

EDUCAR PARA A INCLUSÃO ATRAVÉS DA MOTRICIDADE: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO "JOGAMOS TUDO, BRINCAMOS TODOS" EM CONTEXTO DO PRÉ-ESCOLAR

Relatório de Projeto

INÊS CHAVES NUNES DE MATOS SALES

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Raúl de Sousa Nogueira Antunes

Professora Doutora Ana Margarida Fernandes de Oliveira

Leiria, junho de 2023

Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo-motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a todos os professores que se cruzaram no meu caminho e, com a sua experiência, partilharam o seu conhecimento que também alimentou o meu. De forma particular aos meus orientadores, os professores doutores Raúl Antunes e Ana Oliveira que acreditaram em mim, nunca desistiram e estiveram sempre presentes.

Agradeço a todos os meus colegas de turma pela união e entreaajuda que conseguimos criar ao longo de dois anos. De forma particular, o meu agradecimento vai para a Sara e para o Tiago, companheiros de jornada, de trabalho, de conversas e de bons momentos. À Carla e à Regina porque fomos tanto alavanca e suporte umas das outras.

Agradeço às crianças que tornaram possível a minha intervenção e de forma especial à minha colega de trabalho, a Luísa.

Aos meus amigos que muitas vezes deixei para trás porque o trabalho apertava, no fim valeu a pena, podemos comemorar!

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou e, particularmente pais e sogros, que sempre seguraram as pontas necessárias para que tudo fosse possível.

E quase a terminar, aos meus bens mais preciosos, os meus filhos Tomás, Carminho, Benedita e Matias, que aguentaram as minhas ausências, que me deram força e que me continuam a ensinar diariamente a ser melhor mãe e, conseqüentemente, melhor profissional.

Por último, o agradecimento maior e não tendo palavras suficientes para expressar, o meu agradecimento vai para o meu marido. Se consegui chegar onde cheguei, foi graças a este porto seguro que tive e tenho sempre, desde o primeiro dia.

RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência nas escolas nem sempre é um processo fácil, mas se forem as crianças sem deficiência a passar por alguns constrangimentos sentidos pelas crianças com deficiência, a sensibilidade poderá ser outra. No projeto apresentado, procurou-se avaliar a predisposição de um grupo de crianças de idade pré-escolar para atitudes de inclusão face a crianças com deficiência, bem como a percepção de competências que as crianças tinham acerca das crianças com deficiência. Para tal foi elaborado um programa de 8 sessões, ao longo de 8 semanas, baseado em jogos motores adaptados, com a duração de 45 minutos cada sessão. Participaram no programa 13 crianças com idades entre os 5 e 6 anos, das quais 7 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Nestas sessões as crianças, através de uma história, conheceram uma personagem que, ao longo das semanas, encontrou várias crianças com deficiência e foi tentando arranjar jogos que pudessem ser jogados por todas. Este foi o mote para os jogos de cada uma das sessões onde as crianças passaram pela experiência de não ver, de não ouvir, de não andar ou de não mexer um braço, enquanto faziam os jogos propostos. Para avaliar o impacto do programa nas dimensões pretendidas, nomeadamente “atitudes de inclusão” e “percepção de competências”, realizou-se previamente um questionário a cada criança com questões relacionadas com as duas dimensões a avaliar e, no final do programa, voltou a repetir-se o mesmo questionário individual. Os resultados deste projeto revelaram melhorias (com significância estatística) em ambas as dimensões, entre os momentos pré e pós intervenção. Parece-nos que, com este projeto, em idades precoces, o jogo lúdico-motor adaptado pode ser uma estratégia eficaz para promover uma melhor percepção sobre as competências de crianças com deficiência, bem como para potenciar a sua predisposição para desenvolver atitudes de inclusão.

Palavras chave

Atitudes de inclusão, inclusão inversa, jogos, percepção de competências, pré-escolar

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities in schools is not always an easy process, but if non-disabled children experience some of the constraints experienced by children with disabilities, the sensitivity may be different. In this project, we tried to evaluate the predisposition of a group of pre-school children towards inclusion attitudes towards children with disabilities, as well as the perception of skills that children had about children with disabilities. To this end, a program of 8 sessions was developed, over 8 weeks, based on adapted motor games, each session lasting 45 minutes. Thirteen children between 5 and 6 years old participated in the program, of which 7 were male and 6 female. In these sessions, the children, through a story, met a character who, throughout the weeks met several children with disabilities and tried to arrange games that could be played by all. This was the motto for the games in each of the sessions where the children experienced not seeing, not hearing, not walking or not moving an arm, while playing the proposed games. To evaluate the impact of the program on the intended dimensions, namely "attitudes of inclusion" and "perception of skills", a questionnaire was previously given to each child with questions related to the two dimensions to be evaluated, and at the end of the program the same individual questionnaire was repeated. The results of this project showed improvements (with statistical significance) in both dimensions, between the pre and post intervention. It seems to us that, with this project, at early ages, the adapted playful-motor game may be an effective strategy to promote a better perception of the skills of children with disabilities, as well as to enhance their predisposition to develop attitudes of inclusion.

Keywords

Inclusion attitudes, inverse inclusion, games, perception of competence, pre-school

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos.....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	4
1- Inclusão	4
Educação inclusiva – desafios e oportunidades.....	4
Deficiência.....	5
Inclusão inversa	6
2- Jogo lúdico-motor	9
Expressão motora/atividade física no pré-escolar	9
A importância de jogar e de brincar	10
Projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”	11
CAPÍTULO II - Método	13
1- Problemática	13
2- Objetivos da investigação	13
3- Amostra.....	14
4- Procedimentos.....	15
Procedimentos iniciais.....	15
Procedimentos da intervenção	15

Procedimentos de avaliação e Instrumentos de recolha de dados	19
5- Análise estatística	20
CAPÍTULO III - Resultados	22
1 - Predisposição para atitudes de inclusão e perceção de competências.....	22
2 - Satisfação das crianças com as atividades do projeto	23
CAPÍTULO IV - Discussão de resultados.....	23
Conclusões.....	27
Bibliografia.....	29
Anexos	33
Anexo 1 – Planificações das sessões	33
Sessão n.º 1	33
Sessão n.º 2	36
Sessão n.º 3	39
Sessão n.º 4	42
Sessão n.º 5	45
Sessão n.º 6	48
Sessão n.º 7	51
Sessão n.º 8	54
Anexo 2 – História.....	57
Anexo 3 – Imagens da história	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Caixas para avaliação da satisfação das crianças.....	20
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização e planeamento das sessões**Erro! Indicador não definido.**

Tabela 2 - Estatística descritiva da totalidade da amostra estudada (n = 13).....**Erro!
Indicador não definido.**

Tabela 3 - Comparação entre os dois momentos (momento 0 vs momento 1)**Erro!
Indicador não definido.**

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados da avaliação da satisfação das crianças **Erro!** **Indicador** **não**
definido.

ABREVIATURAS

CERCI – Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão

ERPI – Estrutura Residencial para Pessoas Idosas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Enquanto se entender a escola como um lugar munido de professores, onde todas as crianças deverão entrar para crescer, aprender, desenvolverem-se e relacionarem-se, não estaremos a cumprir a nossa missão. A escola deverá “sair” do seu lugar, olhar para os alunos que tem e fazer por chegar a cada um deles adotando todas as estratégias necessárias, repensando práticas, trabalhando a partir das características de cada um, para chegar ao melhor resultado de cada um.

Num mundo em constante mudança, há que reconsiderar algumas formas de estar e de agir e, acima de tudo, a importância que damos a quem está ao nosso lado. Falar em mudança é falar em diferença que, por sua vez, é falar em enriquecimento, melhoria e desenvolvimento, se for garantido que essas diferenças são tidas em conta e aproveitadas como mais-valia numa sociedade, numa escola ou numa família. Nesta lógica de pensamento facilmente chegamos ao termo inclusão, neste caso, inclusão em contexto escolar. Falamos de comportamentos inclusivos, ambientes inclusivos e práticas inclusivas que, desejavelmente, deveriam estar implícitas de forma natural em toda a comunidade escolar. Como profissional na área da educação, considero este um dos temas que necessitam de um maior aprofundamento e onde os profissionais que trabalham com crianças necessitam de mais formação. Todos os dias nos deparamos com crianças diferentes, umas com deficiências, outras com perturbações, outras que, pelas suas características individuais são desafiantes, outras ainda que, passando quase despercebidas, precisam de tanta ou mais atenção da nossa parte. A todas elas a nossa forma de chegar e de estar tem de ser diferente. A Convenção sobre os Direitos da Criança vem reconhecer o direito das crianças à educação (UNICEF, 2019), no entanto este direito traz consigo algumas exigências, pois não se trata apenas de deixar entrar todas as crianças na escola, é necessário que se criem 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 (e.g. Decreto-Lei n.º54/2018).

Assim, o projeto que se segue tem como objetivo levar a cabo uma intervenção de 8 semanas, junto de crianças de idade pré-escolar, de um Jardim-de-Infância do distrito de Leiria, baseada em jogos motores adaptados e avaliar o seu impacto nas crianças em duas dimensões: atitudes de inclusão e perceção de competências. Na dimensão

“atitudes de inclusão” pretende-se perceber a predisposição das crianças para incluírem os pares com algum tipo de deficiência e na dimensão “percepção de competências” a percepção que as crianças têm sobre as competências de uma criança com deficiência. Com esta intervenção pretendeu-se que as crianças fizessem jogos, passando pela experiência de lhes ser retirada, ainda que temporariamente, algumas capacidades físicas, nomeadamente visuais, auditivas e motoras. No meu entender esta forma lúdica de fazer inclusão, de levar este conceito às crianças, é uma das formas mais eficazes, pois abordamos naturalmente um assunto que não lhes é muito comum ouvir falar.

Para a fundamentação deste projeto foi necessária uma revisão da literatura de dois grandes temas que compõem o primeiro capítulo, nomeadamente, Inclusão e Jogo lúdico-motor. No subcapítulo Inclusão houve necessidade de conhecer os desafios e as oportunidades para uma educação inclusiva, esclarecer o conceito de deficiência e aquilo que se designa de inclusão inversa, pois foi a metodologia utilizada na intervenção. No subcapítulo Jogo lúdico-motor começou por se conhecer o desenvolvimento e a importância da expressão motora/atividade física no pré-escolar (faixa etária utilizada na amostra), a importância de jogar e de brincar nesta faixa etária e por fim apresentar o projeto-piloto que serviu de base a este trabalho, o projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos” de Antunes et al. (2022).

No segundo capítulo é apresentado o método de desenvolvimento do projeto onde se incluem a problemática e a sua pertinência, os objetivos da investigação, a amostra utilizada no projeto, os procedimentos e a análise estatística, sendo que houve necessidade de subdividir os procedimentos em procedimentos iniciais (com todos os passos até à intervenção prática), procedimentos de intervenção (relacionados com a prática propriamente dita) e procedimentos de avaliação e instrumentos de recolha de dados.

Após a apresentação do método utilizado, surge o capítulo dos resultados, onde são apresentados os resultados da avaliação relativamente ao impacto que a intervenção teve nas crianças, nas duas dimensões apresentadas nos objetivos e os resultados da avaliação que as crianças fizeram da intervenção.

Por fim, o último capítulo é a discussão dos resultados apresentados anteriormente, onde é feita uma comparação dos resultados obtidos no presente estudo com os

resultados de estudos anteriores, nomeadamente fazendo o paralelo com o projeto-piloto que serviu de base a este estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- INCLUSÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DESAFIOS E OPORTUNIDADES

O termo inclusão carrega consigo um significado que traz uma grande responsabilidade, mas nem sempre teve o entendimento que tem nos dias de hoje. Como podemos confirmar na Declaração de Salamanca, as escolas passaram a ter um papel inclusivo, pois tornou-se prioridade a garantia de educação para as crianças com necessidades educativas especiais na escola regular (UNESCO, 1994). 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). Durante muito tempo não se ouvia falar de inclusão, falava-se apenas em igualdade de oportunidades, enquanto garantia que todas as crianças tivessem igual acesso à educação. Até então entendia-se educação como igual acesso à escola, aos materiais e recursos humanos e aos resultados iguais (Formosinho et al., 1991), mas isso não chega para garantir que se tem em conta a diferença entre as crianças. É aqui que entra o termo equidade, como referido no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde se realça o papel da educação inclusiva enquanto garantia de equidade educativa, querendo com isto garantir igualdade tanto no acesso como em todo o processo, no desenvolvimento e nos resultados.

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). Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as escolas passaram a encarar a diversidade enquanto oportunidade e equidade enquanto garantia de que todo o processo de ensino/aprendizagem será adequado às características e individualidade de cada um, bem como às suas necessidades e potencialidades. Este é o grande repto pois não se trata apenas de deixar entrar todas as crianças na escola, de dar igual acesso a todas à educação, mas sim de garantir que “à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (Pedroso et al., 2018, p.4), procurando explorar ao máximo o seu potencial (Decreto-lei nº 54/2018). O Decreto-Lei n.º 54/2018 vem, assim, realçar 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 estimulem o seu pleno desenvolvimento (Silva et al., 2016).

Segundo o objetivo 4 “Educação de qualidade” dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, todas as crianças são importantes, nenhuma mais ou menos que outra, por isso, segundo a mesma publicação, as diferenças deverão ser tidas em conta não como problemas a resolver, mas como oportunidades para enriquecer as aprendizagens (UNESCO, 2019, p.12).

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). É este o ponto de partida para educadores e professores trabalharem para a inclusão e educarem as crianças para a inclusão. Bom seria se não houvesse necessidade de falar deste termo, era sinal que estava perfeitamente enraizado nas escolas, nos currículos, nas práticas e nas atitudes de todos os profissionais e de todas as crianças. Quando falamos em inclusão não falamos apenas em aceitar a diferença, como referido anteriormente, mas sim tirar partido dela, pois “somos mais ricos graças à diferença” (Pedroso et al., 2018, p.4).

DEFICIÊNCIA

Abordando este projeto a inclusão, particularmente de crianças com deficiência, importa clarificar algumas questões relacionadas com o conceito de deficiência. Segundo a convenção sobre o direito das pessoas com deficiência, este termo está constantemente a ser estudado e explicado, no entanto pode ser assumido como a relação entre pessoas com incapacidades e as barreiras que encontra na sociedade para a sua plena integração (ONU, 2007).

Neste ponto de vista, entendendo a deficiência enquanto resultado dessa interação, não se atribui assim como uma característica da pessoa, pelo que todo o ambiente envolvente e as experiências que são proporcionadas e vividas, influenciam na dimensão dessa mesma deficiência (OMS, 2011).

Se olharmos para os dois modelos referidos por Pinto (2021), o Modelo Médico e o Modelo Social, percebemos que, segundo o Modelo Médico, a deficiência é vista como um problema da pessoa, enquanto o Modelo Social remete para um problema da sociedade em não dar resposta às necessidades das pessoas com deficiência.

Mais uma vez voltamos à grande responsabilidade que advém do papel inclusivo da sociedade, das escolas e dos profissionais de educação. Segundo Booth et al. (2006), a inclusão depende de dois fatores, nomeadamente, o papel do profissional e o envolvimento da criança, num ambiente que envolva brincadeira, aprendizagem e trabalho colaborativo entre todos os intervenientes.

INCLUSÃO INVERSA

Durante muito tempo, como nos elucidam Ramsden et al. (2023), houve uma tentativa de integração de pessoas com deficiência na sociedade, no entanto, os autores também dão conta da reduzida investigação relativamente ao envolvimento de pessoas fisicamente aptas no desporto adaptado. É a este processo que dá o nome de inclusão inversa. Como o próprio nome indica, inclusão inversa remete-nos para uma troca de papéis, onde a criança sem deficiência é inserida no contexto de crianças com deficiência.

Yamaguti (2013, citado por Antunes et al., 2022) corrobora esta descrição, entendendo a inclusão inversa como a participação de um sujeito sem deficiência em programas específicos adaptados a pessoas com deficiência.

Em contexto escolar nem sempre existem, nas diversas turmas, crianças com algum tipo de deficiência, que permita às restantes crianças do grupo lidarem de perto com esta realidade. Não pode, no entanto, este aspeto impedir que se desenvolvam competências relacionadas com atitudes de inclusão das crianças sem deficiência face às crianças com deficiência. Colocando ou não este cenário nas turmas (de haver uma criança na turma com deficiência), 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).

Papalia et al. (2001) esclarecem-nos o conceito de empatia como a capacidade que uma pessoa tem de se tentar colocar no lugar da outra pessoa, tentar ter o seu ponto de vista, percebendo o que possa estar a sentir. Podemos assim relacionar as atitudes de inclusão

à empatia que se consegue estabelecer entre as crianças, dando-lhes esta oportunidade, através da inclusão inversa, de passar pela experiência de uma criança com deficiência.

Os mesmos autores falam-nos de altruísmo ou comportamento pró-social enquanto capacidade para se dar aos outros, preocupar-se com os outros, sem esperar nada em troca. Este tipo de comportamento começa a desenvolver-se cedo nas crianças, tanto quando se ajudam umas às outras, como quando partilham brinquedos, por isso, é importante manter o desenvolvimento destas capacidades ativo e tentar tê-lo sempre presente nas atividades do dia a dia. Segundo Chapman et al. (1992, citado por Papalia et al., 2001) a empatia que as crianças conseguem desenvolver umas pelas outras, poderá torná-las mais responsáveis para com os outros.

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 (Brazelton, 2010). As crianças tornar-se-ão mais 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).

O desenvolvimento destas competências sociais está diretamente relacionado com a atividade das crianças, com as experiências e brincadeiras que lhes são proporcionadas. 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). Quanto mais cedo as crianças crescerem num ambiente inclusivo, mais esse ambiente fará parte dos seus padrões habituais e certamente que crianças a crescerem neste ambiente, a desenvolverem atitudes de inclusão, conscientes das competências das crianças deficientes, garantirão um futuro mais inclusivo e uma continuidade na preocupação com o desenvolvimento destas competências, de geração em geração.

Transpondo este tema da inclusão para a finalidade da educação, se olharmos para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), encontramos referência a algumas competências na área do relacionamento interpessoal relacionadas

com este assunto, particularmente, “adequar comportamentos em contexto de cooperação” e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade” (Martins et al., 2017, p.25).

Posto isto, torna-se premente 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).

2- JOGO LÚDICO-MOTOR

EXPRESSÃO MOTORA/ATIVIDADE FÍSICA NO PRÉ-ESCOLAR

Na idade pré-escolar, as crianças estão num desenvolvimento exponencial a vários níveis, tanto no domínio cognitivo, como social ou emocional, pelo que as atividades e as experiências proporcionadas nesta faixa etária deverão levar ao limite máximo o desenvolvimento de competências nas diversas áreas (Dias & Cadime, 2018).

Nos primeiros anos de vida, a criança vai tomando consciência do seu corpo e das suas potencialidades, entendendo-o como um meio de relação com o mundo que a rodeia e a base para todo o desenvolvimento e aprendizagens que fará ao longo da vida (Silva et al., 2016). Nesta faixa etária, como nos recordam Papalia et al. (2001), há um grande desenvolvimento das competências motoras, tanto das competências motoras grossas, que envolvem os músculos maiores, como das competências motoras finas, que envolvem a coordenação óculo-manual e os músculos mais pequenos. Em grande parte deve-se ao desenvolvimento das áreas sensoriais e motoras do córtex, o que possibilita à criança atingir novas conquistas. Um bom desenvolvimento físico também depende da oportunidade que é dada às crianças de serem “ativas a um nível maturacional apropriado” (Papalia et al., 2001, p.287). Não basta dar espaço às crianças, é necessário pensar nele, nas atividades que podem ser desenvolvidas, na segurança do espaço e dos materiais disponibilizados. Este é um papel muito importante de quem orienta e proporciona estes momentos, seja em casa ou na escola.

Os profissionais que planeiam e desenvolvem as atividades com estas crianças deverão ter presentes as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), neste caso, mais especificamente, a área da expressão e comunicação, no que ao domínio da Educação Física diz respeito. Se tal premissa for assegurada, 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 vai encontrando (Silva et al., 2016). Não é possível ter crianças com um bom desenvolvimento intelectual se o corpo não entrar em ação, se não experimentarem e explorarem o ambiente à sua volta (Neto, 2020).

Segundo o mesmo autor, este domínio da Educação Física caracteriza-se por relacionar três eixos, nomeadamente, a “ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento”, “a ação da criança sobre os objetos” e “o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros – Jogos” (Silva et al., 2016, p.45). É neste último eixo que encontramos o envolvimento das crianças nas interações sociais que remetem, não só para jogos de cooperação, como jogos de oposição. Nestes jogos 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 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).

Olhando de novo para o PASEO também encontramos uma alusão à consciência e domínio do corpo, com a referência aos vários tipos de atividades que as crianças realizam e cuja oportunidade de as realizar, “independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas” (Martins et al., 2017, p.30).

A IMPORTÂNCIA DE JOGAR E DE BRINCAR

Jogar e brincar têm significados distintos, embora à primeira vista possam ser confundidos. Enquanto brincar remete para a criação de vínculos, jogar é um divertimento, uma distração. O jogo envolve regras semiestruturadas, ao passo que brincar é um comportamento exploratório, livre e de imaginação (Neto, 2020). 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 gerem-se emoções (Cordeiro, 2010).

Durante toda a vida o brincar poderá e deverá estar presente, mas em idade pré-escolar é obrigatório, 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, bem como todas as competências acima referidas (Vygotsky, 1976). O mesmo autor também se refere ao jogo e realça a sua importância na medida em que o assume como meio para satisfazer necessidades e interesses das crianças.

No ano de 2020, o mundo foi privado de tudo o que eram relações fora do ambiente familiar, fora do espaço físico que era a habitação de cada um, algumas delas sem o mínimo espaço exterior. Isto criou crianças “prisioneiras no espaço e no tempo” e “problemas de literacia motora e relacional” (Neto, 2020, p.21), daí a importância que este domínio das OCEPE assume cada vez mais nos jardins-de-infância. As competências motoras, psicológicas e sociais podem desenvolver-se, em grande parte, através do jogo, da atividade física e do desporto, no entanto, com o passar do tempo, dado o aumento do sedentarismo e a fraca literacia motora, esta relação poderá ficar comprometida (Neto, 2020).

O mesmo 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).

No projeto aqui desenvolvido, focamos o jogo social e o jogo de atividade física. 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).

PROJETO “JOGAMOS TUDO, BRINCAMOS TODOS”

Com este pressuposto que liga inclusão e jogo, ao mesmo tempo que alia jogo ao brincar, importa mencionar um projeto anterior que teve como principal objetivo aliar a atividade física em contexto escolar ao desenvolvimento de competências de inclusão, mais precisamente, “a promoção da inclusão através de jogos motores adaptados” (Antunes et al., 2021, p.89). Esse projeto-piloto designa-se “Jogamos tudo, brincamos todos” e consiste num programa de intervenção junto de crianças do 1º e 4º anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, onde são propostos jogos lúdico-motores, adaptados a crianças com deficiências sensoriais e físicas, com o intuito de serem jogados por todas as crianças. Com esta intervenção, pretendeu-se avaliar o efeito deste programa nas crianças ao nível da perceção das crianças sem deficiência face aos pares com deficiência. Foram avaliadas, nesta área, duas dimensões, nomeadamente, “atitudes de inclusão, que representa as atitudes das crianças face à inclusão de um colega com

algum tipo de deficiência” e “percepção de competências, que representa a noção que as crianças sem deficiência têm sobre as competências de uma criança com deficiência” (Antunes et al., 2022, p.452).

Este projeto anterior foi realizado junto de 32 alunos com idades entre os 6 e os 10 anos, de uma escola privada do distrito de Leiria e consistiu numa intervenção prática, com frequência semanal, com a duração de 5 semanas, em sessões de 45 minutos. Todas as sessões englobaram atividades adaptadas às diferentes deficiências trabalhadas, promovendo o desenvolvimento de competências motoras e sociais, realizadas no campo exterior ou ginásio da escola. Como recursos materiais, foram utilizados diferentes materiais disponibilizados pela própria escola e materiais reinventados e reutilizados para este fim. Toda esta preocupação com os materiais a utilizar seguiu uma perspetiva ecológica e sem custos associada ao projeto. Todos os jogos proporcionados basearam-se em jogos já existentes, mas com uma adaptação às deficiências em questão, como por exemplo, o “jogo do mata”, “jogo do lencinho” ou “bowling”.

Como forma de avaliação do projeto-piloto, foi realizado um questionário pré-intervenção e um pós-intervenção e no final foram comparados os dados. Como resultado, verificou-se, entre o momento 0 e o momento 1, um aumento significativo na dimensão “percepção de competências”. O mesmo não se pode dizer da dimensão “atitudes de inclusão”, que no início do programa já apresentava valores bastante mais elevados do que a dimensão “percepção de competências”. Por forma a complementar a informação obtida com os questionários, foram realizados dois grupos focais, onde se obteve informação acerca das duas dimensões, bem como à satisfação das crianças relativamente às atividades realizadas. Quanto a este aspeto, o projeto revelou níveis de satisfação das crianças bastante elevados, onde se salientou tanto a satisfação geral com o projeto, como a satisfação com os jogos realizados.

CAPÍTULO II - MÉTODO

1- PROBLEMÁTICA

No período de pós-pandemia que se está a viver, cada vez mais surge a necessidade de colocar as crianças a brincar, a mexerem-se. Segundo Neto (2021), durante a pandemia, verificou-se nas crianças mais novas um aumento daquilo a que o autor chama de “iliteracia motora”. Em paralelo, num país em que cada vez se fala mais em inclusão e na importância da vivência conjunta de pessoas com e sem deficiência, torna-se importante transpor esta premissa para as escolas e, de alguma forma, encaminhar todo o sistema de ensino neste sentido.

Partindo destes dois pressupostos, pretende-se levar a cabo um projeto que vise a promoção da atividade física ao mesmo tempo que sensibiliza as crianças para o respeito pela diferença. Pretende-se levar as crianças a encontrarem soluções de inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, a perceberem que, recorrendo ao jogo/exercício físico e à adaptação dos jogos, todas as crianças podem ser incluídas nestas atividades. As OCEPE consideram 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).

Havendo estudos que comprovam a vantagem da promoção da inclusão entre pares em contexto de pré-escolar, mais do que nos ciclos de ensino seguintes (De Boer et al., 2014, citado por Dias & Cadime, 2018), o projeto desenvolvido baseou-se no projeto-piloto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”, mas, ao contrário de aplicações anteriores (e.g., Antunes et al., 2022), neste caso foi aplicado em contexto de pré-escolar, com algumas variantes que serão detalhadas seguidamente.

2- OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Assim, como objetivos gerais deste projeto, pretende-se:

- Criar um ambiente propício ao desenvolvimento de jogos/brincadeiras inclusivas, atrativas para as crianças, que permita uma inclusão natural e facilitada.

- Sensibilizar as crianças para a diferença, fazendo-as passar pela privação de algumas capacidades (sensoriais ou motoras).
- Consciencializar as crianças acerca do seu papel enquanto agentes inclusivos.

Com a intervenção desenhada nos moldes definidos, apresentam-se como objetivos específicos:

- Desenvolver um programa de atividade física, composto por 8 sessões de 45 minutos cada uma, com a duração de 8 semanas, baseado em jogos motores adaptados, junto de crianças do pré-escolar e avaliar o seu impacto:
 1. Nas atitudes de inclusão face aos pares com deficiência (que representa a predisposição da criança para incluir os pares com algum tipo de deficiência);
 2. Na perceção de competências das crianças com deficiência (que representa a perceção que as crianças têm sobre as competências de uma criança com deficiência – “o que ela consegue fazer”).
- Avaliar o grau de satisfação das crianças com a implementação do programa de intervenção.

3- AMOSTRA

Fizeram parte deste estudo 13 crianças em idade pré-escolar, quatro delas com 6 anos e nove de 5 anos de idade, pertencentes a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Leiria. As referidas crianças pertenciam a três grupos diferentes da valência de jardim-de-infância, tendo sido selecionadas as finalistas de cada grupo, que iriam ingressar no 1º ciclo no ano letivo seguinte. Para além do fator idade, também houve intenção de proporcionar o contacto social e criar relação entre crianças de grupos diferentes, pois Silva et al. (2016) referem precisamente a importância de alargar os grupos sociais em que vivemos por forma a criar diferentes experiências, diferentes relações entre pares e atenção a diferentes pormenores.

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

PROCEDIMENTOS INICIAIS

Foram vários os passos até à implementação deste projeto, tendo o seu início com a comunicação à instituição na qual o mesmo iria ser desenvolvido.

Assim, no mês de novembro de 2022, foi enviado um email ao Diretor Geral apresentando o projeto, bem como os objetivos a desenvolver com a sua implementação e a mais-valia que poderia vir a ter para o grupo de crianças que iria participar e, conseqüentemente, para a instituição. O facto de ser uma IPSS permitiu agilizar alguns procedimentos iniciais, sendo este o único contacto necessário para a aprovação da implementação do projeto no referido estabelecimento de ensino.

Após imediata aceitação, seguiu-se uma reunião com a Coordenadora Pedagógica do Jardim-de-Infância e com as Educadoras de Infância responsáveis pelos grupos onde se inseria a amostra. Foi novamente apresentado o projeto, os objetivos a desenvolver com a implementação do mesmo e entregues os pedidos de consentimento e autorização da recolha de imagens e vídeos para que as educadoras pudessem fazer essa abordagem junto dos encarregados de educação.

Em dezembro de 2022, obtiveram-se todas as autorizações e a partir daí, percebendo que se conseguia um número de crianças aceitável para constituir a amostra, com base num estudo de Moreira et al. (2016), onde foi utilizada uma amostra de 9 crianças, houve condições para dar continuidade a toda a planificação da intervenção.

PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO

Após os procedimentos iniciais, seguiu-se a planificação da intervenção (anexo 1) que teve por base o projeto-piloto “Jogamos tudo, brincamos todos”, projeto este que, como referido no capítulo anterior, “tem como principal objetivo a promoção da inclusão através de jogos motores adaptados” (Antunes et al., 2021, p.89). A intervenção iria decorrer nas instalações de um edifício inativo pertencente à instituição, um espaço amplo, com acesso a várias salas e ao exterior, pelo que poderia ser utilizado qualquer

um desses espaços. Para a concretização da intervenção, foi reunido todo o material necessário para as sessões, inclusive material que teve de ser solicitado à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, nomeadamente, as vendas para os olhos. Todo o restante material foi cedido pela instituição que recebeu o nosso projeto, seguindo assim a visão ecológica e acessível do mesmo, definida no projeto-piloto (Antunes et al., 2022).

No primeiro contacto com o grupo de crianças foi explicado o que iria ser desenvolvido, explicado o âmbito da intervenção e pedido o seu assentimento para a participação no projeto. Posto isto, procedeu-se à aplicação de um questionário inicial, com questões relacionadas com as dimensões a serem avaliadas, realizado individualmente a cada criança, tendo havido necessidade de explicar algumas questões por outras palavras, dado que as crianças não estavam familiarizadas com o termo deficiência, um dos termos utilizados. Este instrumento voltou a ser aplicado no final da intervenção para se poderem comparar os dois momentos (pré e pós intervenção).

Ao projeto-piloto, foram acrescentadas algumas variantes e feitas algumas alterações, por forma a adequar à faixa etária em questão. Assim, com base no referido projeto, foi desenhada uma intervenção com 8 sessões de 45 minutos cada, a realizar 1 vez por semana, durante 8 semanas.

Segundo Sim-Sim et al. (2008), uma estratégia eficaz de atividade que desenvolve a capacidade de ouvir falar é a narração diária de histórias, dando a oportunidade às crianças de poderem ouvir alguém ler para elas. Por forma a dar sentido a todas as sessões e como elo de ligação entre todas, foi criada, assim, uma história (anexo 2) que ia tendo novos contornos a cada sessão. Com a variante “história” pretendeu-se ter mais um recurso onde a mensagem de inclusão chegasse às crianças. A história teve como personagem principal uma menina (Mónica) que todas as semanas ia brincar ao parque da cidade e encontrava várias crianças com quem brincar. Algumas das crianças que a personagem foi encontrando semanalmente, apresentavam algum tipo de deficiência sensorial ou motora, nomeadamente, visual, motora e auditiva. Em cada sessão o objetivo era precisamente ajudar a Mónica a encontrar jogos que pudessem ser jogados pelas crianças que encontrava no parque da cidade. Os nomes das quatro crianças encontradas pela Mónica foram estrategicamente escolhidos com as iniciais do projeto **Jogamos Tudo, Brincamos Todos:**

Júlio – criança com quem a Mónica brincou no parque nas primeiras duas semanas (apresentava deficiência visual);

Tomé – criança com quem a Mónica brincou no parque na terceira e quarta semanas (apresentava deficiência auditiva);

Bianca – criança com quem a Mónica brincou no parque na quinta semana (apresentava deficiência motora – cadeira de rodas);

Tiago – criança com quem a Mónica brincou no parque na sexta semana (apresentava mobilidade reduzida – braço partido).

Cada uma das sessões iniciava com o reconto da história da semana anterior, pois segundo Sim-Sim et al. (2008), outra estratégia utilizada na leitura será a de ouvir a mesma história várias vezes. Desta forma, após o reconto, acrescentava-se um novo episódio da história, seguindo-se, à semelhança do estudo de Moreira et al. (2016), um jogo de aquecimento, de sensivelmente 15 minutos, um jogo como parte fundamental, entre 15 a 20 minutos e um jogo de retorno à calma, entre 10 a 15 minutos, qualquer um deles adaptado à deficiência apresentada pela criança encontrada pela Mónica no parque da cidade (conforme Tabela 1). No final de cada sessão era realizada uma avaliação da satisfação das crianças. Por forma a dar mais confiança ao grupo de crianças com o decorrer das sessões, os jogos eram repetidos a cada duas semanas, ou seja, a nossa personagem encontrava sempre a mesma criança duas semanas seguidas. Desta forma conseguiu-se que, a cada semana, fossem as crianças a recontar a história que já haviam conhecido anteriormente. A cada semana repetida, era acrescentada uma variante às atividades desenvolvidas na semana anterior.

Tabela 1 - Calendarização e planeamento das sessões

CALENDARIZAÇÃO E PLANEAMENTO DAS SESSÕES	
9.fevereiro	<u>Aquecimento</u> : Segue-me (Visão)
16.fevereiro	<u>Jogo</u> : Campo de minas (Visão) <u>Retorno à calma</u> : Cabra-cega (Visão)

23.fevereiro	<u>Aquecimento</u> : Semáforos (Audição)
2.março	<u>Jogo</u> : Jogo do lencinho em pé (Audição) <u>Retorno à calma</u> : Jogo do lencinho sentado (Audição)
9.março	<u>Aquecimento</u> : Balão ball (Motor)
24.março	<u>Jogo</u> : Bowling sentado (Motor) <u>Retorno à calma</u> : Agarra a folha (Motor)
30.março	<u>Aquecimento</u> : Encontra o número (Audição) <u>Jogo</u> : Trabalho no comboio (Motor) <u>Retorno à calma</u> : Comboio invisível (Visão)
6.abril	<u>Aquecimento</u> : Semáforos (Audição) <u>Jogo</u> : Trabalho no comboio (Motor) <u>Retorno à calma</u> : Cabra-cega (Visão)

Dada a variante da história que foi introduzida ao projeto, houve necessidade de abordar apenas uma deficiência em cada sessão. Na penúltima semana a personagem da história reuniu todos os amigos que havia encontrado até então e nessa sessão cada jogo abordou uma deficiência diferente, para que todos tivessem oportunidade de jogar. No final desta sessão, a personagem convidou as crianças participantes no projeto a pensar em atividades que poderiam ser feitas na semana seguinte, se voltássemos a reunir todos os amigos. Assim, a última semana foi planeada pelas crianças, com base nos jogos que já tinham feito, adequados às crianças que a personagem tinha encontrado no parque e às suas deficiências, por forma a que todas pudessem jogar. A estratégia utilizada nesta última semana parece ir ao encontro de um estudo de Schoger (2006) que defendia a importância de aproveitar o interesse e a participação dos alunos ao dar-lhes a

oportunidade de escolherem as atividades a realizar. Esta última semana deu particular voz às crianças, fazendo-as sentirem-se escutadas e com poder de decisão sobre as coisas. As crianças são detentoras de opinião, de voz própria e cabe ao educador dar lugar ao diálogo, envolvendo as crianças numa partilha dos seus diferentes pontos de vista e em tomadas de decisão (Oliveira-Formosinho et al., 2008).

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste projeto, foram recolhidos e analisados dados de natureza quantitativa, através da aplicação, para os dois momentos de avaliação (pré e pós), de um questionário (que se encontra em processo de validação) elaborado por dois especialistas, 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. Na folha de rosto constavam questões de cariz sociodemográfico (idade, sexo...) e seguiam-se 23 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, perceção e juízos de valor. Importa ainda referir que foram utilizados “smiles” para facilitar o entendimento das opções de resposta. As perguntas do questionário encontravam-se divididas em 2 dimensões: atitudes de inclusão (e.g., “Não me importava de ter crianças com deficiência na escola?”) e perceção de competências (e.g., “As crianças com deficiência podem participar em todas as atividades na escola?”). Em qualquer um dos momentos de avaliação (pré e pós intervenção), os questionários foram realizados individualmente com cada criança, num ambiente calmo e tranquilo, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Na amostra do presente estudo, o termo deficiência era um conceito desconhecido, as crianças, para além de não terem nenhuma criança com deficiência nos seus grupos, não utilizavam este termo. Desta forma, nos inquéritos iniciais, as perguntas que incluíam a palavra deficiência tiveram que ser explicadas por outras palavras às crianças. Nos questionários pós-intervenção, tal já não foi necessário, as crianças já conseguiram responder às perguntas que utilizavam o termo deficiência, sem ter que o trocar por outras palavras. Também isto leva a crer que tanto a história, que abordava esse conceito, como o próprio discurso do educador na dinamização das sessões, podem ter contribuído para este entendimento do termo e, conseqüentemente, das questões do questionário.

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). O instrumento utilizado para aferir estes resultados foi criado tendo em conta algumas possíveis distrações ou fugas ao objetivo, pelo que se tratavam de 3 caixas de cartão (conforme Figura 1), da mesma forma e cor, com um “smile” na parte da frente de cada uma delas. Com isto pretendeu-se evitar escolhas de caixas e de “smiles” pela cor, forma ou tamanho em vez de ser como expressão da satisfação.



Figura 1 - Caixas para avaliação da satisfação das crianças

No final de cada sessão as caixas eram colocadas lado a lado, em local mais afastado e menos visível ao grupo e era distribuído a cada criança um cartão que deveriam colocar na respetiva caixa, mediante a avaliação que faziam da sessão: se tinham “gostado”, se tinham “gostado mais ou menos” ou se “não tinham gostado”. Mais uma vez fazendo referência à importância da voz das crianças, este procedimento de avaliação faz todo o sentido. A ideia que o adulto tem da opinião das crianças é sempre diferente da opinião que a criança expressa (Cruz, 2008). Desta forma torna-se extremamente relevante perceber, da parte das crianças, a opinião que têm, na primeira pessoa, sobre uma situação que viveram.

5- ANÁLISE ESTATÍSTICA

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 intervenção), e tendo em conta que não se verificaram os pressupostos para a utilização da estatística paramétrica (Ho, 2014), 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 software Statistical Package for the Social Sciences (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.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

1- PREDISPOSIÇÃO PARA ATITUDES DE INCLUSÃO E PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Com base na observação da tabela 1, verificamos que os elementos da nossa amostra apresentaram valores superiores na dimensão “atitudes de inclusão”, tanto no momento 0 (pré-intervenção) como no momento 1 (pós-intervenção), em comparação com a dimensão “perceção de competências”.

Tabela 2 - Estatística descritiva da totalidade da amostra estudada (n = 13)

	n (%)	Mean	
		média±dp	(CI 95%)
Sexo			
Feminino	7 (53,8%)		
Masculino	6 (46,2%)		
Momento 0 (pré teste)			
Atitudes de inclusão		2,07±0,37	(1,84-2,32)
Perceção de competências		1,68±0,35	(1,47-1,89)
Momento 1 (pós teste)			
Atitudes de inclusão		2,79±0,19	(2,67-2,90)
Perceção de competências		2,59±0,19	(2,47-2,71)

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

Conforme observação da tabela 2, e tendo por base a comparação entre o momento 0 (pré-intervenção) e o momento 1 (pós-intervenção) verificamos a existência de diferenças significativas nas duas variáveis (atitudes de inclusão e perceção de competências), com os elementos da amostra a apresentarem valores superiores no momento 1 (pós intervenção).

Tabela 3 - Comparação entre os dois momentos (momento 0 vs momento 1)

	Momento 0	Momento 1	Z	P
	Mediana	Mediana		

Atitudes de inclusão	2,000	2,778	-3,08	0,002*
Perceção de competências	1,571	2,571	-3,18	0,001*

Nota: dp, desvio padrão;

*. $p < 0.05$

2- SATISFAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS ATIVIDADES DO PROJETO

Neste projeto houve apenas duas sessões que contaram com a presença da amostra completa, nas restantes faltou sempre uma criança (não sendo sempre a mesma) e na 6ª sessão faltaram 4 crianças. Observando o gráfico 1 percebe-se que houve 5 sessões em que mais de 90% das crianças se mostraram satisfeitas e nas restantes 3 sessões, foram mais de 80% a manifestar que tinham gostado.

Nos resultados obtidos com esta avaliação, há um dos resultados, o “gostei mais ou menos” (que corresponde à cor amarela no gráfico), que foi respondido sempre pela mesma criança, que seleccionava a caixa escolhendo a que melhor imitava a expressão associada ao facto de ser segredo. O educador tentou explicar o que se pretendia, garantindo sempre que a sua explicação/esclarecimento não influenciava as respostas das crianças.

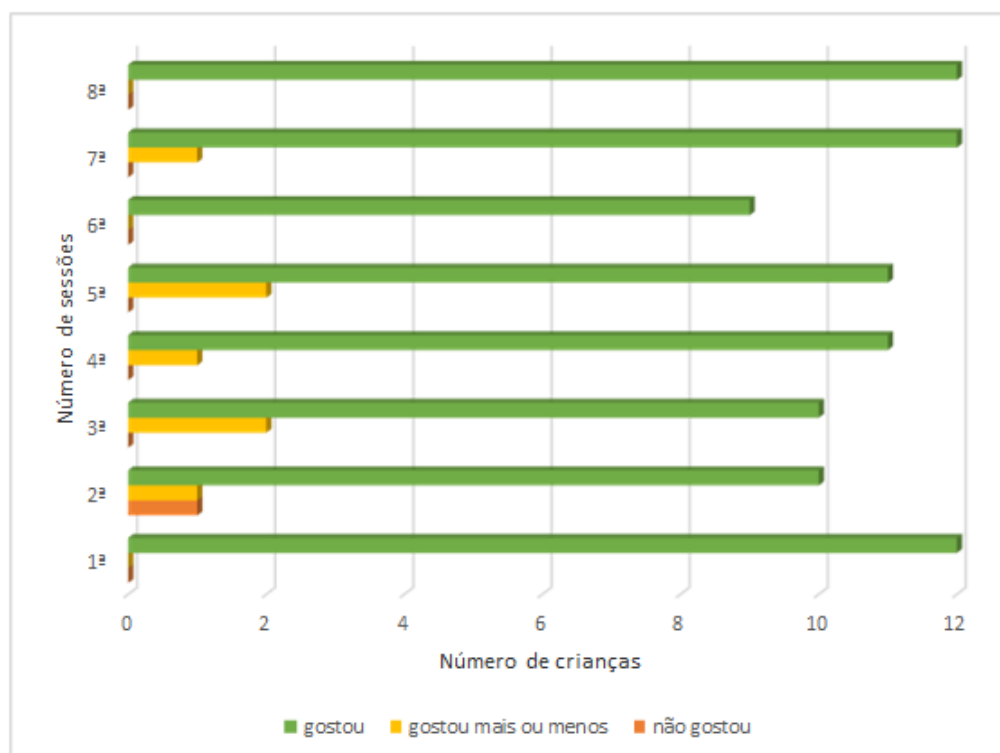


Gráfico 1 - Dados da avaliação da satisfação das crianças

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O objetivo do presente estudo consistiu no desenvolvimento de um programa de atividade física, com a duração de 8 semanas, baseado em jogos motores adaptados, junto de crianças de idade pré-escolar. Com a implementação deste programa pretendeu-se avaliar o seu impacto em duas dimensões, nomeadamente, nas atitudes de inclusão face aos pares com deficiência (que representa a predisposição da criança para incluir os pares com algum tipo de deficiência) e na perceção de competências das crianças com deficiência (que representa a perceção que as crianças têm sobre as competências de uma criança com deficiência – “o que ela consegue fazer”). Para além deste objetivo, foi avaliada também a satisfação das crianças na implementação deste programa.

No que diz respeito à avaliação do impacto da dimensão “atitudes de inclusão”, como apresentado no capítulo anterior, houve diferenças significativas entre o primeiro momento (antes da intervenção) e o segundo momento (após a intervenção). Apesar de não haver, na amostra utilizada, nenhuma criança com deficiência, o objetivo era precisamente perceber a predisposição que as crianças teriam para atitudes de inclusão perante crianças com deficiência. No projeto de Antunes et al. (2022), esta dimensão não sofreu alterações significativas após a intervenção, no entanto, importa lembrar que nesse estudo, o projeto foi aplicado a crianças de 1º ciclo do ensino básico e não a crianças do pré-escolar e no momento pré-intervenção já apresentavam níveis elevados de atitudes de inclusão. No parecer de Dias e Cadime (2018), a intervenção precoce é fundamental na área da inclusão, pelo que uma possível explicação para esta diferença de resultados entre os dois momentos de avaliação pode ter sido a faixa etária utilizada na amostra. Para além disso, este projeto incluiu a variante da história, que abordava o conceito de deficiência e uma constante predisposição da personagem principal para encontrar soluções que permitissem às personagens com deficiência, que ia encontrando, brincarem com ela. A história pode ter sido um elemento importante, servindo como complemento para que a mensagem de inclusão chegasse às crianças, pois no dia a dia de jardim-de-infância as histórias são uma constante e um indutor para o desenvolvimento de aprendizagens e competências. Isso mesmo é reforçado por Sim-Sim (2008), abordando a história como uma estratégia utilizada para que as crianças desenvolvam a capacidade de ouvir falar, tentando passar, neste caso, uma mensagem.

Esta variante, não utilizada no projeto de Antunes et al. (2022), bem como o relato da mesma semanalmente, poderá, na nossa opinião, ter tido alguma influência na diferença de resultados entre o primeiro e o segundo momento na dimensão “atitudes de inclusão”.

Quanto ao impacto da dimensão “percepção de competências”, foi igualmente positivo, dado que houve uma melhoria significativa entre os valores pré e pós intervenção. Este resultado leva-nos a considerar a mais-valia que podem ter sido as sessões práticas, recorrendo à estratégia de inclusão inversa. Algumas competências que não eram tidas em conta em crianças com deficiência, no momento pré-intervenção, passaram a ser entendidas como capacidades das crianças com deficiência, após realizados os jogos. O facto de terem passado por algumas limitações físicas, características de crianças com deficiência, e, ainda assim, terem conseguido realizar as atividades propostas, poderá ter contribuído para a percepção do que as crianças com deficiência também conseguem fazer. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados no estudo de Antunes et al. (2022) onde esta dimensão também apresentou diferenças significativas nos momentos pré e pós intervenção.

Este projeto parece reforçar a ideia de que o jogo motor em crianças de idade pré-escolar pode ser de facto uma estratégia eficaz para a promoção de inclusão. Como comprovamos na literatura, os jogos de movimento, bem como todas as atividades que colocam a criança em ação e relação, são uma alavanca para o desenvolvimento de competências motoras, psicológicas e sociais. Reconhecer o 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).

A avaliação da satisfação das crianças também é um dado relevante, na medida em que o que as crianças efetivamente expressam acerca do que pensam ou sentem não é o mesmo da perspetiva que o adulto tem sobre o que a criança poderá estar a pensar ou a sentir (Cruz, 2008). Com o resultado desta avaliação, onde no total das 8 sessões houve sempre pelo menos 84% dos participantes em cada uma das sessões a mostrarem-se satisfeitos, o balanço do programa e da satisfação que causou nas crianças é muito positivo.

O resultado desta avaliação parece indicar que, além deste tipo de atividades poder ser uma estratégia adequada para a promoção da inclusão em crianças do pré-escolar (como mostraram os resultados nas duas dimensões avaliadas), parecem ser igualmente atividades prazerosas e que promovem a satisfação das crianças, algo que é fundamental na aprendizagem conforme referido por Silva et al. (2016) e Neto (2020). Este indicador também se assemelha ao resultado obtido com o estudo de Antunes et al. (2022) onde as crianças revelaram níveis de satisfação muito elevados.

Segundo Silva et al. (2016), o envolvimento das crianças nas atividades e o prazer e empenho que demonstram são fundamentais para o desenvolvimento e para as aprendizagens a realizar. Quanto mais estimulantes e interessantes forem as atividades, os materiais utilizados e o envolvimento do educador, mais interesse e curiosidade vai despertar nas crianças e, inevitavelmente, haverá uma maior taxa de sucesso quanto aos objetivos a alcançar.

Com os resultados de todas as dimensões e objetivos apresentados, é fácil perceber a relevância que este projeto teve para estas crianças e para a instituição que o recebeu. Os ganhos, as aprendizagens e as experiências foram muitas e isso leva-nos a acreditar que seria um projeto muito pertinente a desenvolver com muitos mais jardins-de-infância, tanto da rede privada como da rede pública. Mais uma vez, a variante história poderá ter sido um recurso muito importante, dado que também é prática nos jardins-de-infância a narração diária de histórias, logo, algo que é muito familiar às crianças. Neste caso a história, os jogos desenvolvidos e a estratégia de inclusão inversa são um exemplo de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro da perspetiva inclusiva expressa nas OCEPE.

CONCLUSÕES

A implementação do projeto apresentado teve um impacto muito positivo nas crianças, no que diz respeito às duas dimensões avaliadas. Depois de 8 sessões práticas de atividades motoras adaptadas, durante 8 semanas, onde as crianças passaram pela experiência de não ver, de não ouvir, de não andar e de não mexerem um dos braços, conseguimos concluir, comparando a avaliação antes e a avaliação após a intervenção, que a predisposição das crianças para incluir uma criança com deficiência e a percepção de competência que têm acerca dessas crianças, apresentaram melhorias com significado estatístico. Também a variante da história incluída no projeto, comparando com o projeto anterior de Antunes et al. (2022), poderá ter contribuído para um aumento destas duas dimensões avaliadas, dado que eram os temas abordados na história.

Quanto ao objetivo de avaliar a satisfação das crianças, também se obtiveram dados que levam a considerar que as crianças ficaram muito satisfeitas com o projeto realizado, pois em todas as sessões houve pelo menos 84% das crianças a manifestar que gostaram muito de cada uma das sessões.

O processo de aprendizagem é mais enriquecido quando conseguimos proporcionar atividades e experiências que vão ao encontro dos interesses das crianças e esta avaliação da satisfação das crianças, juntamente com a avaliação das dimensões avaliadas nos questionários, são prova disso mesmo. Este deverá ser o tipo de projetos a realizar em mais jardins-de-infância, devendo formar também os educadores e auxiliares neste sentido, para que, para além de projetos, toda a prática educativa possa seguir esta visão inclusiva.

Numa possível replicação deste projeto noutras instituições, uma das sugestões seria o alargamento da amostra, por exemplo, a um grupo completo de uma sala de crianças de jardim-de-infância, ainda que possam englobar crianças dos 3 aos 6 anos. A heterogeneidade a nível de faixa etária, no pré-escolar, é uma mais-valia para todas as crianças, pois a partilha de saberes, de formas de estar entre crianças em diferentes fases do desenvolvimento promove aprendizagens muito ricas (Silva et al., 2016).

Também seria um ganho a possibilidade de haver uma interação com crianças ou adultos com alguma das deficiências trabalhadas, através de uma parceria com alguma

Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão (CERCI) ou Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI).

Como facilitador de uma futura aplicação do projeto, seria uma mais-valia aprimorar a variante história, nomeadamente, a edição da mesmo em livro com ilustrações criadas para esse fim.

Torna-se, assim, evidente que a escola assume um papel fundamental na promoção de atitudes de inclusão. Além disso, e sustentado na minha experiência profissional, o contexto de educação pré-escolar parece ser um meio privilegiado para que se inicie o desenvolvimento de atitudes como o respeito, a empatia, o compreender e colocar-se no "lugar do outro", experienciando as suas dificuldades e limitações, ainda que temporárias. Desse modo, se estas experiências forem proporcionadas precocemente às crianças, teremos, certamente, uma sociedade mais inclusiva, onde estas crianças, então adultos, farão a diferença.

BIBLIOGRAFIA

- 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>
- Birch, E., Castañeda, Y., Cheng-Patel, C., Morale, S., Kelly, K., Beauchamp, C., & Webber, A. (2019). Self-Perception in Children Aged 3 to 7 Years With Amblyopia and Its Association With Deficits in Vision and Fine Motor Skills. *JAMA Ophthalmology*, 137(5), 499–506. <http://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2018.7075>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Brazelton, T. (2010). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75 – 94). Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. A esfera dos livros.

- Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I Série, n.º 4. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- 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>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS, second edition*. New York: CRC Press.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Moreira, M., Almeida, G., & Marinho, S. (2016). Efectos de un programa de psicomotricidad educativa en niños en edad preescolar. *Sportis – Revista Técnico-científica del deporte Escolar, Educación Física e psicomotricidad*, II (3), 326-342. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1563>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. (2021, abril 16). *O medo tomou conta deste país, em casa, na escola, na rua, na comunidade*. Sapo. https://ionline.sapo.pt/artigo/731550/carlos-neto-o-medo-tomou-conta-deste-pais-em-casa-na-escola-na-rua-na-comunidade?seccao=Portugal_i

- Oliveira - Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J., Oliveira - Formosinho (Ed), *A Escola Vista pelas Crianças* (13-29). Porto Editora.
- Oliveira, R. (2022, fevereiro, 21). Inovações em educação - *Equidade na educação: um assunto para todos – inclusive você*. <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>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Organização Mundial de Saúde (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.
- 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.
- Pinto, P. (2021, dezembro 7). *Deficiência e direitos humanos* [Congresso]. IX Jornadas da família: a igualdade na diferença, Instituto Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/43080>
- Ramsden, R., Hayman, R., Potrac, P., & Hettinga, F. (2023). Sport Participation for People with Disabilities: Exploring the Potential of Reverse Integration and Inclusion through Wheelchair Basketball. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (3), 1. <http://doi.org/10.3390/ijerph20032491>

- Schoger, K. (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2 (6). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967111.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Spitzer, S., Cupp, R., & Parke, R. (1995). School Entrance Age, Social Acceptance, and Self-Perceptions in Kindergarten and 1st Grade. *Early Child. Research. Quarterly*. 10(4), 433–450, [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90015-2)
- Vygotsky, L. (1976). 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>

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÕES DAS SESSÕES

SESSÃO N.º 1

Sessão n.º 1

Data: 9 /Fevereiro/2023

História – *A Mónica encontra o Júlio (5')*

A Mónica é uma menina que vai diariamente ao parque da cidade e hoje encontrou um menino que se chamava Júlio.

O Júlio tinha uma particularidade que fez com que a Mónica o visse, mas o Júlio não a viu, porquê? O Júlio era cego.

Ainda assim, a Mónica queria muito brincar com ele... Será que, mesmo sem ver, a Mónica conseguia pensar em jogos que o Júlio fosse capaz de fazer?

Vamos experimentar!

Aquecimento - *Segue-me (15')*




Objetivo geral

- Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.

Objetivo específico

- Focar a atenção nas indicações do colega que guia;
- Capacidade de comunicação para com a criança vendada;
- Confiar no guia e respeitá-lo.

Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças estarão divididas em pares; ✓ Uma das crianças coloca uma venda nos olhos e a criança que não tem venda deverá guiar a criança vendada pela sala.
Material	➤ Vendas
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A criança vendada deverá colocar a mão sobre o ombro do colega guia, que estará ligeiramente à sua frente, seguindo as suas indicações; - O aquecimento deverá ser realizado no espaço interior, apenas com os obstáculos colocados pelo orientador; - Depois deverão inverter os papéis.
<p><u>Jogo – Campo de minas (15’)</u></p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Focar a atenção nas indicações do colega que guia; • Capacidade de comunicação para com a criança vendada; • Confiar no guia e respeitá-lo.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças, divididas em duas filas, deverão atravessar um percurso de olhos vendados, colocando a mão sobre o ombro do colega guia, seguindo as indicações verbais dadas por este.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obstáculos (peças grandes de legos) ➤ Vendas
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Indicações a serem dadas pelo guia: passa por cima, vira à esquerda, anda para a frente, vira para a direita, volta para trás, etc.; - O guia deverá acompanhar a criança no percurso enquanto dá as indicações.

Retorno à calma – *Cabra-cega (10')*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Identificar o colega à sua frente através do tato, olfato e audição
Descrição	<ul style="list-style-type: none">✓ As crianças serão vendadas, uma de cada vez e deverão tentar adivinhar quem é o colega que estará à sua frente tocando nele, cheirando-o e, possivelmente, ouvindo a sua voz.
Material	<ul style="list-style-type: none">➤ Vendas
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none">- Os pares de crianças em jogo deverão, preferencialmente, ser crianças do mesmo grupo de sala de jardim-de-infância;- Ambos serão escolhidos aleatoriamente pelo orientador.

SESSÃO N.º 2

Sessão n.º 2

Data: 16 /Fevereiro/2023

História – *Mónica reencontra o Júlio (5')*


Lembram-se da Mónica? Aquela menina que vai diariamente ao parque da cidade? Hoje voltou a encontrar o Júlio! Lembram-se do Júlio? Aquele menino que não conseguia ver? A Mónica chamou-o assim que o viu e ele reconheceu a sua voz de imediato, mesmo sem a ver!

Desta vez a Mónica já sabia como brincar com o Júlio! Vamos a isso?

Aquecimento - *Segue-me (15')*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Focar a atenção nas indicações do colega que guia;• Capacidade de comunicação para com a criança vendada;• Confiar no guia e respeitá-lo.
Descrição	<ul style="list-style-type: none">✓ As crianças estarão divididas em pares;✓ Uma das crianças coloca uma venda nos olhos e a criança que não tem venda deverá guiar a criança vendada pela sala.
Material	<ul style="list-style-type: none">➤ Vendas

<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança vendada deverá colocar a mão sobre o ombro do colega guia, que estará ligeiramente à sua frente, seguindo as suas indicações; - O aquecimento será feito no espaço exterior, com obstáculos naturais (passeios irregulares, pilares, degraus, etc); - Depois deverão inverter os papéis.
<p><u>Jogo</u> – <i>Campo de minas (15')</i></p>	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.
<p>Objetivo específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Focar a atenção nas indicações do colega que guia; • Capacidade de comunicação para com a criança vendada; • Confiar no guia e respeitá-lo.
<p>Descrição</p>	<p>✓ As crianças, divididas em três filas, deverão atravessar um percurso de olhos vendados, seguindo apenas as indicações verbais do guia</p>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obstáculos (peças grandes de legos) ➤ Vendas
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indicações a serem dadas pelo guia: passa por cima, vira à esquerda, anda para a frente, vira para a direita, volta para trás, etc. - O guia deverá estar na ponta oposta do início do percurso no percurso enquanto dá as indicações.

Retorno à calma – *Cabra-cega* (10')



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência de uma criança com baixa visão.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Identificar o colega à sua frente através do tato, olfato e audição
Descrição	✓ As crianças serão vendadas, uma de cada vez e deverão tentar adivinhar quem é o colega que estará à sua frente tocando nele, cheirando-o e, possivelmente, ouvindo a sua voz.
Material	➤ Vendas
Aspetos-chave	- As crianças sem venda andarão livremente pelo espaço e a criança vendada terá de apanhar uma das crianças, tentando adivinhar quem é.

SESSÃO N.º 3

Sessão n.º 3

Data: 23 /Fevereiro/2023

História – *Mónica encontra o Tomé (5’)*

Lembram-se da Mónica? Aquela menina que vai diariamente ao parque da cidade? Hoje encontrou um menino a brincar sozinho e foi ter com ele:

- “Olá” – disse-lhe a Mónica, mas o menino não respondeu... “Oláááá, queres brincar comigo?” – perguntou a Mónica, mas o menino olhava para ela e apenas sorria... Até que a mãe do menino se aproximou da Mónica e disse:

- “Olá, este menino é o Tomé, mas não te consegue ouvir... Tenho a certeza que ele gostaria muito de brincar contigo, mas não te ouve...”


- “Ah, não faz mal, posso pensar em jogos que o Tomé não precise de ouvir, mas que possa brincar na mesma! Tomé, anda comigo!” e deu a mão ao Tomé para brincarem juntos.

A mãe do Tomé piscou-lhe o olho em jeito de consentimento e a brincadeira começou. Vamos a isso?

Aquecimento – *Semáforos (10’)*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Focar a atenção nas indicações visuais apresentadas;• Capacidade de memorização de indicações associadas a cores.
Descrição	<ul style="list-style-type: none">✓ As crianças deverão deslocar-se pelo espaço segundo as indicações apresentadas: Verde – correr; amarelo – andar.

Material	➤ 1 objeto verde e 1 objeto amarelo
Aspetos-chave	<p>- O orientador estará em silêncio, num local mais elevado por forma a ser visível a todas as crianças;</p> <p>- O orientador levanta um dos objetos para que todas as crianças possam observar a sua cor e deslocarem-se segundo a indicação dada.</p>
<p><u>Jogo – Jogo do lencinho em pé (15’)</u></p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Focar a atenção nas indicações visuais apresentadas; • Saber esperar pela sua vez; • Capacidade de reação.
Descrição	<p>✓ As crianças colocadas frente a frente, mas distanciadas, em duas linhas , deverão correr em direção ao objeto correspondente à sua cor, tentando alcançá-lo antes do colega da linha contrária, assim que a cor lhes é apresentada.</p>
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetos de várias cores (6 cores diferentes) ➤ Fita autocolante colorida para definir as linhas no chão
Aspetos-chave	<p>- O orientador deverá estar colocado entre as duas linhas, equidistante de ambos os grupos de crianças;</p> <p>- O orientador deverá estar em silêncio, levantando apenas o braço com o objeto na mão.</p>

Retorno à calma – *Jogo do lençinho sentado* (15')



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Focar a atenção no colega que anda à volta do grupo em roda.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças estarão sentadas no chão, em círculo e uma das crianças andará à volta desse mesmo círculo e, a uma determinada altura, deixará cair um objeto atrás de um dos colegas, dando-lhe um toque no corpo; ✓ O colega que sentir o toque, levanta-se, apanha o objeto e tenta, correndo à volta do círculo, apanhar o colega que colocou o objeto no chão; ✓ O colega que “foge” deverá sentar-se no lugar vago que foi deixado pelo colega que “apanha”, antes de ser apanhado; ✓ O jogo repete-se com cada criança que apanhou o objeto.
Material	➤ Objeto (peça/lenço)
Aspetos-chave	- O jogo decorrerá em silêncio.

SESSÃO N.º 4

Sessão n.º 4

Data: 2 /Março/2023

História – *Mónica reencontra o Tomé (5')*

Quem é que temos hoje aqui novamente? Exatamente, é a Mónica! Quem será que ela irá encontrar hoje para brincar no parque da cidade? Hum... Parece-me que a Mónica chegou demasiado cedo... ainda não está ninguém no parque...

De repente, sem esperar, a Mónica sente uma mão no seu ombro e para seu espanto, quando se vira para trás, quem encontra? O Tomé!!!! Que surpresa!!


- Tomé!!! – exclama a Mónica radiante, dando-lhe um grande abraço – Vamos brincar!

A Mónica dá a mão ao Tomé, dizem adeus à mãe do menino e seguem para a brincadeira! Vamos lá!

Aquecimento – *Semáforos (10')*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Focar a atenção nas indicações visuais apresentadas;• Capacidade de memorização de indicações associadas a cores.
Descrição	<ul style="list-style-type: none">✓ As crianças deverão deslocar-se pelo espaço segundo as indicações apresentadas: Verde – correr; amarelo – andar; vermelho – parar.

Material	➤ 1 objeto verde, 1 objeto amarelo e 1 objeto vermelho.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O orientador estará em silêncio, num local mais elevado por forma a ser visível a todas as crianças; - O orientador levanta um dos objetos para que todas as crianças possam observar a sua cor e desloquem-se segundo a indicação dada; - A meio do jogo é selecionada uma criança para dar as indicações, no lugar do orientador.
<p><u>Jogo</u> – Jogo do lencinho em pé (15')</p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Focar a atenção nas indicações visuais apresentadas; • Saber esperar pela sua vez; • Capacidade de reação.
Descrição	✓ As crianças colocadas frente a frente, mas distanciadas, em duas linhas, deverão correr em direção ao objeto correspondente à sua cor, tentando alcançá-lo antes do colega da linha contrária, assim que a cor lhes é apresentada.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetos de várias cores (6 cores diferentes) ➤ Fita autocolante colorida para definir as linhas no chão
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O orientador deverá estar colocado entre as duas linhas, equidistante de ambos os grupos de crianças; - O orientador deverá estar em silêncio, levantando apenas o braço com o objeto na mão; - A meio do jogo passará a ser uma criança a dar as indicações das cores.

Retorno à calma – *Jogo do lençinho sentado (15')*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Focar a atenção no estímulo físico que vai receber.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças estarão sentadas no chão, em círculo e uma das crianças andará à volta desse mesmo círculo e, a uma determinada altura, deixará cair um objeto atrás de um dos colegas, não lhe tocando no corpo; ✓ O colega que sentir o objeto cair atrás de si, levanta-se, apanha o objeto e tenta, correndo à volta do círculo, apanhar o colega que colocou o objeto no chão; ✓ O colega que “foge” deverá sentar-se no lugar vago que foi deixado pelo colega que “apanha”, antes de ser apanhado; ✓ O jogo repete-se com cada criança que apanhou o objeto.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objeto (peça/lenço)
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O jogo decorrerá em silêncio; - As crianças na roda deverão estar de olhos fechados.

SESSÃO N.º 5

Sessão n.º 5

Data: 9 /Março/2023

História – *Mónica encontra a Bianca* (5')



Quem é que se lembra do nome desta menina? Exatamente, é a Mónica! Lembram-se de quem é que ela já encontrou no parque? O Júlio e o Tomé! O Júlio não conseguia ver e o Tomé não conseguia ouvir... Hoje a Mónica voltou a ir ao parque! Quem será que ela irá encontrar hoje para brincar? A Mónica já nem olhava para os meninos que corriam e andavam no escorrega, elas já procurava os meninos que estavam sozinhos, aqueles com quem ninguém queria brincar!

Foi quando olhou para um banco e, ao lado do banco, estava uma menina sentada numa cadeira, mas a cadeira era diferente das cadeiras que tinha na sua casa, ao pé da mesa... Aquela cadeira tinha rodas!! Que engraçado, para que serviriam? Nada como descobrir!

- Olá, eu sou a Mónica! Como te chamas?



- Olá Mónica, eu sou a Bianca.


- Olá Bianca, estás sentada numa cadeira muito engraçada! Porque é que essa cadeira tem rodas?

- Sabes Mónica, eu não consigo andar... Tenho um problema nas pernas e não tenho força, não consigo sair daqui... Gostava de brincar contigo, mas não consigo...

- Hum... olha que eu acho que sou capaz de descobrir uns jogos bons para brincarmos juntas! Sou boa nisso! Queres vir?

- A sério? Quero muito!!

<p><u>Aquecimento</u> – <i>Balão ball</i> (15')</p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular um objeto, sem o deixar cair, não saindo do lugar; • Focar a atenção no nome pronunciado, para reagir quando for a sua vez.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças deverão passar entre si um balão, aleatoriamente, não o deixando cair.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arcos ➤ Balão
Aspectos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Cada criança estará sentada chão e não deverá sair do mesmo lugar - Uma das crianças diz o nome de outra e passa-lhe o balão; - Apenas com o movimento do tronco e dos braços a criança cujo nome foi pronunciado deverá dar um toque com a mão no balão por forma que volte a ir ao ar, passando-o a outro colega e dizendo o seu nome.
<p><u>Jogo</u> – <i>Bowling sentado</i> (15')</p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.

Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação óculo-manual; • Equilíbrio; • Precisão num lançamento.
Descrição	✓ As crianças deverão derrubar umas peças de lego à sua frente, lançando uma bola até às mesmas.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Peças de lego grandes; ➤ Bola.
Aspetos-chave	<p>- O grupo estará dividido em dois pequenos grupos e a criança que lança a bola, com os dois braços, em cada jogada deverá estar sentada numa cadeira, sem tocar com os pés no chão;</p> <p>- Cada criança tem duas tentativas de derrubar as peças de lego;</p>
<p><u>Retorno à calma – Agarra a folha (10’)</u></p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação óculo-manual; • Motricidade fina; • Cooperação.
Descrição	✓ As crianças deverão passar entre si uma folha agarrando-a apenas com uma mola, nunca a deixando cair.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folhas de cartolina; ➤ Molas.
Aspetos-chave	<p>- As crianças estarão divididas em dois grupos;</p> <p>- As crianças estarão sentadas no chão, formando um círculo;</p> <p>- Cada criança terá na mão uma mola que usará como pinça para segurar a folha e passar a folha ao colega do lado, não a deixando cair (podendo recorrer à ajuda da outra mão);</p> <p>- A criança que entrega a folha não deverá retirar a mola sem se assegurar que a criança do lado já a segurou com a sua mola.</p>

SESSÃO N.º 6

Sessão n.º 6

Data: 24 /Março/2023

História – *Mónica reencontra a Bianca e conhece o Tiago (5')*

Quem é que se lembra do nome desta menina? Exatamente, é a Mónica! Lembram-se de quem é que ela já encontrou no parque? O Júlio, o Tomé e a Bianca! O Júlio não conseguia ver, o Tomé não conseguia ouvir e a Bianca não conseguia andar... Hoje a Mónica voltou a ir ao parque! Quem será que ela irá encontrar hoje para brincar? Voltou a encontrar a Bianca!!! Mas desta vez notou qualquer coisa diferente na Bianca...

- Olá Mónica! – exclamou a Bianca.

- Olá Bianca, que se passa contigo hoje? Pareces triste....

- - Sim, hoje trouxe um amigo para brincar connosco, o Tiago mas magoou-se na escola e não consegue mexer um braço, está magoado... Hoje é que não conseguimos mesmo brincar contigo...

- Oh, olá Tiago, deve ser difícil não conseguir mexer um braço, mas tenho a certeza que vou arranjar forma de brincarmos juntos na mesma, querem ver?


- Sim, queremos!! Obrigado Mónica!!


Aquecimento – *Balão ball (15')*



Objetivo geral

- Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.

Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular um objeto, sem o deixar cair, não saindo do lugar; • Focar a atenção no nome pronunciado, para reagir quando for a sua vez.
Descrição	✓ As crianças deverão passar entre si um balão, aleatoriamente, não o deixando cair.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arcos ➤ Balão
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças estarão sentadas no chão formando um círculo; - Uma das crianças diz o nome de outra e passa-lhe o balão; - Com o movimento corporal a criança cujo nome foi pronunciado deverá dar um toque com a mão no balão por forma que volte a ir ao ar, passando-o a outro colega e dizendo o seu nome; - Cada criança deverá ter uma das mãos atrás das costas a agarrar o seu próprio bibe, por forma a que só toque no balão com uma mão.
<p><u>Jogo</u> – <i>Bowling sentado (15')</i></p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação óculo-manual; • Equilíbrio; • Precisão num lançamento.
Descrição	✓ As crianças deverão derrubar umas peças de lego à sua frente, lançando uma bola até às mesmas.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Peças de lego grandes; ➤ Bola.

Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo estará dividido em dois pequenos grupos e a criança que lança a bola em cada jogada deverá estar sentada numa cadeira, sem tocar com os pés no chão; - À semelhança do jogo anterior, cada criança deverá ter uma das mãos atrás das costas. - Cada criança tem duas tentativas de derrubar as peças de lego;
<p><u>Retorno à calma</u> – <i>Agarra a folha (10’)</i></p>	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação óculo-manual; • Motricidade fina; • Cooperação.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças deverão passar entre si uma folha agarrando-a apenas com uma mola, nunca a deixando cair.
Material	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folhas de cartolina; ➤ Molas.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças estarão sentadas no chão, formando um círculo; - Cada criança terá na mão uma mola que usará como pinça para segurar a folha e passar a folha ao colega do lado, não a deixando cair; - A criança que entrega a folha não deverá retirar a mola sem se assegurar que a criança do lado já a segurou com a sua mola; - Uma das mãos deverá manter-se atrás das costas, não podendo auxiliar no caso da folha cair, nem para apertar a mola.

SESSÃO N.º 7

Sessão n.º 7

Data: 30 /Março/2023

História – *Mónica junta os amigos no parque (5') – (1ª parte)*

Bom dia meninos! Hoje a nossa Mónica quis fazer-nos uma surpresa e trouxe todos os amigos que conheceu no parque para brincarem! Veio o Júlio, o Tomé, a Bianca e o Tiago, por isso hoje vamos fazer vários tipos de jogos para que todos estes amigos possam jogar!

Aquecimento – *Encontra o número (15')*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência das limitações de uma deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Focar a atenção nas indicações visuais apresentadas;• Associação quantidade – número escrito
Descrição	✓ As crianças deverão deslocar-se para junto de um número, associando-o à quantidade de bolinhas apresentadas.
Material	<ul style="list-style-type: none">➤ 2 conjuntos de folhas numeradas de 1 a 5;➤ 5 folhas com o desenho de 1 a 5 bolinhas.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none">- No chão estão dispostos dois conjuntos de 5 folhas, numeradas de 1 a 5;- As crianças formam duas filas atrás de um dos 2 conjuntos de números;- À medida que lhes é mostrada uma folha com bolinhas, as crianças deverão contar o número de bolinhas e deslocar-se para o número que lhe corresponde;- Não deverá ser dada qualquer indicação verbal.

Jogo – *Trabalho no comboio (15')*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Coordenação óculo-manual;• Equilíbrio.
Descrição	<ul style="list-style-type: none">✓ As crianças deverão fazer chegar um conjunto de peças de lego grandes, de uma ponta à outra da fila.
Material	<ul style="list-style-type: none">➤ Peças de lego grandes.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none">- O grupo estará dividido em dois pequenos grupos;- À frente de cada grupo estará um conjunto de peças de lego grandes;- Todas as crianças deverão estar sentadas;- A primeira criança da fila pega numa peça e, sem se levantar do chão, passa-a ao colega de trás e assim sucessivamente até chegar ao fim e terminarem de levar todas as peças;- Chegando ao fim, deverá ser a última criança da fila a fazer o processo inverso e ir passando todas as peças ao colega da frente, até voltarem a ter todas as peças no início da fila;- A equipa que terminar este processo em primeiro lugar, será a vencedora.

Retorno à calma – Comboio invisível (10')



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência das limitações de uma deficiência visual.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Confiar nos colegas• Equilíbrio• Orientação espacial;• Controlo dos movimentos.
Descrição	✓ As crianças deverão andar livremente pelo espaço, em fila, estando umas vendadas e outras não.
Material	➤ Vendas.
Aspetos-chave	- As crianças formarão dois pequenos grupos; - As crianças deverão estar em fila, com as mãos colocadas no colega da frente, estando vendadas, alternadamente; - A criança da frente estará sem venda.

História – Mónica junta os amigos no parque (5') – (2ª parte)

Ora digam-me lá se não foi possível brincarmos todos? Mesmo o Júlio sem ver, o Tomé sem ouvir, a Bianca sem andar e o Tiago sem mexer um braço, conseguimos arranjar jogos para que todos se pudessem divertir!

Então agora o próximo desafio é para vocês! Na próxima semana a Mónica vai querer trazer todos os amigos novamente e são vocês que vão pensar em jogos que acham que eles vão ser capazes de fazer: um jogo para os meninos que não veem, outro para os meninos que não ouvem e outro para os meninos que não mexem alguma parte do corpo.

SESSÃO N.º 8

Sessão n.º 8

Data: 6 /Abril/2023

História – *Mónica junta os amigos no parque (5’)*

Boa tarde amigos! Quem é que temos aqui hoje no parque da cidade? Exatamente, a Mónica! E voltou a trazer todos os seus amigos!! Lembram-se quem eram? O Júlio, o Tomé, a Bianca e o Tiago, muito bem!

E agora lembram-se do desafio que a Mónica vos deixou da última vez que nos encontrámos? Quem é que pensou em jogos que pudéssemos fazer com todos os amigos da Mónica?

Planeamento (5’)


- Escolha dos jogos;
- Levantamento do material necessário;
- Preparação do material necessário.

(as atividades que referimos de seguida foram as escolhidas pelo grupo de crianças, realizadas no próprio dia, mas a planificação apenas foi redigida no final da sessão)

Aquecimento – *Semáforos (10’)*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência de uma criança com deficiência auditiva.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Focar a atenção nas indicações visuais apresentadas;• Capacidade de memorização de indicações associadas a cores.
Descrição	✓ As crianças deverão deslocar-se pelo espaço segundo as indicações apresentadas: Verde – correr; amarelo – andar.

Material	➤ 1 objeto verde e 1 objeto amarelo
Aspetos-chave	<p>- O orientador estará em silêncio, num local mais elevado por forma a ser visível a todas as crianças;</p> <p>- O orientador levanta um dos objetos para que todas as crianças possam observar a sua cor e deslocarem-se segundo a indicação dada.</p>
<p><u>Jogo – Trabalho no comboio (15’)</u></p> 	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Passar pela experiência das limitações de uma deficiência motora.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação óculo-manual; • Equilíbrio.
Descrição	✓ As crianças deverão fazer chegar um conjunto de peças de lego grandes, de uma ponta à outra da fila.
Material	➤ Peças de lego grandes.
Aspetos-chave	<p>- O grupo estará dividido em dois pequenos grupos;</p> <p>- À frente de cada grupo estará um conjunto de peças de lego grandes;</p> <p>- Todas as crianças deverão estar sentadas;</p> <p>- A primeira criança da fila pega numa peça e, sem se levantar do chão, passa-a ao colega de trás e assim sucessivamente até chegar ao fim e terminarem de levar todas as peças;</p> <p>- Chegando ao fim, deverá ser a última criança da fila a fazer o processo inverso e ir passando todas as peças ao colega da frente, até voltarem a ter todas as peças no início da fila;</p> <p>- A equipa que terminar este processo em primeiro lugar, será a vencedora.</p>

Retorno à calma – *Comboio invisível (15')*



Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Passar pela experiência das limitações de uma deficiência visual.
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">• Confiar nos colegas• Equilíbrio• Orientação espacial;• Controlo dos movimentos.
Descrição	✓ As crianças deverão andar livremente pelo espaço, em fila, estando umas vendadas e outras não.
Material	➤ Vendas.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none">- As crianças formarão dois pequenos grupos;- As crianças deverão estar em fila, com as mãos colocadas no colega da frente, estando vendadas, alternadamente;- A criança da frente estará sem venda.

ANEXO 2 – HISTÓRIA

O que fazer no parque da cidade?

(História criada e utilizada para a implementação do projeto “Jogamos tudo, brincamos todos” em contexto de pré-escolar)

1ª sessão	<p>A Mónica é uma menina que vai diariamente ao parque da cidade e hoje encontrou um menino que se chamava Júlio.</p> <p>O Júlio tinha uma particularidade que fez com que a Mónica o visse, mas o Júlio não a viu, porquê? O Júlio era cego.</p> <p>Ainda assim, a Mónica queria muito brincar com ele... Será que a Mónica conseguia pensar em jogos que, mesmo sem ver, o Júlio fosse capaz de os fazer?</p> <p>Vamos experimentar!</p>
2ª sessão	<p>Lembram-se da Mónica ? Aquela menina que vai diariamente ao parque da cidade? Hoje voltou a encontrar o Júlio! Lembram-se do Júlio? Aquele menino que não conseguia ver? A Mónica chamou-o assim que o viu e ele reconheceu a sua voz de imediato, mesmo sem a ver!</p> <p>Desta vez a Mónica já sabia como brincar com o Júlio! Vamos a isso?</p>
3ª sessão	<p>Lembram-se da Mónica? Aquela menina que vai diariamente ao parque da cidade? Hoje encontrou um menino a brincar sozinho e foi ter com ele:</p> <p>- “Olá” – disse-lhe a Mónica, mas o menino não respondeu... “Olá, queres brincar comigo?” – perguntou a Mónica, mas o menino olhava para ela e apenas sorria... Até que a mãe do menino se aproximou da Mónica e disse:</p> <p>- “Olá, este menino é o Tomé, mas não te consegue ouvir... Tenho a certeza que ele gostaria muito de brincar contigo, mas não te ouve...”</p> <p>- “Ah, não faz mal, posso pensar em jogos que o Tomé não precise de ouvir, mas que possa brincar na mesma! Tomé, anda comigo!” e deu a mão ao Tomé para brincarem juntos.</p> <p>A mãe do Tomé piscou-lhe o olho em jeito de consentimento e a brincadeira começou. Vamos a isso?</p>

<p>4ª sessão</p>	<p>Quem é que temos hoje aqui novamente? Exatamente, é a Mónica! Quem será que ela irá encontrar hoje para brincar no parque da cidade? Hum... Parece-me que a Mónica chegou demasiado cedo... ainda não está ninguém no parque...</p> <p>De repente, sem esperar, a Mónica sente uma mão no seu ombro e para seu espanto, quando se vira para trás, quem encontra? O Tomé!!!! Que surpresa!!</p> <p>- Tomé!!! – exclama a Mónica radiante, dando-lhe um grande abraço – Vamos brincar!</p> <p>A Mónica dá a mão ao Tomé, dizem adeus à mãe do menino e seguem para a brincadeira! Vamos lá!</p>
<p>5ª sessão</p>	<p>Quem é que se lembra do nome desta menina? Exatamente, é a Mónica! Lembram-se de quem é que ela já encontrou no parque? O Júlio e o Tomé! O Júlio não conseguia ver e o Tomé não conseguia ouvir... Hoje a Mónica voltou a ir ao parque! Quem será que ela irá encontrar hoje para brincar? A Mónica já nem olhava para os meninos que corriam e andavam no escorrega, elas já procurava os meninos que estavam sozinhos, aqueles com quem ninguém queria brincar!</p> <p>Foi quando olhou para um banco e, ao lado do banco, estava uma menina sentada numa cadeira, mas a cadeira era diferente das cadeiras que tinha na sua casa, ao pé da mesa... Aquela cadeira tinha rodas!! Que engraçado, para que serviriam? Nada como descobrir!</p> <p>- Olá, eu sou a Mónica! Como te chamas?</p> <p>- Olá Mónica, eu sou a Bianca.</p> <p>- Olá Bianca, estás sentada numa cadeira muito engraçada! Porque é que essa cadeira tem rodas?</p> <p>- Sabes Mónica, eu não consigo andar... Tenho um problema nas pernas e não tenho força, não consigo sair daqui... Gostava de brincar contigo, mas não consigo...</p> <p>- Hum... olha que eu acho que sou capaz de descobrir uns jogos bons para brincarmos juntas! Sou boa nisso! Queres vir?</p> <p>- A sério? Quero muito!!</p>

<p>6ª sessão</p>	<p>Quem é que se lembra do nome desta menina? Exatamente, é a Mónica! Lembram-se de quem é que ela já encontrou no parque? O Júlio, o Tomé e a Bianca! O Júlio não conseguia ver, o Tomé não conseguia ouvir e a Bianca não conseguia andar... Hoje a Mónica voltou a ir ao parque! Quem será que ela irá encontrar hoje para brincar? Voltou a encontrar a Bianca!!! Mas desta vez notou qualquer coisa diferente na Bianca...</p> <p>- Olá Mónica! – exclamou a Bianca.</p> <p>- Olá Bianca, que se passa contigo hoje? Pareces triste....</p> <p>- Sim, hoje trouxe um amigo para brincar connosco, o Tiago mas magoou-se na escola e não consegue mexer um braço, está magoado... Hoje é que não conseguimos mesmo brincar contigo...</p> <p>- Oh, olá Tiago, deve ser difícil não conseguir mexer um braço, mas tenho a certeza que vou arranjar forma de brincarmos juntos na mesma, querem ver?</p> <p>- Sim, queremos!! Obrigado Mónica!!</p>
<p>7ª sessão</p>	<p><i>(antes da sessão)</i></p> <p>Bom dia meninos! Hoje a nossa Mónica quis fazer-nos uma surpresa e trouxe todos os amigos que conheceu no parque para brincarem! Veio o Júlio, o Tomé, a Bianca e o Tiago, por isso hoje vamos fazer vários tipos de jogos para que todos estes amigos possam jogar!</p> <p><i>(depois da sessão)</i></p> <p>Ora digam-me lá se não foi possível brincarmos todos? Mesmo o Júlio sem ver, o Tomé sem ouvir, a Bianca sem andar e o Tiago sem mexer um braço, conseguimos arranjar jogos para que todos se pudessem divertir!</p> <p>Todos estes amigos da Mónica tinham uma coisa em comum, aquilo a que chamamos deficiência. Um não via, outro não ouvia, outro não andava e outro não mexia um braço...</p> <p>Então agora o próximo desafio é para vocês! Na próxima semana a Mónica vai querer trazer todos os amigos novamente e são vocês que vão</p>

	<p>pensar em jogos que acham que eles vão ser capazes de fazer: um jogo para os meninos que não veem, outro para os meninos que não ouvem e outro para os meninos que não mexem alguma parte do corpo.</p>
8ª sessão	<p>Boa tarde amigos! Quem é que temos aqui hoje no parque da cidade? Exatamente, a Mónica! E voltou a trazer todos os seus amigos!! Lembra-se quem eram? O Júlio, o Tomé, a Bianca e o Tiago, muito bem!</p> <p>E agora lembram-se do desafio que a Mónica vos deixou da última vez que nos encontramos? Quem é que pensou em jogos que pudéssemos fazer com todos os amigos da Mónica?</p>

ANEXO 3 – IMAGENS DA HISTÓRIA



Mónica



Júlio



Tomé



Bianca



Tiago