindo espaços seguros e inclusivos. A EF tem como responsabilidade integrar e envolver a criança na cultura corporal, contribuindo para a sua formação como cidadã apta a aproveitar o jogo e as atividades físicas como forma de promover o bem-estar e a qualidade de vida.

Através da atividade física, as crianças fazem aprendizagens sociais essenciais para a sua vida futura e pela socialização, as crianças funcionam como intermediárias na

promoção do desenvolvimento daquelas que têm dificuldades ou atrasos no seu desenvolvimento (Monteiro et al., 2022).

De referir que nos jogos motores o educador tem um papel fulcral na dinamização, moderação e acompanhamento do cumprimento de regras, nas capacidades e habilidades motoras das crianças e na aceitação que as crianças têm por parte do restante grupo. É aqui que entra o termo inclusão, pois com o apoio do educador, deverá ser potenciada a interação e entreaajuda entre os que são mais e menos capazes e onde as diferenças de cada um possam ver vistas como mais-valias (Silva et al., 2016).

Quando os jogos motores são adaptados, estes permitem que todas as crianças participem ativamente, independentemente das suas capacidades físicas, sensoriais ou cognitivas, contribuindo para a vivência de experiências significativas de inclusão.

Através de jogos motores e jogos simbólicos, as crianças exploram o espaço, os objetos e as interações com os colegas. Esse ambiente lúdico favorece a partilha, a empatia e a cooperações, que são valores fundamentais para a construção de uma cultura inclusiva. Segundo Neto (2020), a motricidade e o jogo representam ferramentas poderosas que, quando bem utilizadas, possibilitam a promoção e a aquisição de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico, emocional e social das crianças. Por seu turno, Medeiros (2012) destaca que é através da atividade física que as crianças aprendem uma variedade de habilidades, não se limitando apenas às relacionadas aos movimentos fundamentais, como locomoção e manipulação.

Segundo Correia (2008), os educadores/professores, devem implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, para que, desta forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte da comunidade. Nesse contexto, a prática da atividade física surge como um recurso valioso para reforçar essa inclusão, ao incentivar a convivência, a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral das crianças. Seja em contexto pré-escolar, escolar, comunitário ou desportivo, o movimento tem o poder de aproximar, fortalecer e integrar.

Segundo o parecer de Ferreira e Cataldi (2014), estes afirmam que a atividade física está diretamente ligada ao movimento da educação inclusiva. Integrada no currículo escolar, a disciplina de Educação Física configura-se como um dos principais aliados no processo de inclusão, tanto escolar quanto desportiva. No entanto, trabalhar uma Educação Física inclusiva não é uma tarefa simples. Não se trata apenas de adaptar os movimentos corporais, nem de reduzir o rigor ou as exigências técnicas necessárias para o desenvolvimento das atividades.

Ainda de acordo com os mesmos autores, nas aulas de Educação Física que promovem a inclusão, é fundamental que alunos com e sem deficiência participem conjuntamente das atividades propostas. Contudo, em certas situações, pode ser necessário adaptar ou propor tarefas separadas, de forma a atender às necessidades específicas de cada criança, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que contribuam para uma melhor execução das atividades.

Para confirmar o que foi mencionado anteriormente, diversos estudos evidenciam a relevância da atividade física, a qual exerce um papel essencial na promoção da inclusão social e educacional, contribuindo para a criação de ambientes mais inclusivos.

Através de um estudo realizado por Palma e Lehnhard (2012), estes concluíram que as aulas de EF proporcionam uma maior proximidade física dos alunos, o que gera aprendizagem em função das trocas que ocorrem entre os mesmos. Permite que o aluno descubra e desenvolva as suas capacidades, o que pode auxiliar no processo inclusivo.

Segundo o estudo realizado por Figueiredo e Faria (2005), em escolas da Área Educativa de Viseu com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com idades entre os 9 e os 16 anos, foi possível observar que os alunos com NEE que praticavam desporto apresentavam níveis de autoconceito mais elevados do que aqueles que não participavam em atividades desportivas. Além disso, verificaram-se benefícios no domínio verbal, social e também na competência física.

No âmbito de um estudo de caso, Oliveira (2013) analisou duas situações concretas envolvendo alunos com NEE, concluindo que a Educação Física desempenha um papel

fundamental na promoção da aprendizagem destas crianças. O autor destacou que, com base na sua experiência profissional, verificou que a adoção de diferentes estratégias, através da prática de atividades desportivas, contribuiu para uma melhoria significativa na qualidade de vida dos alunos, promovendo a sua auto-superação, um melhor desempenho escolar e favorecendo tanto a aprendizagem como a integração social.

Ainda importante referir que Alves e Duarte (2014) realizaram um estudo de caso com três crianças com deficiência física e visual, com o intuito de compreender a perceção destas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física. Da investigação destacaram-se três aspetos fundamentais apontados pelas autoras como essenciais neste contexto: adaptação, participação social e competência. Relativamente à adaptação, salientou-se a limitada preparação dos docentes para aplicar estratégias inclusivas. Contudo, dentro deste mesmo aspeto, destacou-se a relevância da tutoria enquanto recurso pedagógico, especialmente no caso de uma das crianças com deficiência visual. Quanto às crianças com deficiência física, tornou-se evidente a importância da acessibilidade aos espaços utilizados nas aulas de EF. Os dados obtidos reforçam o papel central do professor de EF na promoção da inclusão, evidenciando como a perceção dos docentes pode influenciar diretamente a integração de alunos com NEE nas suas aulas.

Assim sendo, cabe ainda ao educador/professor organizar o espaço e os materiais em função das crianças, fazendo assim com que todas consigam satisfazer as suas necessidades. Tal como é defendido nas OCEPE, os materiais e os espaços devem estar em constante evolução, tornando-se assim motivadores e desafiantes para as crianças. Lopes da Silva et al. (2016) apresentam, nas OCEPE, várias sugestões sobre como os educadores podem criar momentos e experiências significativas no âmbito da Educação Física para as crianças. Os autores destacam a importância de esta disciplina proporcionar vivências desafiadoras e diversificadas, permitindo que as crianças compreendam e utilizem melhor o seu corpo. Além disso, enfatizam que a participação em atividades físicas proporciona oportunidades de aprendizagem constitui uma ferramenta pedagógica valiosa para promover a inclusão.

Também importante para a promoção da inclusão é ver que as crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a

sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia et al, 2001, p. 484).

Deste modo, é fundamental atuar para que se implementem práticas que promovam relações inclusivas de maior interação entre as crianças, pois tal como afirmam Barreto e Vieira, “uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite” (Barreto et al, 2012, pp. 5-6).

## **1.2. INCLUSÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida de uma criança. Assume a função de estimular a criança em todas as suas potencialidades, afetivas, psicomotoras, sociais, cognitivas, sendo estas potencialidades que vão determinar a personalidade da criança. Deste modo, a educação pré-escolar é uma etapa fundamental no processo da construção da identidade da criança (Catarreira, 2015).

Garantir que temos crianças ativas e que brinquem é um dos aspetos essenciais para o desenvolvimento do seu córtex-frontal e a construção de um cérebro pró-social (Neto, 2020). Assim, o contexto pré-escolar, tão caracterizado por se aprender através da brincadeira, é visto como rico e fundamental para a intervenção precoce na área da inclusão e de sensibilização das crianças para a diferença e para a equidade (Dias & Cadime, 2018).

É crucial falar das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE, 2016) pois são um documento que constitui a base para a prática pedagógica dos educadores de infância, onde são especificados os princípios gerais pedagógicos e organizativos para a educação pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa, na tentativa de conquistar uma melhor qualidade de intervenção.

As OCEPE (2016) têm como base princípios fundamentais para a inclusão das crianças, nomeadamente o respeito pela diferença. Nesse sentido, os educadores que

acompanham turmas com crianças que não correspondem aos padrões ditos “normais”, deverão ter em conta a unicidade de cada criança, dentro de um grupo, ou seja, as características de cada criança devem ser respeitadas e salvaguardadas, e neste sentido, a educação pré-escolar deve dar resposta não só a todas as crianças, mas a cada uma delas. A abordagem pedagógica deve assegurar que todas as crianças sejam atendidas de forma equitativa, promovendo um ambiente educacional que responda às necessidades coletivas e individuais.

Mamede (2011) destaca o papel desempenhado pelo educador, reforçando que este é mais do que um transmissor de conhecimentos. Este deve procurar transmitir valores e competências sociais, assim como colaborar na formação do “EU” da criança, para que esta acredite que é capaz, que tem potencialidades e capacidades.

Os educadores/professores “devem ainda implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, para que, desta forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte da comunidade”. (Correia, 2008, p.35)

Formosinho (2013) salienta a importância dos centros de educação de infância, por forma a promover a diversidade e a igualdade para todos, nomeadamente a inclusão, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e pelas famílias.

Segundo Ribeiro (2010), em virtude das mudanças sociais, culturais e económicas, especialmente pela exigência de que muitas famílias deixem os seus filhos para poderem exercer as suas atividades profissionais, a educação de infância ganhou maior visibilidade e importância. Aqui, conta-se com todas as crianças, incluindo também as crianças com NEE, pois enquanto cidadãos têm direito a uma educação de qualidade, onde se encontrem respostas para os seus interesses, capacidades e necessidades.

No parecer de Sousa (2013), a afetividade tem um papel importante pois é promotora de inclusão no contexto pré-escolar, acrescentando ainda que, quando os pares estabelecem amizades com as crianças com NEE, estas são uma mais-valia no processo de inclusão, fazendo com que as crianças sintam satisfação, felicidade por fazerem parte de um todo, onde existe uma boa relação afetiva e empática.

De acordo com Lopes da Silva et al., (2016), a pequena sociedade que se cria num grupo do pré-escolar possibilita às crianças descobrir o que é viver com os outros, em interação, e as relações que se estabelecem neste contexto são a base de todo o processo educativo. Segundo os autores, é através dessas interações que as crianças vão descobrindo a importância das regras, tão necessárias para a vida em sociedade, e que se vão envolvendo na construção das suas aprendizagens e nas dos outros, através da participação ativa na vida do grupo. Assim sendo, as crianças vão construindo a sua identidade, aprendendo a respeitar os outros, construindo progressivamente a sua autonomia e possibilitando deste modo a inclusão.

As diferentes investigações e estudos levados a cabo até hoje demonstram a importância das crianças com NEE frequentarem o jardim de infância. Desta forma, Dias, J.(2012) alega que todas as crianças com deficiência têm o direito de frequentar o jardim de infância e a escola regular e que estes organismos devem estar preparados para recebê-las, assim como o educador deve estar preparado, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Importante perceber que o ser humano foi criado para viver em sociedade, para conviver e, nas escolas uma prática pedagógica inclusiva vai permitir que cada criança possa aprender, viver, conviver e crescer com todos, respeitando cada um nas suas diferenças (Antunes et al., 2021). Partindo deste ponto, a inclusão no pré-escolar só faz sentido quando se evidencia uma criança como um ser que apesar das suas limitações é capaz de aprender, de fazer e de se desenvolver como um todo.

### **1.3 INCLUSÃO ENTRE PARES**

É imprescindível reconhecer que os pares desempenham um papel crucial na inclusão tendo em conta que as relações que estabelecem são essenciais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo através das aprendizagens e da construção da identidade pessoal, como um ser único. Segundo defende Papalia (2001), os pares são um elemento-chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso.

Uma escola inclusiva é aquela que valoriza a diversidade, que incentiva e motiva os seus alunos. Inclusão é da responsabilidade da escola, mas também da sociedade, para que se rompam preconceitos enraizados (Oliveira, 2022). A inclusão na educação pré-escolar é fundamental para garantir que todas as crianças junto dos seus pares, independentemente das suas condições, tenham oportunidades iguais de crescimento e aprendizagem.

De referir que as crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia et al, 2001, p. 484).

Desde a idade pré-escolar que se pode verificar que as crianças por vezes tendem a rejeitar alguém “diferente” e novo, o que acaba por excluir as crianças com características diferentes e quando se relacionam é por “pena” ou porque sentem que o “outro” não é capaz e devem ajudar. Esta ideia é reforçada por Correia (2008) que nos afirma que numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em várias atividades, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar materiais).

Como refere Ribeiro (2010), devido às diferentes transformações sociais, culturais e económicas, nomeadamente pela necessidade das famílias terem que deixar os seus filhos para irem trabalhar, a educação de infância ganhou maior visibilidade e importância. Aqui, para além de todas as crianças, inserem-se também as crianças com NEE, pois enquanto cidadãos têm direito a uma educação de qualidade, onde se encontrem respostas para os seus interesses, capacidades e necessidades, assim como possam socializar com os seus pares, aprender juntos e conviver com toda a comunidade educativa.

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, há que salientar-se o que as OCEPE nos dizem, no que respeita à “escola inclusiva”. Uma escola que adote uma pedagogia diferenciada, que

inclua todas as crianças, aceitando as diferenças, centrada na cooperação, que responda às necessidades individuais das crianças, assim como apoie a aprendizagem (OCEPE, 2016).

O envolvimento das crianças na vida do grupo, onde todos participam, “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). As OCEPE mencionam que tudo isto vai ao encontro não só do desenvolvimento da autonomia de cada criança, como da inclusão de todos no processo educativo, uma vez que ambos são valorizados e algo dependentes de práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas, onde, como já referido, as relações sustentam todo o processo educativo.

Segundo um estudo desenvolvido, Diamond e Tu (2009) afirmam que apenas uma pequena parte dos alunos com NEE eram bem aceites pelos seus pares, nas salas do pré-escolar, sendo as crianças com NEE rejeitadas ativamente em situação de jogo. As crianças em idade do pré-escolar escolhem para seus pares, em situação de jogo, crianças com o mesmo género e raça, o que provoca a exclusão de outras.

O mesmo estudo evidencia que as crianças do pré-escolar tomam diferentes decisões de inclusão mediante o contexto de jogo com seus pares, ou seja, quando a dificuldade que a criança com NEE apresenta interfere minimamente na concretização da atividade.

Numa linha de pensamento importante deve-se implementar práticas que promovam relações positivas de maior interação entre as crianças. Segundo Barreto et al. (2012), uma inclusão bem-sucedida ocorre quando a criança diferente estabelece laços de amizade com os seus pares, sente-se parte do grupo e é genuinamente aceita por ele.

A literatura tem reportado que crianças sem deficiência têm algumas dificuldades em interagir com os seus pares com deficiência, e que o contexto das atividades pode contribuir de forma decisiva para potenciar essa interação (Hong et al., 2019). Torna-se assim importante compreender as atitudes de inclusão das crianças sem deficiência face aos seus pares com deficiência, bem como conhecer a forma como percecionam a

competência destes, como estratégia para potencializar um ambiente físico e social promotor desta interação (Antunes et al., 2022).

#### **1.4 INCLUSÃO INVERSA**

Dedicar um subcapítulo para abordar a inclusão inversa é primordial, pois está alinhado com as sessões de intervenção de jogos motores deste projeto, através dos quais as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar momentos, que são a realidade de crianças com algum tipo de deficiência, tais como deficiência motora, visual ou auditiva.

Yamaguti, Y (2013) entende a inclusão inversa como a participação de um sujeito sem deficiência em programas específicos adaptados a pessoas com deficiência.

Existem poucas evidências de projetos de intervenção onde as crianças sem deficiência passem pelas experiências das crianças com deficiência, através do brincar, numa lógica de inclusão inversa (Antunes et al., 2022). Em contexto escolar, nem sempre há, em todas as turmas, crianças com deficiência que possibilitem um contato direto com essa realidade. Isso, porém, não deve ser um obstáculo ao desenvolvimento de competências que promovam atitudes inclusivas por parte das crianças sem deficiência em relação às que têm alguma deficiência.

Independentemente da presença de uma criança com deficiência na turma, a inclusão inversa pode ser uma estratégia de extrema relevância, para trabalhar as atitudes de inclusão bem como a percepção de competências (saber o que a criança com deficiência é, ou não, capaz de fazer) (Antunes et al., 2022). Assim, a inclusão inversa poderá ser um recurso a utilizar, passando pela experiência de lhes ser retirada, ainda que temporariamente, uma capacidade sensorial ou motora (Antunes et al., 2021).

Tendo em conta o ponto de vista de Papalia et al. (2001), que esclarece o conceito de empatia como a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender os seus sentimentos e perspectivas, é complementada por Baron-Cohen (2004), que a define como a habilidade de identificar emoções e pensamentos de outra pessoa, reagindo com uma emoção apropriada. Esta capacidade pode-se assim relacionar as atitudes de

inclusão, pois permite que as crianças desenvolvam compreensão, sensibilidade e respeito mútuo ao interagirem com colegas que enfrentam desafios diferentes dos seus.

Segundo (Brazelton, 2010), fazer amigos, partilhar brinquedos e ver a sua expressão de satisfação são os primeiros traços de empatia que serão o pilar para o desenvolvimento do altruísmo. Assim sendo, altruísmo trata-se de uma ideia que remete à noção de agir em benefício do outro, colocando os interesses e necessidades alheias acima das próprias. Esta competência vai-se desenvolvendo ao longo do nosso crescimento e com isso começamos a ter uma maior perceção do que o outro sente e com isso um melhor entendimento e compreensão dos sentimentos, motivações e intenções do outro.

De mencionar a importância de procurar estratégias e práticas educativas nas escolas, de forma diferenciadora, que proporcionem o desenvolvimento de competências de inclusão, num ambiente cada vez mais inclusivo e em idades cada vez mais precoces (Antunes et al., 2022). Desta forma, as crianças serão capazes de partilhar e de cooperar, na medida em que conseguirem tornar-se mais conscientes e sensíveis aos sentimentos e ações dos outros (Academia Americana de Pediatria, 2009).

## **2. COMPETÊNCIA MOTORA**

### **2.1. COMPETÊNCIA MOTORA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Para compreender melhor o que significa competência motora, devemos partir para o seu significado, isto é, competência motora (CM) consiste na capacidade de um indivíduo realizar, de forma proficiente, habilidades motoras globais e finas, ou seja, é a capacidade de controlar movimentos e realizar manipulações, mantendo funcionais as relações entre o espaço e o tempo e as diversas partes do corpo (Lopes, M., 2022).

Durante a idade pré-escolar, as crianças atravessam um período de rápido desenvolvimento em múltiplas dimensões, seja cognitivas, sociais ou emocionais, sendo, por isso, essencial que as atividades e experiências oferecidas nesta fase potencializem ao máximo a aquisição de competências em todas essas áreas (Dias & Cadime, 2018).

Segundo Papalia (2001), nesta faixa etária ocorre um acentuado desenvolvimento das competências motoras, tanto das grossas, que envolvem os grandes grupos musculares, quanto das finas, associadas à coordenação óculo-manual e ao controle dos músculos menores. É relevante compreender que as atividades motoras são cruciais para promover o desenvolvimento do brincar e jogar em contexto de sala de pré-escolar. É nesta fase da vida que as tentativas de acerto por meio do erro na forma de fazer e cumprir uma tarefa motora são o principal meio de aprender e memorizar estratégias.

A realização de jogos também possui um contributo importante para o desenvolvimento da criança no que toca ao desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social, assim como ao nível da criatividade, concentração e linguagem. A atividade motora permite à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação. É possível a criança aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros

(OCEPE, 2016). Todas estas aprendizagens são extremamente imprescindíveis para o sucesso escolar de uma criança.

O desenvolvimento motor durante os primeiros anos de vida é um alicerce para a coordenação motora da criança, conseguindo assim prepará-la para as etapas de aprendizagem vindouras. Gamboa-Jiménez et al. (2020) salientam que a motricidade e domínio do corpo são tão importantes que significam a própria existência dos indivíduos, indicando que é nelas que se baseia o desenvolvimento do ser humano e é a partir daí que se pode começar a cimentar a autonomia.

Na infância, as crianças aprendem e conhecem o mundo por meio de brincadeiras, descobrindo assim a lidar com as dificuldades com que se deparam (Neto, 2020). É através de atividades motoras que se desperta também a parte emocional, as crianças aprendem a lidar com os seus sentimentos e a relacionarem-se umas com as outras. Vygotsky (1996) afirma que a criança, ao brincar, torna real o que imagina e que não há atividade lúdica sem regras, a diferença é que nos jogos as regras não precisam e não são expostas explicitamente. Este autor acredita que o respeito da criança às regras é uma fonte de prazer e permite à criança fazer parte da realidade.

Como afirma Neto (2020), não é possível promover um bom desenvolvimento intelectual nas crianças sem a participação ativa do corpo, através da experimentação e exploração do ambiente envolvente. Com base nesta premissa, foi planeada uma intervenção com jogos motores, cujo objetivo é proporcionar às crianças a vivência de diferentes tipos de deficiência, tais como motora, auditiva e visual.

Ainda seguindo a perspectiva de Neto (2020), todas as crianças têm o direito de ter a possibilidade de aceder à prática da Expressão Físico Motora no meio educativo, uma vez que esta representa uma forma uma forma de aquisição de cultura. Assim sendo, este direito impulsionou a implementação de intervenções através de jogos motores.

Através das OCEPE, os profissionais que planeiam e desenvolvem as atividades com crianças desta faixa etária deverão dar ênfase à área da expressão e comunicação, mais precisamente no que diz respeito ao domínio da Educação Física. Se este princípio for assegurado, as crianças poderão conhecer melhor o seu corpo e o

potencial que têm, desenvolver trabalho cooperativo, espírito de competição saudável, compreender e seguir regras agindo em prol de um objetivo comum, ultrapassando as dificuldades que vão encontrando (Silva et al., 2016).

É fundamental que esta valorização da atividade física ocorra desde cedo, pois é no jardim de infância que as crianças têm o primeiro contacto com atividades estruturadas, tais como a ginástica, jogos ou atividades motoras. Nesta fase do desenvolvimento, as crianças estão especialmente recetivas à aprendizagem e distinguem com mais facilidade o que é benéfico ou prejudicial. A prática regular de atividade física nesta idade favorece o desenvolvimento de aptidões físicas e tem um impacto positivo não só na saúde física, mas também no bem-estar mental, contribuindo significativamente para o fortalecimento da competência motora. Deste modo, quanto mais estímulos e ações motoras o indivíduo apresentar mais estimulado será, promovendo um melhor desenvolvimento motor, ou seja, facultando uma melhor CM (Barreiros, 2016).

Para compreender melhor a importância da CM nas crianças e a realidade atual, é relevante observar que, segundo dados da Direção-Geral da Educação (2017), cerca de 37% das crianças e jovens entre os 3 e os 14 anos assistem a televisão por mais de duas horas por dia durante a semana, percentagem que sobe para 71% aos fins de semana. Os dados revelam uma prevalência significativa de comportamentos sedentários entre crianças e adolescentes. Torna-se, por isso, essencial contrariar esta tendência, especialmente na faixa etária correspondente à educação pré-escolar, um período particularmente favorável à promoção de estilos de vida ativos, através da criação de ambientes que incentivem a atividade física e o movimento.

Importante referir que relativamente à avaliação da competência motora, existem diversas baterias de testes amplamente utilizadas para avaliar o desempenho das crianças e inferir o seu nível de competência motora. Neste estudo, foi utilizada a bateria de testes Motor Competence Assessment - MCA (Rodrigues et al., 2022), que proporcionou avaliar 3 categorias da competência motora, sendo elas a estabilidade, a manipulação e a locomoção.

Ainda fundamental dizer que cabe ao educador não permitir situações de exclusão e dialogar com as crianças sobre as competências motoras de cada uma, o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças (OCEPE).

Em suma, é importante recordar que a competência motora tanto influencia como é influenciada por diversos fatores. Uma baixa competência motora pode comprometer o envolvimento da criança nas atividades do quotidiano, bem como limitar a sua participação em contextos desportivos (Cairney et al., 2005).

## **2.2. A IMPORTÂNCIA DO JOGAR E BRINCAR**

É crucial saber distinguir o jogar e o brincar. Apesar de terem significados muito semelhantes, as diferenças fazem-se sentir e isso merece ser desmitificado.

Brincar é entendido como algo mais espontâneo e jogar como algo mais organizado, no entanto, têm ambos igual importância pois constituem a principal função das crianças, sendo que é através do jogo e da brincadeira que se desenvolve a linguagem, adquirem conhecimentos e se geram emoções (Cordeiro, 2010).

Já o conceito de brincar refere-se à capacidade de se adaptar a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo físico (naturais e construídos) e na relação com os outros (Neto, 2020).

O ato de brincar desperta bastante a curiosidade da criança e faz com que ela entre num mundo de imaginação, conseguindo também adquirir algumas aprendizagens. A comprovar este facto, Cunha et al. (2021) refere que é através do brincar que a criança realiza aprendizagens em diferentes níveis, entre os quais o desenvolvimento de capacidades motoras e do pensamento, da integração e da socialização.

O brincar em ambiente escolar é excelente para o desenvolvimento de crianças com necessidades específicas, pois ao ser inserido/a junto à educação, favorece o desempenho cognitivo, social e emocional do/a estudante. Através de atividades lúdicas é possível aprender e construir situações essenciais para uma vida mais independente, pois estimula a criação de conexões entre o mundo real e o imaginário, promovendo a tomada de decisões e o convívio harmonioso com o outro (Dias, 2012).

Ao longo de toda a vida, o ato de brincar pode e deve estar sempre presente, mas em idade pré-escolar é fundamental, pois é na faixa etária dos 3 aos 6 anos que as crianças, desde cedo, aprendem, de forma lúdica e prazerosa, a lidar com a diferença, a respeitar os ritmos das outras crianças (Vygotsky, 1996).

Ao falarmos do jogo, podemos dizer que tem um papel principal para poder iniciar o desenvolvimento da criança no que toca ao desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social, assim como ao nível da criatividade, concentração e linguagem. De acordo com Kishimoto (1997) os jogos têm um cargo fundamental no desenvolvimento da criança, pois ela consegue aprender de modo intuitivo, adquirindo noções espontâneas, que envolvem o ser humano em todos os aspetos como o cognitivo, afetivo, corporal e nas interações sociais. Quando os jogos são bem organizados permitem que as crianças enriqueçam a sua identidade e realizem novas descobertas. Esses pontos são fundamentais pois é a jogar que se aprende, e extrai conhecimento de suas vivências, sendo que é essencial para o desenvolvimento integral da criança.

O jogo envolve regras semiestruturadas, enquanto brincar é um comportamento exploratório, livre e de imaginação (Neto, 2020). Este autor desdobra as formas de jogar na infância em quatro grupos: o jogo simbólico, o jogo com objetos, o jogo social e o jogo de atividade física. Como os próprios nomes indicam, jogo simbólico remete-nos para a imaginação, o jogo de objetos para a manipulação dos mesmos, o jogo social para a interação e o jogo de atividade física para o movimento e gasto de energia (Neto, 2020).

O jogo social remete para o uso de regras, com critérios definidos de interação e, quando realizado em grupos, pode ser jogado em paralelo, em cooperação e/ou em oposição. No que ao jogo de atividade física diz respeito, trata-se de um tipo de jogo

que envolve um gasto de energia através do movimento/atividades motoras (Neto, 2020). Em virtude do exposto, pode-se salientar que no projeto desenvolvido, foram privilegiados o jogo social e o jogo de atividade física. O jogo social está associado ao uso de regras e critérios de interação definidos, podendo ser realizado em grupo de forma paralela, cooperativa e/ou em oposição. Já o jogo de atividade física refere-se àqueles que envolvem gasto de energia por meio do movimento e da prática de atividades motoras (Neto, 2020).

### **2.3. PROJETO “JOGAMOS TUDO, BRINCAMOS TODOS”**

Seguindo a linha de pensamento do autor Neto (2020), este realça o papel que o jogo pode assumir como meio para satisfazer necessidades e interesses das crianças.

Tendo como premissa a relação entre inclusão e jogo, e simultaneamente entre jogo e brincar, procurou-se com este projeto fazer uma adaptação de um projeto, designado “Jogamos tudo, brincamos todos”, anteriormente implementado no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e que teve resultados muito positivos, especialmente na variável “perceção de competências”, mas, igualmente, na satisfação que as crianças demonstraram com o projeto (Antunes et al., 2022).

O projeto-piloto "Jogamos tudo, brincamos todos" consiste num programa de intervenção direcionado a crianças do 1.º ao 4.º ano do ensino básico, que utilizou jogos lúdico-motores adaptados para promover as atitudes de inclusão dos pares perante colegas/alunos com deficiência sensorial e motora. Este projeto contou com a participação de 32 crianças entre os 6 e 10 anos. A intervenção decorreu ao longo de cinco semanas com sessões semanais de 45 minutos. As atividades foram realizadas em espaços como o ginásio e o campo da escola, utilizando materiais sustentáveis e de baixo custo, muitos dos quais reinventados para responder às necessidades específicas dos alunos.

Para avaliar o projeto-piloto, foram aplicados questionários antes e depois da intervenção, revelando um aumento significativo na dimensão da perceção de

competências por parte das crianças, embora as atitudes de inclusão já fossem elevadas desde o início. Foram realizados dois grupos focais, que permitiram reunir informações sobre as duas dimensões avaliadas, assim como sobre a satisfação das crianças em relação às atividades.

O projeto evidenciou elevados níveis de satisfação entre as crianças, destacando tanto a satisfação geral da iniciativa, assim como o entusiasmo com os jogos desenvolvidos.

Tal como este projeto de sucesso "Jogamos tudo, brincamos todos", importante referir que a intervenção de jogos motores deste estudo também contou com a base de adaptação do projeto de Sales, Inês (2023).

O projeto da autora, também com muito sucesso, foi realizado em contexto pré-escolar. A nível de resultados, no que diz respeito à avaliação do impacto da dimensão "atitudes de inclusão", houve diferenças significativas entre o primeiro momento (antes da intervenção) e o segundo momento (após a intervenção). Relativamente ao impacto da dimensão "perceção de competências", os resultados foram igualmente positivos, verificando-se uma melhoria significativa entre os valores obtidos antes e depois da intervenção.

Com base nos resultados, ao longo das 8 sessões, pelo menos 84% dos participantes demonstraram satisfação em cada uma delas, o balanço do programa revelou-se claramente positivo, refletindo um elevado nível de satisfação por parte das crianças.

Conclui-se que este resultado leva-nos a considerar a mais-valia que podem ter sido as sessões práticas, recorrendo à estratégia de inclusão inversa, para além da história que serviu de fio condutor das sessões, com o objetivo de promover a inclusão entre as crianças. Através da história pretendeu-se ter mais um recurso onde a mensagem de inclusão chegasse às crianças. Os resultados sugerem que este tipo de atividades pode, para além de tudo, constituir uma estratégia eficaz para a promoção da inclusão entre crianças em idade pré-escolar.

## **CAPÍTULO II – MÉTODO**

### **1. PROBLEMÁTICA**

Como foco principal e a pensar sempre na inclusão, foi pertinente chegar a um tema que visasse compreender as atitudes de inclusão e que as mesmas fossem colocadas em prática através de jogos motores e ainda avaliar a competência motora de crianças de pré-escolar. Assim sendo, o projeto tem como ponto de partida a problemática, precisamente como o impacto de um programa de intervenção (8 sessões) de jogos motores adaptados (inclusão inversa) na competência motora, nas atitudes de inclusão e na percepção de competências das crianças com deficiência em crianças do contexto da educação pré-escolar.

Tal como se refere as OCEPE, considera-se que nas escolas deve ser proporcionado um ambiente que possibilite a interação e entreajuda entre os que são mais e menos capazes e onde as diferenças de cada um possam ver vistas como mais-valias (Silva et al., 2016).

Partindo deste princípio, propõe-se desenvolver um projeto que incentive a prática da atividade física enquanto fomenta, ao mesmo tempo, a consciência e o respeito pela diversidade. O objetivo é que as crianças sejam capazes de identificar formas de incluir colegas com algum tipo de deficiência, passando pela experiência de uma limitação visual, auditiva ou motora. Deste modo, que possam através do jogo, do exercício físico e da adaptação das atividades, garantir que é possível a participação de todos de forma inclusiva e equitativa.

O presente estudo foi estruturado a partir da experiência do projeto-piloto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”. No entanto, diferentemente das implementações anteriores (tais como, Antunes et al., 2022), desta vez a aplicação ocorreu em contexto de educação pré-escolar, incorporando adaptações específicas que serão explicadas a seguir.

## **2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

De extrema importância destacar três grandes objetivos deste projeto:

- Avaliar o impacto de um programa de 4 semanas (8 sessões) baseado em jogos motores adaptados nas atitudes de inclusão e na perceção e competências, numa amostra de crianças do pré-escolar;
- Avaliar o impacto de um programa de 4 semanas (8 sessões) baseado em jogos motores adaptados na competência motora de crianças do pré-escolar;
- Avaliar o grau de satisfação das crianças face às atividades;

## **3. AMOSTRA**

Fizeram parte deste estudo 18 crianças do pré-escolar, todas com 5 anos de idade, pertencentes a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no concelho da Figueira da Foz. A turma é composta por onze crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino. Destas, 7 crianças eram do sexo feminino (53,8%) e 6 do sexo masculino (46,2%), sendo ainda importante referir que apenas 3 (23,1%) revelaram conhecer alguma pessoa com deficiência.

## **4. PROCEDIMENTOS**

### **4.1. PROCEDIMENTOS INICIAIS**

No mês de novembro de 2024, para dar início a este projeto, foi realizada uma abordagem informal à Diretora da Instituição, a qual se mostrou muito recetiva à ideia base deste projeto. Após a explicação de todo o processo, realizou-se o contacto via e-mail para a Diretora, que prontamente acedeu ao pedido, mostrando-se bastante agradada com a oportunidade. A Educadora titular de grupo também gostou do projeto, pois o grupo escolhido para a intervenção adora fazer jogos motores. De

seguida, realizou-se uma reunião com a Diretora Pedagógica do Jardim de Infância e com a Educadora responsável pelo grupo abrangido pela amostra. O projeto foi apresentado, destacando-se os objetivos a alcançar com a sua implementação. Também se agendaram as sessões e definiram-se os procedimentos relativos ao tempo de duração de cada sessão, espaço físico e recursos necessários.

Ainda no mesmo mês, e após terem sido realizados todos os contactos formais com a Instituição, seguiu-se para o próximo passo, que consistiu na elaboração e envio do documento “Consentimento Informado do Encarregado de Educação ou Representante Legal” e “Autorizações para Recolha de Imagens aos Encarregados de Educação”(Anexo 1).

Todos os Encarregados de Educação entregaram os documentos no mês de novembro e dezembro de 2024.

#### **4.2. PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO**

Concluídos os procedimentos iniciais, procedeu-se à planificação da intervenção, que teve como base o projeto-piloto 'Jogamos tudo, brincamos todos', particularmente a aplicação anterior realizada no contexto do pré-escolar (Sales et al., 2024). Tal como mencionado no capítulo anterior, “tem como principal objetivo a promoção da inclusão através de jogos motores adaptados” (Antunes et al., 2021, p.89).

Foi realizada a implementação de um programa de 8 sessões, com 45 minutos cada uma. As atividades desenvolvidas foram cuidadosamente planeadas e organizadas com o propósito de compreender as atitudes de inclusão entre crianças durante a realização de jogos motores. Paralelamente, o programa teve como objetivo avaliar a competência motora de crianças em idade pré-escolar.

A implementação deste projeto com um grupo de crianças em idade pré-escolar (com ou sem necessidades específicas), está alinhada com as recomendações de Monteiro et al. (2008). O autor refere que intervenções motoras realizadas em ambientes inclusivos, onde participam crianças com e sem necessidades específicas, obtêm

resultados positivos ao nível da participação, qualidade de vida e desenvolvimento das crianças em diversos níveis, entre eles a autonomia.

A descrição de todas as atividades planificadas em cada sessão encontra-se em anexo (Anexo 2).

Importa referir que a intervenção teve lugar na sala das crianças, uma vez que a Instituição se encontrava em obras e a sala polivalente ainda não estava concluída. O espaço amplo da sala, onde decorreram as sessões favoreceu momentos bastante positivos entre as crianças e contribuiu para uma dinâmica mais eficaz nos jogos motores. Para a sua concretização, reuniu-se todo o material necessário, incluindo alguns itens específicos, como as vendas para os olhos, que foram gentilmente cedidas pela instituição acolhedora do projeto, assim como arcos, bolas, blocos de plástico e colchões.

No momento inicial com as crianças, procurou-se explicar de forma clara e acessível o que iria ser desenvolvido no âmbito da intervenção, permitindo às crianças sentirem-se seguras e envolvidas no processo. O termo “deficiência” para muitos era desconhecido, então para promover a sua compreensão, foi realizada uma explicação adaptada sobre o significado do conceito.

De seguida, aplicou-se um questionário inicial, realizado individualmente com cada criança, contendo questões relativas às dimensões a avaliar. O mesmo questionário foi reaplicado no final da intervenção, com o objetivo de comparar os resultados entre os momentos pré e pós-intervenção.

Como ponto de partida e para despertar o entusiasmo das crianças, no início da intervenção de jogos motores, optou-se por iniciar com uma quadra alusiva a um tipo de deficiência ( Anexo 3), promovendo a sensibilização de uma forma lúdica.

Antes da intervenção dos jogos motores, a quadra era lida às crianças, que a repetiam em seguida. Depois, realizava-se a atividade e no final, as crianças sentavam-se em roda e repetiam novamente a quadra. De referir que as quadras foram criadas por mim, sendo que cada uma corresponde a uma limitação motora específica.

No final de cada sessão, era realizada uma avaliação da satisfação das crianças. Foram utilizadas três caixas de cartão idênticas, com um rosto sorridente na frente, para que, no final de cada sessão, as crianças pudessem avaliar a atividade, escolhendo entre “gostei”, “gostei mais ou menos” ou “não gostei”. As caixas eram colocadas num local discreto, e cada criança depositava anonimamente o seu cartão, reforçando a importância de lhes dar voz no processo.

De salientar, que para reforçar a confiança do grupo ao longo das sessões, os jogos eram repetidos semanalmente, ou seja, cada deficiência foi trabalhada duas vezes por semana. A primeira semana contou com a deficiência visual, a segunda com deficiência auditiva e a terceira com a deficiência motora. Para encerrar, na última semana da intervenção foram abordados dois tipos de deficiência, numa das sessões trabalhou-se a deficiência visual e motora; na outra, escolha livre, ou seja, as crianças escolheram fazer dois jogos do conjunto de jogos que se fizeram ao longo das semanas. Fez-se uma abordagem previamente para poder preparar a sessão e os devidos materiais necessários.

Essa última semana deu especial protagonismo às crianças, fazendo com que se sentissem ouvidas e com poder de decisão.

**Tabela 1-** Calendarização e planeamento das sessões

<b>Calendarização e planeamento das sessões</b>	
<b>Deficiência visual</b>	<b>6 março</b>
<b>Sessão 1</b>	Jogo “ Anda comigo” Jogo dos “obstáculos” Jogo”adivinha quem sou”
<b>Deficiência visual</b>	<b>7 março</b>
<b>Sessão 2</b>	Jogo da “cara feliz” Jogo “do percurso” Jogo “das texturas”

<b>Deficiência auditiva</b>	<b>12 março</b>
<b>Sessão 3</b>	Jogo da "mímica" Jogo do "lencinho"
<b>Deficiência auditiva</b>	<b>14 março</b>
<b>Sessão 4</b>	Jogo "da memória em 3D" Jogo do "gesto"
<b>Deficiência motora</b>	<b>18 março</b>
<b>Sessão 5</b>	Jogo "das bolas" Jogo "da mola"
<b>Deficiência motora</b>	<b>20 março</b>
<b>Sessão 6</b>	Jogo "do fio" Jogo "comboio de balões" Jogo "balão ball"
<b>Deficiência visual e motora</b>	<b>25 março</b>
<b>Sessão 7</b>	Jogo "vamos rolar" Jogo "do comboio"
<b>Várias deficiências</b>	<b>28 março</b>
<b>Sessão 8</b>	"Vamos escolher os jogos que mais gostámos"

### **4.3. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

#### **4.3.1. INSTRUMENTOS**

Foi aplicado, para os dois momentos de avaliação (pré e pós) um questionário (que se encontra em processo de validação) elaborado por dois especialistas (Antunes, R., & Mangas, C.), um da área das ciências do desporto e outro da área da educação, aos quais foi pedida permissão para a sua utilização, no presente contexto. É constituído por 26 perguntas de resposta fechada, com três níveis de escala de resposta, dos quais: não concordo; talvez; concordo; de modo a assinalar com alguma exatidão o grau de concordância em relação a questões sobre atitudes, percepção e juízos de valor. Importa ainda referir que foram utilizados “smiles” para facilitar o entendimento das opções de resposta.

O questionário diretamente relacionado com a análise da percepção das crianças sem deficiência face aos pares com deficiência é composto por 23 itens e encontra-se dividido em 2 dimensões: atitudes de inclusão (e.g., “Não me importava de ter crianças com deficiência na escola?”) e percepção de competências (e.g., “As crianças com deficiência podem participar em todas as atividades na escola?”). Este instrumento foi já utilizado em outras aplicações deste projeto, inclusivamente no contexto do pré-escolar (Sales, et al., 2024).

Além da utilização deste instrumento foi igualmente realizada uma avaliação da satisfação das crianças com as atividades relativas a cada sessão, nomeadamente com recurso à metodologia utilizada por Spitzer et al. (1995) e de acordo com as indicações relativas à avaliação da percepção de crianças em contexto pré-escolar (Birch et al, 2019).

Foi também realizada uma avaliação da satisfação das crianças relativamente aos jogos de cada sessão. Assim sendo, utilizaram-se três caixas de cartão (ver Figura 1), todas idênticas em forma e cor, cada uma com um rosto sorridente (“smile”) na parte frontal. Essa uniformidade teve como finalidade evitar que as escolhas fossem

influenciadas por características visuais das caixas, garantindo que refletissem, de facto, o nível de satisfação das crianças.



*Figura 1* Caixas para avaliação da satisfação das crianças

No final de cada sessão, as caixas eram dispostas lado a lado, num espaço mais recatado e menos visível para o restante grupo, situado no fundo da sala. A cada criança era entregue um cartão branco, que deveria ser depositado na caixa correspondente à sua avaliação da sessão: se “gostaram”, “gostaram mais ou menos” ou “não gostaram”. Este procedimento reforça, mais uma vez, a importância de dar voz às crianças. Posto isto, torna-se fundamental ouvir diretamente as crianças e compreender, pela sua própria voz, como vivenciaram determinada experiência. De referir que a grande maioria das crianças colocaram o cartão na caixa com o “smile”, que corresponde ao “gostaram”. Neste tipo de avaliação a criança coloca a sua naturalidade ao expressar se gostou ou não da atividade.

Por último, para avaliação da competência motora, foi utilizada a bateria de testes Motor Competence Assessment - MCA (Rodrigues et al., 2022), uma ferramenta que proporciona avaliar 3 categorias da competência motora, sendo elas a estabilidade (Avalia habilidades como equilíbrio e coordenação), a manipulação (avalia habilidades como lançar, pegar e manipular objetos) e a locomoção (avalia habilidades como correr, saltar e caminhar).

Os 4 sub testes do MCA utilizados foram: 2 sub testes da categoria estabilidade (Estabilizadores) - Transferência de plataformas; saltos laterais; 1 sub teste da categoria locomotores – Saltos horizontal a pés juntos e por fim o shuttle run.

O primeiro teste a pôr em prática foi a transferência de plataformas, que consiste no maior número possível de transposições laterais das duas plataformas em 20 segundos. Conta-se o número de transposições que a criança é capaz de realizar em 20 segundos.

De seguida, foi feito o teste do salto lateral, em que cada salto correto corresponde a 1 ponto. No fim, soma-se os pontos que a criança conseguiu em 30 segundos.

No teste do salto horizontal, a distância foi medida desde a marca de partida até ao calcanhar, utilizando uma fita métrica. Cada criança realizou duas tentativas, sendo considerada apenas a melhor marca.

Por último, utilizou-se o teste do Shuttle Run em que foi necessário utilizar um cronómetro para contabilizar o tempo em segundos.

#### **4.4. ANÁLISE ESTÁÍSTICA**

Foi realizada uma análise descritiva aos dados, através de algumas medidas de tendência central e de dispersão, incluindo o intervalo de confiança 95%.

Com vista à comparação entre os dois momentos (pré e pós programa), e tendo em conta que não se verificaram os pressupostos para a utilização da estatística paramétrica, foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon, com o objetivo de comparar os dois momentos (pré-intervenção vs pós-intervenção).

Para a análise estatística dos resultados recorreu-se ao SPSS (v.27.0), e adotando um nível de significância de  $p > 0.05$ .

Já no que se refere à análise do nível de satisfação das crianças, foi utilizada uma estatística descritiva, com a apresentação das frequências absolutas e relativas.

## CAPÍTULO III – RESULTADOS

Com base na observação da tabela 1, e no que se refere à estatística descritiva, deve salientar-se que os elementos da nossa amostra apresentaram valores superiores na dimensão atitudes de inclusão em comparação com a dimensão percepção de competências no momento pré-intervenção, contudo no momento pós-intervenção já foi a dimensão percepção de competências a ter um valor superior.

**Tabela 2-** Estatística descritiva da totalidade amostra estudada (n = 17)

	n (%)	Mean	
		média±dp	(IC 95%)
<b>Sexo</b>			
Feminino	7 (41,2%)		
Masculino	10 (58,8%)		
<b>Pré-intervenção</b>			
Atitudes de inclusão		1,86±0,18	(1,77-1,95)
Percepção de competências		1,79±0,30	(1,65-1,95)
Transferência plataformas		3,47±1,18	(2,86-4,08)
Salto horizontal		68,17±13,23	(61,37-74,97)
Saltos Laterais		9,35±3,04	(7,79-10,92)
Shuttle run		22,40±2,69	(21,01-23,79)
<b>Pós-Intervenção</b>			
Atitudes de inclusão		1,88±0,18	(1,79-1,98)
Percepção de competências		2,16±0,19	(2,06-2,26)
Transferência plataformas		4,52±1,74	(3,64-5,42)
Salto horizontal		65,72±28,82	(50,90-80,54)
Saltos Laterais		9,53±2,58	(8,20-10,85)
Shuttle run		21,03±3,03	(19,47-22,59)

Notas: dp, desvio padrão; CI 95%, intervalo de confiança 95%

Conforme observação da tabela 2, e tendo por base a comparação entre o momento pré-intervenção e o momento pós-intervenção verificamos a existência de diferenças significativas nas seguintes variáveis: percepção de competências, transferência de plataformas e shuttle run. Em todas estas variáveis verificou-se uma melhoria do momento pré-intervenção para o momento pós-intervenção.

**Tabela 3- Comparação entre os dois momentos (pré-intervenção e pós-intervenção)**

	Pré-intervenção	Pós-intervenção	Z	P
	Mediana	Mediana		
Atitudes de inclusão	1,91	1,91	-0,23	0,82
Percepção de competências	1,67	2,17	<b>-3,45</b>	<b>&lt;0,001</b>
Transferência plataformas	3,00	4,00	<b>-2,26</b>	<b>0,02*</b>
Salto horizontal	70,60	74,00	-1,26	0,21
Saltos Laterais	10,00	10,00	0,01	0,99
Shuttle run	22,41	21,12	<b>-2,25</b>	<b>0,03*</b>

Nota: dp, desvio padrão;

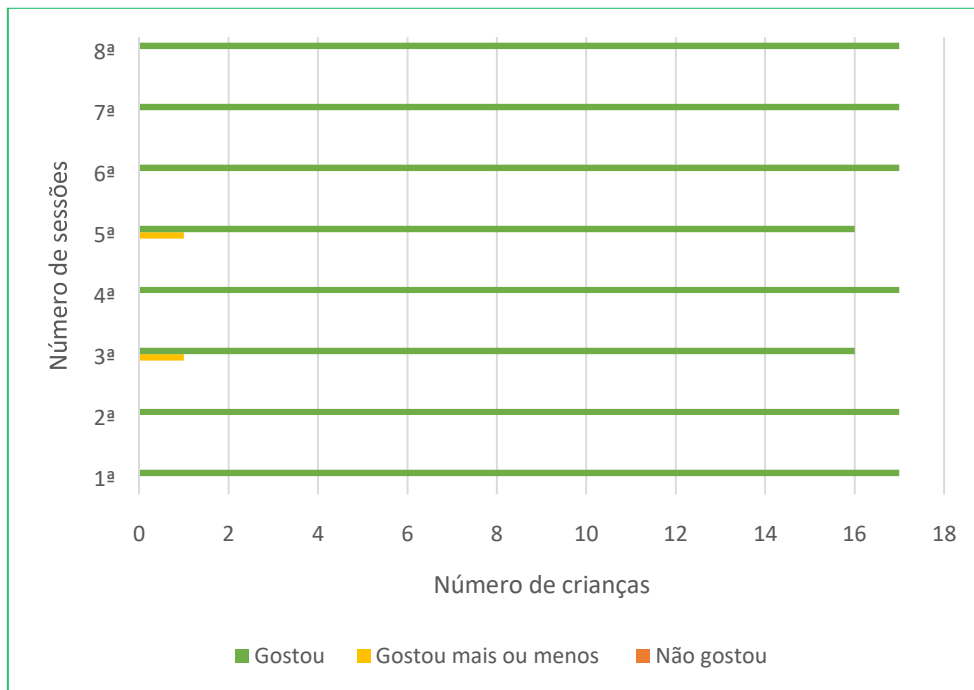
\*.  $p < 0.05$

### 3.1. ANÁLISE DA SATISFAÇÃO

Na realização deste projeto, foi possível contar sempre com todas as crianças da sala, à exceção de uma criança que tem perturbação do espectro do autismo que, em algumas ocasiões, optou por não realizar as atividades propostas.

Como se pode observar no gráfico 1, mais de 90% das crianças demonstraram satisfação, colocando o cartão branco na caixa com o “smile”. Em apenas duas sessões de referir que duas crianças disseram que tinham gostado “mais ou menos” (que corresponde à cor amarela no gráfico).

De um modo geral, pode-se afirmar que a intervenção com jogos motores resultou num enorme sucesso e como demonstrado pelos dados apresentados no Gráfico 1.



**Gráfico 1 - Dados da avaliação da satisfação das crianças**

## **CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto de um programa de intervenção (8 sessões) de jogos motores adaptados (inclusão inversa), nas atitudes de inclusão e na percepção de competências das crianças com deficiência e na competência motora de uma amostra de crianças do pré-escolar. Além disto, será igualmente objetivo avaliar o grau de satisfação das crianças com as diferentes sessões do programa de intervenção.

Relativamente à avaliação do impacto na dimensão das "atitudes de inclusão, é de salientar que não se observaram diferenças significativas entre o primeiro momento (pré-intervenção) e o segundo momento (pós-intervenção). No estudo realizado por Antunes et al. (2022), esta dimensão também não teve melhorias. Deste modo, é importante destacar que, nesse caso, o programa foi direcionado a crianças do 1.º ciclo do ensino básico, e não a crianças da educação pré-escolar. Além disso, os participantes já demonstravam, antes da intervenção, níveis elevados de atitudes inclusivas, algo que, de certa forma, também se verificou neste estudo e que pode ajudar a compreender melhor este resultado. Contudo, um outro estudo com crianças do pré-escolar, identificou melhorias nesta dimensão (Sales, et al., 2024).

Quanto ao impacto da dimensão "percepção de competências" verificou-se um efeito positivo visto que se registou uma melhoria significativa entre os resultados obtidos antes e depois da intervenção. Este resultado parece reforçar a importância de sessões baseadas na inclusão inversa, como promotor de uma melhoria da percepção de competências, podendo constituir um importante auxílio para combater alguns dos mitos relacionados com a criança com deficiência. De igual forma, também importante referir que a empatia pelos colegas pode ser um dos fatores que se traduza neste efeito positivo desta dimensão. De acordo com a perspetiva apresentada por Papalia et al. (2001), a empatia é entendida como a aptidão para se colocar no lugar do outro, compreendendo os seus sentimentos e pontos de vista.

Também merece destaque o facto de terem passado por essa vivência, o que possibilitou uma percepção mais concreta das dificuldades e capacidades das crianças com deficiência (Yamaguti, Y. 2013).

Esses resultados estão alinhados com estudos anteriores, tanto no contexto do pré-escolar (Sales et al., 2024) como no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Antunes et al., 2022), que também identificaram melhorias significativas após um período de intervenção baseado na inclusão inversa.

Outro aspeto importante de referir, e que poderá ajudar a compreender o facto de se verificarem melhorias nesta dimensão, foi o facto de existir na sala uma criança com necessidades específicas, que permitiu que houvesse uma maior abertura à aceitação de uma criança com deficiência.

Estes resultados parecem reforçar a importância de intervenções deste tipo, em idades mais baixas. Segundo Dias e Cadime (2018), a intervenção precoce desempenha um papel essencial na promoção da inclusão.

Ainda um fator importante para o sucesso foi a integração de uma quadra relacionada com o tipo de deficiência abordado no momento. Antes de iniciarem os jogos motores, as crianças reuniam-se em círculo e escutavam a quadra, que repetiam várias vezes. Essa repetição facilitou a memorização, ao ponto de muitas continuarem a recitá-la mesmo após a realização dos jogos. Escutar uma quadra assumiu um papel relevante, funcionando como um complemento essencial para transmitir a mensagem de inclusão às crianças, uma vez que, no quotidiano do jardim-de-infância, as quadras, rimas, lenga lengas são uma presença constante e um poderoso estímulo ao desenvolvimento de aprendizagens e competências. Importa realçar que estratégia semelhante (no caso com a utilização de uma canção/música) foi utilizada em aplicação anterior no contexto do pré-escolar, tendo sido considerada uma importante estratégia para a compreensão do verdadeiro significado das atividades, com ênfase, especificamente, nesta dimensão da percepção de competências (Sales et al., 2024). Esta estratégia, poderá, também neste estudo, ter contribuído para a diferença observada nos resultados entre o primeiro e o segundo momento, na dimensão “percepção de competências”.

Relativamente à competência motora, verificámos a existência de diferenças significativas nos testes transferência de plataformas e shuttle run. É de reforçar que a percepção de que o jogo motor pode, efetivamente ser uma estratégia eficaz na promoção da inclusão entre crianças em idade pré-escolar. Conforme evidenciado na literatura, as atividades motoras, assim como todas aquelas que envolvem ação e interação funcionam como catalisadoras do desenvolvimento de competências motoras, psicológicas e sociais. Tomar consciência do potencial do seu corpo e as suas limitações, leva as crianças a respeitar as limitações e as diferenças do outro (Neto, 2020; Silva et al. 2016).

O estudo de Martins (2024) analisou a competência motora de crianças dos 3 aos 6 anos, revelando uma diminuição das habilidades de estabilização com a idade e um aumento progressivo nas capacidades de locomoção e manipulação. Em particular, crianças de 3 anos demonstraram bons níveis de estabilização e manipulação, mas menor competência em locomoção, indicando a necessidade de promover atividades que estimulem essa área. Destaca-se ainda a importância de manter o desenvolvimento equilibrado das três competências motoras ao longo da infância, garantindo uma progressão motora completa e adequada.

Comparando com um estudo realizado no ano passado por Martins (2024), intitulado *“Competência motora de crianças em idade pré-escolar”*, em que foi utilizada a bateria de testes MCA, revela uma diminuição das habilidades de estabilização com a idade e um aumento progressivo nas capacidades de locomoção e manipulação. Em particular, crianças de 3 anos demonstraram bons níveis de estabilização e manipulação, mas menor competência em locomoção, indicando a necessidade de promover atividades que estimulem essa área.

Em conclusão, os dados mostram que crianças de 3 anos apresentam boas competências em estabilização e manipulação, mas menor desempenho em locomoção. Isso revela um desenvolvimento motor ainda desequilibrado nessa idade. Apesar do progresso no controlo corporal e no manuseio de objetos, a locomoção exige maior estímulo. De salientar que o tipo de atividades desenvolvidas poderá, eventualmente, ter contribuído para as crianças melhorarem as suas habilidades

físicas, tanto no presente projeto, como no estudo comparado. É vital manter e estimular continuamente as habilidades de estabilização ao longo dos anos pré-escolares, ao mesmo tempo que se incentiva o desenvolvimento das capacidades locomotoras e manipulativas, assegurando um desenvolvimento motor holístico durante a infância.

De realçar a avaliação da satisfação das crianças, que constitui um dado importante, pois aquilo que as crianças realmente expressam sobre os seus pensamentos e sentimentos nem sempre coincide com a percepção que os adultos têm sobre o que elas possam estar a pensar ou a sentir (Cruz, 2008). Com base nos resultados dessa avaliação, destaca-se que nas 8 sessões pelo menos 90% das crianças demonstraram estar satisfeitas, o balanço geral do programa e o grau de satisfação das crianças revelam-se muito positivos. Resultado semelhante foi encontrado em anteriores aplicações deste projeto tanto no contexto do pré-escolar (Sales et al., 2024) como no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Antunes et al., 2022). Este resultado é ainda mais relevante, se tivermos em consideração que o parecer de Silva et al. (2016), a participação ativa das crianças nas atividades, assim como o entusiasmo e dedicação que demonstram, são essenciais para o seu desenvolvimento e para a aquisição de aprendizagens significativas. Quanto mais atrativas e desafiantes forem as atividades propostas, os recursos utilizados e o desempenho do educador, maior será o interesse e a curiosidade das crianças, o que se traduz, inevitavelmente, numa maior probabilidade de alcançar os objetivos estabelecidos.

Os resultados desta avaliação sugerem que, para além de constituírem uma estratégia eficaz na promoção da inclusão em crianças em idade pré-escolar, como podemos verificar nas duas dimensões analisadas, estas atividades revelam-se igualmente prazerosas e geradoras de satisfação. Este fator é essencial para o processo de aprendizagem, conforme defendido por Silva et al. (2016) e Neto (2020). Este dado vai ao encontro dos resultados obtidos por Antunes et al. (2022), onde também se verificaram elevados níveis de satisfação por parte das crianças.

A utilização de quadras alusivas às diversas deficiências serviu como recurso, que teve um papel especialmente relevante. Neste sentido, a articulação entre as quadras, os

jogos propostos e a estratégia de inclusão inversa representa um exemplo de práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas com os princípios inclusivos definidos nas OCEPE.

Compreender os fatores que influenciam a exclusão social entre crianças é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, Odom (2007) destaca que os estudos revelam que as crianças que são socialmente excluídas pelos seus pares têm características semelhantes. Existem três características responsáveis por essa exclusão, sendo elas a dificuldade da criança comunicar de forma eficaz, impossibilitando assim as brincadeiras com seus pares (especialmente ao faz de conta); crianças que geram comportamentos que perturbam o ambiente da sala (conflitos e comportamentos agressivos); e crianças que preferem manter-se afastada dos seus pares, brincando isoladamente ou preferem a convivência com os adultos no ambiente escolar.

As aprendizagens e experiências proporcionadas por este projeto foram significativas, demonstrando o seu potencial transformador. Tal constatação leva-nos a crer que se trata de uma iniciativa pertinente, com possibilidade de ser ampliada e implementada em um número maior de jardins-de-infância, tanto da rede pública quanto da privada.

Por fim, importa referir a nossa ambição de que este estudo e os seus resultados incentivem futuras investigações na mesma área, tendo em conta que as crianças passam grande parte do seu dia no jardim de infância, muitas vezes em comportamentos sedentários. Vários estudos demonstram que é precisamente nestas idades que se desenvolvem as competências que irão influenciar os níveis de atividade física ao longo da vida.

## CONCLUSÃO

A realização do presente projeto procurou ter um efeito construtivo nas crianças, especialmente nas duas áreas analisadas. Após 8 sessões práticas de atividades motoras adaptadas, ao longo de 4 semanas, através das quais as crianças vivenciaram situações como não ver, não ouvir e não poder movimentar um dos braços, foi possível verificar, ao comparar os resultados antes e depois da intervenção, que houve melhorias estatisticamente significativas. Essa melhoria reflete-se nas atitudes de inclusão perante crianças com deficiência, principalmente na interação entre elas. Também de notar uma grande melhoria na competência motora através de uma diversidade de jogos adaptados.

De salientar que foi extremamente gratificante realizar este tipo de intervenção com este grupo de crianças em contexto pré-escolar. Demonstraram sempre grande entusiasmo e envolvimento, participando ativamente em todas as atividades propostas. As sessões eram planejadas para durar 45 minutos e acabavam frequentemente por se estender até cerca de uma hora, tal era o interesse e a motivação demonstrados pelas crianças, que desejavam continuar a explorar e participar.

Os jogos motores já fazem parte da planificação habitual da educadora da sala e são muito apreciados pelas crianças. No entanto, os jogos realizados durante esta intervenção, em que se simulava, por exemplo, não ver, não ouvir ou ter alguma limitação motora despertaram um interesse especial, precisamente por serem diferentes dos que as crianças estão habituadas a fazer. Este fator pareceu ser determinante para o sucesso da intervenção.

Em virtude do exposto, é de realçar que desta forma, a aprendizagem torna-se mais significativa quando oferecemos atividades e experiências alinhadas com os interesses das crianças. A satisfação demonstrada por elas, juntamente com os resultados dos questionários aplicados, comprova essa abordagem. Este género de projetos deveriam ser implementados em mais jardins de infância, assim como também deviam de ser

acompanhados de formação de educadores e auxiliares, de modo que não apenas os projetos, mas toda a prática pedagógica esteja alinhada com essa visão inclusiva.

Importa referir que, à semelhança do projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos” de Antunes et al. (2022), um programa de intervenção desenvolvido com crianças do 1.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico que obteve resultados muito bons, é de comparar com o presente projeto, realizado com crianças do pré-escolar, revelou-se um enorme sucesso. Pode afirmar-se que quanto mais precocemente este tema for trabalhado, mais evidentes são os resultados na promoção de atitudes inclusivas entre as crianças em relação aos seus colegas.

Outro fator essencial a destacar é o papel fundamental que a escola desempenha na promoção de atitudes inclusivas. Enquanto educadora de infância, considero a educação pré-escolar um espaço privilegiado para iniciar o desenvolvimento de valores como o respeito, a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo e experienciando, as dificuldades e limitações dos colegas.

Em suma, com esta intervenção, penso ter contribuído para a felicidade das crianças, proporcionei aprendizagens significativas e momentos enriquecedores. Foi proporcionado às crianças momentos de diversão e consciência de atitudes de inclusão.

Foi muito gratificante ver os progressos alcançados pelas crianças, as aprendizagens adquiridas e as vivências proporcionadas, que demonstram o potencial da iniciativa, pelo que podemos acreditar que seria bastante pertinente implementá-la noutros jardins de infância.

Ser diferente não é algo negativo e que incluir o outro é essencial. Ao promover estes valores, ajudamos a formar seres humanos mais conscientes e preparados para enfrentar o mundo de forma mais empática e solidária. Acima de tudo que as crianças cultivem as sementes que ao longo dos tempos irão germinando e frutificarão em atitudes de inclusão. Que sintam e percebam que ser diferente não é melhor nem pior: é apenas ser diferente. É fazê-las compreender que cada nota musical tem o seu som e que todas juntas podem formar a mais bela melodia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Academy of Pediatrics. (2009). *Caring for your baby and young child: Birth to age 5. The complete and authoritative guide*. Bantam Books.
- Antunes, R., Amaro, N., Matos, R., Ribeiro, A., Coelho, B., & Mangas, C. (2021). Projeto jogamos tudo, brincamos todos: o arranque. In *Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural 8.ª Conferência Internacional Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 89-97). <http://hdl.handle.net/10400.15/3767>
- Antunes, R., Mangas, C., Monteiro, I., Sereno, M., Amaro, N., Matos, R., & Frontini, R. (2022). Análise quantitativa e qualitativa de uma intervenção com jogos motores adaptados: Projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”. *Motricidade*, 18(3), 449-457. <https://doi.org/10.6063/motricidade.27088>
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 163–175.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. [https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul\\_04\\_Desenvolvimento.pdf/4368f80d-79f4-c807-5018-fd8e13375ea8?t=1574941364461](https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul_04_Desenvolvimento.pdf/4368f80d-79f4-c807-5018-fd8e13375ea8?t=1574941364461)
- Barreto, A., & Vieira, C. (2012). A criança diferente vista pelos seus pares: Resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1.º ciclo do ensino básico. In L. V. Dornelles & N. Fernandes (Orgs.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 523–543). Universidade do Minho.
- Birch, E. E., Castañeda, Y. S., Cheng-Patel, C. S., Morale, S. E., Kelly, K. R., Beauchamp, C. L., & Webber, A. L. (2019). Self-perception in children aged 3 to 7 years with amblyopia and its association with deficits in vision and fine motor skills. *JAMA*

Brazelton, T. B. (2010). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.

Cairney, J., Hay, J. A., Faught, B. E., Wade, T. J., Corna, L., & Flouris, A. (2005). Developmental coordination disorder, generalized self-efficacy toward physical activity, and participation in organized and free play activities. *The Journal of Pediatrics*, 147(4), 515–520.

Catarreira, C. S. C. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre].

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Cunha, F. I. J., Azambuja, M. J. B., Biavaschi, A. S., Filho, M. M. M., Silveira, M. G. S., Vieira, L. M., & Maia, J. M. C. (2021). A importância do brincar no processo de inclusão de alunos/as especiais no ambiente educacional. *Research, Society and Development*, 10(11), 1–10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.20094>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, nº 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Diamond, K. E., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children’s inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.004>

- Dias, J. F. S. R. (2012). *O papel do educador na inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].
- Dias, P., & Cadime, I. (2018). Perceções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: O papel da experiência e das habilitações. *Ensaio*, 26(98), 91–111. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600962>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Boletim informativo n.º 18 – Educação e formação: Indicadores sobre o tempo de ecrã e hábitos de lazer de crianças e jovens em Portugal*. Ministério da Educação, Portugal. <https://www.dge.mec.pt>
- Ferreira, E., & Cataldi, C. (2014). Implantação e implementação da educação física inclusiva. *Revista Educação Especial*, 27(48), 79–94. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Figueiredo, H., & Faria, L. (2005). Promoção do auto-conceito em alunos com necessidades educativas especiais: Benefícios da prática desportiva. *Cadernos Técnicos*, 13(57), 1–8. [https://sigarra.up.pt/flup/pt//pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=564482](https://sigarra.up.pt/flup/pt//pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=564482)
- Formosinho, J. O. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Freire, S.(2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol.XVI, Nº1, pág.5-20
- Hardy, L. L., Reinten-Reynolds, T., Espinel, P., Zask, A., & Okely, A. D. (2012). Prevalence and correlates of low fundamental movement skill competency in children. *Pediatrics*, 130(2), e390–e398. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0345>
- Hong, S.-Y., Eum, J., Long, Y., Wu, C., & Welch, G. (2020). Typically developing preschoolers' behavior toward peers with disabilities in inclusive classroom contexts. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 49–68. <https://doi.org/10.1177/1053815119873071>

- Kishimoto, M. (1997). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Lopes, M. E. (2022). *Competência motora em crianças do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/43955>
- Mamede, H. (2011). *Conto a conto ao encontro da resiliência: Implementação de um programa estruturado de histórias infantis para estimular a aquisição de competências sociais, promovendo a capacidade de resiliência na criança com necessidades educativas especiais* [Trabalho de pós-graduação, Universidade Fernando Pessoa]. Universidade Fernando Pessoa.
- Medeiros, F. (2012). *A educação físico-motora na educação pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico: Pensar em práticas de intervenção promotoras de aprendizagens* (Relatório de mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores). <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1663>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (1ª ed.). Contraponto.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda*. Porto Editora.
- Oliveira, F. (2013). *O papel da educação física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade de Vila Real]. Repositório da UTAD. [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3114/1/msc\\_fetroliveira.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3114/1/msc_fetroliveira.pdf)
- Oliveira, R. (2022). *Inovações em educação - Equidade na educação: um assunto para todos – inclusive você*. Porvir. <https://porvir.org/equidade-na-educacao-um-assunto-para-todos-inclusive-voce/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

- Palma, L., & Lehnhard, G. (2012). Aulas de educação física e inclusão: Um estudo de caso com a deficiência física. *Revista Educação Especial*, 25(42), 115–126. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pedroso, J., Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Power, S. (2019, setembro). Money, respect or voice? The changing focus of priority education policies in Britain. Apresentação apresentada na *European Conference on Educational Research (ECER)*, Hamburgo, Alemanha.
- Ribeiro, M. (2010). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do IPB. <https://hdl.handle.net/10198/xxxx>
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação dos professores. In D. Rodrigues & F. Armstrong (Orgs.), *A inclusão nas escolas* (pp. xx–xx). Fundação Manuel dos Santos Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Profedições.
- Rodrigues, L., Luz, C., Cordovil, R., Pombo, A., & Lopes, V. (2022). Motor competence assessment (MCA) scoring method. *Children*, 9(11), 1769. <https://doi.org/10.3390/children9111769>
- Sales, I. (2023). *Educar para a Inclusão através da motricidade: Implementação do projeto “Jogamos tudo, brincamos todos” em contexto pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

- Seabra, F. (2017). Equidade e inclusão: Sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. L. Mendes, F. Seabra, & I. C. Viana (Eds.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763–781).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Sousa, S. M. O. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
- Spitzer, S., Cupp, R., & Parke, R. D. (1995). School entrance age, social acceptance, and self-perceptions in kindergarten and 1st grade. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 433–450. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90015-2)
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
- Vygotsky, L. (1996). Play and its role in the mental development of the child. In J. S., Bruner, A., Jolly & K., Sylva (Eds.), *Play: Its role in the development and evolution* (pp. 863-895). Penguin Books. <https://www.booksdrive.org/wp-content/uploads/2022/01/Play-Its-Role-in-Development-and-Evolution-pdf-free-download.pdf#page=863>
- Yamaguti, Y. (2013). *Inclusão reversa: saiba como é e entenda os benefícios de pessoas com e sem deficiência*. <https://educaofisicaadaptadaeeducacaoespecial.blogspot.com/2013/03/inclusao-reversa-saiba-como-e-e-entenda.html>

## ANEXOS

### **Anexo 1:** Consentimento do encarregado de educação ou representante legal

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe é feita, queira assinar este documento.

#### **Consentimento do Encarregado de Educação ou Representante Legal**

**Identificação do Investigador:** Cristiana Gameiro Oliveira

**Título do estudo:** Impacto de Intervenção de jogos motores nas atitudes de inclusão e na competência motora de crianças em idade pré escolar.

**Explicação do estudo:** O seu educando está a ser convidado a participar no estudo “A intervenção de jogos motores em contexto de pré-escolar”, inserido num projeto de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Com este estudo pretendemos saber em que medida a participação das crianças neste programa pode contribuir para promover as atitudes de inclusão de todas as crianças da turma, bem como para potenciar a sua competência motora. A colaboração das crianças consiste na participação nas sessões práticas do projeto, onde serão realizados jogos motores.

A colaboração das crianças é voluntária e em qualquer momento e por qualquer motivo, podem desistir de colaborar.

Solicitamos autorização para a recolha de imagens e vídeo das sessões práticas do referido estudo, onde a turma do seu educando irá participar.

As imagens e vídeos recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como forma de recolha de dados e evidências do estudo.

As sessões práticas a realizar com as crianças terão a orientação de **Cristiana Gameiro Oliveira** (1231291@my.iplleiria.pt), estudante do **Mestrado em Educação Especial**.

Nesta orientação de tese, o investigador responsável é o Professor Doutor **Raúl Antunes**, docente no Politécnico de Leiria, Doutorado em Ciências do Desporto e Investigador do CIDESD (Research Center in Sports Sciences).

Contactos: raul.antunes@ipleiria.pt | 918649901

Muito obrigado pela sua colaboração.

Assinatura de quem pede consentimento:

A Investigadora:

Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando no estudo “ Intervenção de jogos motores na variável pré-escolar” sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome do participante: \_\_\_\_\_




Nome do Encarregado de educação: \_\_\_\_\_

BI/CC N.º: \_\_\_\_\_ DATA OU VALIDADE \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: \_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

## Anexo 2: Planificação das sessões

<p><b>Sessão Nr.1</b> <b>6 março 2025</b></p>	<p><b>Deficiência visual</b></p>	
<p>Início: Aprendizagem de uma quadra (5m)</p> 	<p>Não poder ver Não é fácil entender Brincadeiras vou fazer E ajuda vou ter</p>	
<p>Jogo “ Anda comigo” (15 m)</p>  		
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.</li> </ul>	
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Estar atenta às indicações do colega;</li> <li>❖ Mostrar capacidade de comunicação para com a criança vendada;</li> <li>❖ Confiar no guia e respeitá-lo.</li> </ul>	
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Uma das crianças tem uma venda nos olhos e a criança que não tem venda deverá guiar a criança vendada pela sala, dando algumas instruções (ex: segue em frente, anda para trás, vira para esquerda, vira para a direita, agora pára, agora tens me dar um abraço)</li> </ul>	
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Vendas</li> </ul>	
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A criança que tem a venda deverá colocar a mão sobre o ombro do colega guia, que estará ligeiramente à sua frente, seguindo as suas indicações;</li> <li>❖ Depois deverão inverter os papéis.</li> </ul>	

Jogo “ dos obstáculos”(15m)







Objetivo geral	❖ Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Estar atenta às indicações do colega;</li> <li>❖ Mostrar capacidade de comunicação para com a criança vendada;</li> <li>❖ Confiar no guia e respeitá-lo.</li> </ul>
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Do grupo todo, escolhe-se duas crianças de cada vez para fazer o jogo. As outras, estarão sentadas nas cadeiras a ver o trajeto do percurso. Início: a criança deverá atravessar um percurso de olhos vendados, estando de mão dada com o colega e seguindo as indicações verbais. Haverá também um arco a seguir ao percurso das peças de plástico, em que a criança vendada tem de dar um salto, apenas após a indicação do colega.</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Vendas</li> <li>❖ Peças grandes de plástico</li> <li>❖ Arco</li> </ul>
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A criança que tem a venda deverá dar a mão ao colega, que está ao seu lado a dar indicações, tais como: passa por cima, vira à esquerda, anda para a frente, vira para a direita, volta para trás. O percurso terá peças de plástico no chão como obstáculos.</li> <li>❖ Depois deverão inverter os papéis.</li> </ul>

Jogo "adivinha quem sou" (15m)





Objetivo geral	❖ Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.
Objetivo específico	❖ Identificar o colega à sua frente através do tato, olfato e audição
Descrição	❖ Uma criança tem os olhos vendados. Terá de adivinhar quem é a criança que está à sua frente, através do tato, olfato ou até através do som da voz. ❖
Material	❖ Vendas
Aspetos-chave	❖ Ambos serão escolhidos aleatoriamente pela Educadora. ❖ Modo de dificultar: Quando a criança vendada está a tentar adivinhar quem é, troca-se a criança que estará à sua frente.

<p><b>Sessão Nr.2</b> <b>7 março 2025</b></p>	<p><b>Deficiência visual</b></p>
<p>Início: Dizer a quadra sobre deficiência visual (5m)</p> 	<p>Não poder ver Não é fácil entender Brincadeiras vou fazer E ajuda vou ter</p>
<p>Jogo da “cara feliz” (15m)</p> 	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Estar atenta às indicações do adulto;</li> <li>❖ Ser capaz de colocar no local correto o cartão (olhos, nariz, boca, orelhas, cabelo) estando de olhos vendados.</li> </ul>
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Uma criança está com os olhos vendados. A Educadora dá várias indicações à criança para ela conseguir colocar no local certo a imagem dos olhos, nariz, boca, orelhas e cabelo.</li> <li>❖ Haverá um rosto grande em cartão e vários cartões pequenos com as várias partes do rosto.</li> <li>❖ Após conseguir apenas com indicações, a seguir a criança tem de dar 2 voltas e depois tenta novamente fazer o jogo.</li> </ul>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Vendas</li> </ul>

<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Seguir as indicações da Educadora;</li> <li>❖ Só com as indicações conseguir colocar as várias partes do rosto de cartão.</li> </ul>
<p>Jogo “do percurso” (15m)</p>	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Seguir o percurso, sempre escutando as orientações da criança que está a seu lado;</li> <li>❖ Confiar no colega</li> </ul>
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Há um percurso, que tem folhas A4 no chão. A criança está com os olhos vendados e o colega que está ao seu lado a guiá-lo dá várias indicações (vai em frente, ao lado). Por fim, dá um toque no ombro do colega para ele apanhar a bola, que está no chão.</li> <li>❖ Ao sentir os toques nos ombros, terá de apanhar duas bolas.</li> <li>❖ As outras crianças estão sentadas no chão, com perninhas à chinês, a aguardar a sua vez.</li> </ul>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Vendas</li> </ul>
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Seguir as indicações do colega</li> </ul>
<p>Jogo “das texturas” (15m)</p> 	





Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.</li> </ul>
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sentir e diferenciar várias texturas</li> </ul>
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças estão sentadas em círculo, em cadeiras e com olhos vendados.</li> <li>❖ É entregue um cartão com uma textura a uma criança, que o sente, explora com os dedos e, em seguida, passa para o colega ao lado. Esse processo repete-se sucessivamente.</li> <li>❖ Ao tocarem na textura têm de adivinhar qual é a textura que está a sentir e dizer alto.</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cartões com várias texturas coladas: algodão, feijões, lã, feltro, bolas de esferovite</li> </ul>
Aspetos- chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sentir as várias texturas usando as mãos para explorar os materiais colados no cartão (várias texturas);</li> <li>❖ Adivinhar as várias texturas</li> </ul>


<p><b>Sessão Nr.3</b> <b>12 março 2025</b></p>	<p><b>Deficiência auditiva</b></p>	
<p>Início: Dizer a quadra sobre deficiência auditiva (5m)</p> 	<p>Não poder ouvir Não é fácil entender Brincadeiras vou fazer E ajuda vou ter</p>	
<p>Jogo da "mímica" (20m)</p> 		
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.</li> <li>❖</li> </ul>	
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Focar a atenção nas indicações visuais apresentadas;</li> </ul>	
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ São escolhidas duas crianças. É dado a uma criança um cartão com a imagem de um animal. De seguida, terá de imitar com gestos esse animal e a outra criança, que está ao seu lado terá de adivinhar e reproduzir através de gestos.</li> </ul>	
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cartões com imagens de animais</li> </ul>	
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O jogo é realizado em silêncio</li> <li>❖ Reproduzir com gestos o animal que está no cartão.</li> </ul>	





Jogo “do lencinho” (20m)








<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Focar a atenção no colega que anda à volta do grupo em roda.</li> </ul>
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças estão sentadas em círculo no chão. Uma das crianças andará à volta do círculo, a uma certa altura, deixará cair um lenço atrás de um dos colegas, dando-lhe um toque no corpo. O colega que sentir o toque, levanta-se, apanha o lenço e corre à volta do círculo e tenta apanhar o colega que colocou o objeto no chão.</li> <li>❖ O colega que “foge” deverá sentar-se no lugar vago que foi deixado pelo colega que “apanha”, antes de ser apanhado.</li> <li>❖ O jogo repete-se com cada criança que apanhou o objeto.</li> <li>❖ No fim do lencinho passar por todos, as crianças fazem o jogo novamente, mas desta vez de pé.</li> </ul>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lenço de tecido</li> </ul>
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O joo deverá decorrer em silêncio.</li> </ul>






<p><b>Sessão Nr.4</b> <b>14 março 2025</b></p>	<p><b>Deficiência auditiva</b></p>	
<p>Início: Dizer a quadra sobre deficiência auditiva (5m)</p>		<p>Não poder ouvir Não é fácil entender Brincadeiras vou fazer E ajuda vou ter</p>
<p>Jogo "da memória em 3D"(20m)</p>		
<p>Objetivo geral</p>	   <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva</li> </ul>	
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mostrar capacidade de memorizar onde está o par do primeiro cartão virado.</li> </ul>	
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ São colocados vários cartões no chão. Esses cartões têm imagens de vários objetos e animais. O jogo é o da memória, em que cada criança vira um cartão e terá de descobrir onde está a imagem igual.</li> <li>❖ Primeiramente o jogo é feito com duas crianças, de seguida é feito com três e por fim para dificultar, faz-se com 4.</li> </ul>	
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cartões grandes com imagens de objetos e animais</li> </ul>	


<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O jogo deve ser realizado em silêncio;</li> <li>❖ Tem como finalidade encontrar 2 imagens iguais.</li> </ul>
<p>Jogo “ do gesto” (20m)</p> 	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Estar atento ao gesto que o colega faz para poder reproduzir</li> </ul>
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças estão numa só fila de pé. A última criança da fila faz um gesto ou movimento e o colega da frente vê e memoriza. De seguida, toca no colega, que está à sua frente, e faz igual. Assim se repete sucessivamente até chegar à primeira criança da fila.</li> <li>❖ De seguida, o jogo repete-se mas com as crianças sentadas.</li> <li>❖ O jogo é realizado com seis crianças de cada vez, as restantes estão sentadas em cadeiras a ver.</li> </ul>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Arcos</li> </ul>
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O jogo deverá ser feito em silêncio</li> </ul>

<p><b>Sessão Nr.5</b> <b>18 março 2025</b></p>	<p><b>Deficiência motora</b></p>
<p>Início: Dizer a quadra sobre deficiência motora (5m)</p> 	<p>Um braço ou uma mão Não podemos mexer Vais sentir no coração Que tudo podes fazer</p>
<p>Jogo "das bolas" (20m)</p> 	 
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com uma deficiência motora</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Estimular a coordenação motora</li> </ul>
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças estão sentadas em duas filas. À frente da primeira criança está um arco no chão com bolas lá dentro. A criança pega na bola e passa ao colega de trás, mas só pode usar uma mão.</li> <li>❖ O braço estará atrás das costas, fazendo de conta que tem uma limitação motora, neste caso, o braço.</li> <li>❖ A primeira vez é apenas passar uma bola para trás. Depois com a indicação do adulto, pede-se que mande bolas só de cor vermelha, depois bolas só amarelas. Dentro do arco estarão várias bolas.</li> </ul>

Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Arcos</li> <li>❖ Bolas</li> </ul>
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A criança tem uma mão atrás das costas. Só pode usar uma mão para passar a bola.</li> </ul>
<p>Jogo "da mola" (20m)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div>	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com uma deficiência motora</li> </ul>
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Estimular a coordenação óculo-manual;</li> <li>❖ Desenvolver a motricidade fina</li> <li>❖</li> </ul>
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças estão sentadas no chão, formando um círculo. Cada criança tem na mão uma mola que usa como pinça para segurar um cartão. De seguida, passa o cartão ao colega do lado, não o deixando cair.</li> <li>❖ No fim de fazerem o jogo sentadas, as crianças têm de fazer novamente o jogo mas desta vez de pé.</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cartão</li> <li>❖ Molas</li> </ul>
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Uma das mãos deverá manter-se atrás das costas, não podendo auxiliar no caso de o cartão cair, nem para apertar a mola.</li> </ul>

<p><b>Sessão Nr.6</b> <b>20 março 2025</b></p>	<p><b>Deficiência motora</b></p>
<p>Início: Dizer a quadra sobre deficiência motora (5m)</p> 	<p>Um braço ou uma mão Não podemos mexer Vais sentir no coração Que tudo podes fazer</p>
<p><b>Jogo"do fio" (20m)</b></p> 	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com uma deficiência motora</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mostrar capacidade de concentração</li> <li>❖ Desenvolver a motricidade fina</li> </ul>
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças estão sentadas nas cadeiras. Começa com uma criança a ter um novelo de fio na mão. De seguida, diz o nome de um colega e joga o novelo para esse colega, e assim sucessivamente, formando uma teia.</li> <li>❖ No fim do fio ter passado por todas as crianças, elas brincam com um balão, que com o movimento de mexer no fio para cima e para baixo, faz com que o balão suba.</li> <li>❖ Para terminar, vão enrolar o fio começando pela última criança que segurou o fio.</li> </ul>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Novelos de fio</li> <li>❖ Balões</li> </ul>

<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Formar uma “teia”</li> <li>❖ Conseguir fazer saltar o balão por cima da “teia”</li> </ul>
<p>Jogo do “comboio de balões” (20m)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div>	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de uma criança com uma deficiência motora</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Confiar no colega que vai à frente</li> <li>❖ Saber controlar os movimentos</li> <li>❖ Focar-se na orientação espacial</li> </ul>
<p>Descrição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças andam em fila com um balão entre elas, não podendo mexer com as mãos, apenas empurrando com o corpo.</li> <li>❖ O restante grupo está sentado em cadeiras a observar.</li> </ul>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Balões</li> </ul>
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Os braços estão atrás das costas.</li> </ul>
<p>Jogo do “Balão ball” (20m)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora</li> </ul>
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Manipular um objeto, sem o deixar cair, não saindo do lugar;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Focar a atenção no nome pronunciado, para reagir quando for a sua vez.</li> </ul>
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Após terem andado em comboio com um balão entre elas, as crianças sentam-se no chão formando um círculo.</li> <li>❖ Uma das crianças diz o nome de um colega e passa-lhe o balão. Apenas fazendo movimento corporal, a criança cujo nome foi pronunciado deverá dar um toque com a mão no balão de forma que volte a ir ao ar, passando-o a outro colega e dizendo o seu nome.</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Balão</li> </ul>
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças devem ter um braço por dentro do bibe, ficando só com o outro à vista, para que só toquem no balão com uma mão, dando toques sem o deixar cair.</li> </ul>
<b>Sessão Nr.7 25 março 2025</b>	<b>Deficiência motora</b>
<p>Início: Dizer a quadra sobre deficiência motora (5m)</p> 	<p>Um braço ou uma mão          Não podemos mexer          Vais sentir no coração          Que tudo podes fazer</p>


### Jogo "vamos rebolar" (20m)



Objetivo geral	❖ Passar pela experiência das limitações de uma deficiência visual
Objetivo específico	❖ Focar-se na orientação espacial ❖ Estimular a movimentação e a exploração do corpo ❖
Descrição	❖ A criança tem de agarrar uma bola, que está dentro do arco e rebolar com ela na mão por cima de um colchão. Por fim, colocá-la no outro arco. ❖ Primeiro a criança faz o jogo normalmente e depois experimenta fazer com uma venda nos olhos para ter a percepção de uma criança com deficiência visual.
Material	❖ Arcos ❖ Bolas ❖ Colchões
Aspetos-chave	❖ Ter noção da orientação espacial ao rebolar nos colchões

### Jogo "do comboio" (20m)



Objetivo geral	❖ Passar pela experiência das limitações de uma deficiência visual
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Confiar nos colegas</li> <li>❖ Ter noção de equilíbrio</li> <li>❖ Focar-se na orientação espacial</li> <li>❖ Controlar dos movimentos do corpo</li> </ul>
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ As crianças formam dois grupos. São colocadas vendas nas crianças, apenas a primeira está sem venda.</li> <li>❖ Devem estar em fila, com as mãos colocadas nos ombros do colega da frente. São dadas várias indicações pela criança da frente.</li> <li>❖ Após andarem em comboio por algum tempo, as crianças juntam-se duas a duas, agora de olhos vendados e seguem as indicações do adulto ( dar as mãos ao colega, dar um abraço, tocar na cabeça, tocar nas costas).</li> </ul>
Material	❖ Vendas
Aspetos-chave	❖ Seguir as orientações do colega
<b>Sessão Nr.8</b> <b>28 março 2025</b>	<b>Várias deficiências</b>
<p>Início: Dizer a quadra sobre deficiência motora (5m)</p> 	<p>Um braço ou uma mão          Não podemos mexer          Vais sentir no coração          Que tudo podes fazer</p>

## “Vamos escolher os jogos que mais gostamos”



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Passar pela experiência de vários tipos de deficiência</li> </ul>
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Focar-se na orientação espacial</li> <li>❖ Estimular a movimentação e a exploração do corpo</li> </ul>
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ É perguntado às crianças quais os jogos que mais gostaram de fazer durante as sessões.</li> <li>❖ O jogo escolhido em primeiro lugar pela maioria das crianças foi o “jogo do fio”. De seguida disseram que gostaram do jogo da memória e do jogo do “comboio dos balões”.</li> <li>❖ Estes três jogos foram feitos novamente.</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Vendas</li> <li>❖ Fio</li> <li>❖ Cartões do de objetos e animais</li> <li>❖ Balões</li> </ul>
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Seguir as preferências das crianças em relação aos jogos realizados anteriormente.</li> </ul>

**Anexo 3:** Quadras alusivas ao tipo de deficiência abordado em cada sessão

<p><b>Sessão 1 e sessão 2</b> Deficiência visual</p>	<p>Não poder ver Não é fácil entender Brincadeiras vou fazer E ajuda vou ter</p>
<p><b>Sessão 3 e sessão 4</b> Deficiência auditiva</p>	<p>Não poder ouvir Não é fácil entender Brincadeiras vou fazer E ajuda vou ter</p>
<p><b>Sessão 5 , sessão 6, sessão 7 e sessão 8</b> Deficiência motora</p>	<p>Um braço ou uma mão Não podemos mexer Vais sentir no coração Que tudo podes fazer</p>