

## "Jogamos Tudo, Brincamos Todos": Estudo piloto em contexto da educação pré-escolar "Jogamos tudo, Brincamos Todos": Estudio piloto en el contexto de la educación preescolar "Jogamos Tudo, Brincamos Todos": Pilot study in the context of pre-school education

Inês Sales, Raul Antunes, Sara Gomes, Regina Marques, Ana Oliveira  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

**Resumo.** A inclusão de crianças com deficiência nas escolas nem sempre é um processo fácil, tornando essencial a identificação de melhores estratégias para atingir tal objetivo. Neste estudo procurou-se analisar o efeito de um programa de intervenção, baseado em jogos motores adaptados, em crianças do pré-escolar, ao nível das atitudes de inclusão face aos pares com deficiência e na perceção de competências das crianças com deficiência. Para tal, foi elaborado um programa de 8 sessões (45 minutos cada), baseado em jogos motores adaptados. Participaram no programa 13 crianças com idades entre os 5 e 6 anos ( $5,31 \pm 0,48$ ), 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 criar jogos que pudessem ser jogados por todas. Recorreu-se a um questionário para avaliação das dimensões "atitudes de inclusão" e "perceção de competências", previamente utilizado por Antunes et al. (2022). A satisfação das crianças com as sessões foi avaliada seguindo as recomendações de Birch et al. (2019). Os resultados revelaram melhorias na dimensão atitudes de inclusão ( $p=0,002$ ;  $z=-3,08$ ) e perceção de competências ( $p=0,001$ ;  $z=-3,18$ ), entre os momentos pré e pós intervenção. Além disso, a satisfação das crianças com as sessões foi sempre muito evidente ( $\geq 80\%$ ). Os resultados deste estudo parecem reforçar o papel que o jogo lúdico-motor adaptado pode ter como estratégia de promoção de competências de inclusão, mesmo em idades precoces.

**Palavras-chave:** Atitudes de inclusão, inclusão inversa, jogos, perceção de competências, pré-escolar

**Resumen.** La inclusión de niños con discapacidades en las escuelas no siempre es un proceso fácil, por lo que resulta esencial identificar las mejores estrategias para lograr este objetivo. El objetivo de este estudio era analizar el efecto de un programa de intervención basado en juegos motores adaptados para niños en edad preescolar, en términos de actitudes hacia la inclusión en relación con los compañeros con discapacidad y la percepción de las competencias de los niños con discapacidad. Para ello, se desarrolló un programa de 8 sesiones (de 45 minutos cada una) basado en juegos motores adaptados. En el programa participaron 13 niños de entre 5 y 6 años, ( $5,31 \pm 0,48$ ), de los cuales 7 eran varones y 6 mujeres. En estas sesiones los niños, a través de una historia, conocieron a un personaje que, a lo largo de las semanas, conoció a varios niños con discapacidad e intentó crear juegos que pudieran ser practicados por todos. Se utilizó un cuestionario para evaluar las dimensiones "actitudes hacia la inclusión" y "percepción de competencias", utilizado por Antunes et al. (2022). La satisfacción de los niños con las sesiones se evaluó siguiendo las recomendaciones de Birch et al. (2019). Los resultados revelaron mejoras en las dimensiones actitudes de inclusión ( $p=0,002$ ;  $z=-3,08$ ) y percepción de competencias ( $p=0,001$ ;  $z=-3,18$ ) entre los momentos pre y post-intervención. Además, la satisfacción de los niños con las sesiones fue siempre muy evidente ( $\geq 80\%$ ). Los resultados de este estudio parecen reforzar el papel que los juegos lúdico-motrices adaptados pueden desempeñar como estrategia para promover las habilidades de inclusión, mismo a edades tempranas.

**Palabras clave:** Actitudes hacia la inclusión, inclusión inversa, juegos, competencias percibidas, preescolares

**Abstract.** The inclusion of children with disabilities in schools is not always an easy process, making it essential to identify the best strategies to achieve this goal. The aim of this study was to analyse the effect of an intervention programme based on adapted motor games for pre-school children, in terms of attitudes towards inclusion in relation to peers with disabilities and the perception of competences of children with disabilities. For this purpose, a programme of 8 sessions (45 minutes each) was developed, based on adapted motor games. Thirteen children aged between 5 and 6, ( $5,31 \pm 0,48$ ), years participated in the programme, of which 7 were male and 6 female. In these sessions, the children, through a story, got to know a character who, over the weeks, met several children with disabilities and tried to find games that could be played by all. A questionnaire was used to evaluate the dimensions "attitudes to inclusion" and "perception of competences", previously used by Antunes et al., (2022). Children's satisfaction with the sessions was assessed following the recommendations of Birch et al. (2019). The results revealed improvements in the attitudes of inclusion ( $p=0.002$ ;  $z=-3.08$ ) and perception of competences ( $p=0.001$ ;  $z=-3.18$ ) dimensions between the pre- and post-intervention moments. In addition, children's satisfaction with the sessions was always very evident ( $\geq 80\%$ ). The results of this study seem to reinforce the role that adapted play-motor games can play as a strategy to promote inclusion skills, even at an early age.

**Keywords:** Attitudes of inclusion, inverse inclusion, games, perception of competences, preschool

---

Fecha recepción: 21-07-23. Fecha de aceptación: 13-09-23

Raul Antunes

[raul.antunes@ipleiria.pt](mailto:raul.antunes@ipleiria.pt)

### Introdução

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). Falar de inclusão é,

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

Segundo o objetivo 4 “Educação de qualidade” dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, todas as crianças são importantes, 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).

Especificamente no que concerne à temática da deficiência, durante muito tempo, houve uma tentativa de integração de pessoas com deficiência na sociedade, contudo a investigação é ainda reduzida no que diz respeito ao envolvimento de pessoas sem deficiência no desporto ou exercício físico para pessoas com deficiência, num processo designado como inclusão inversa (Ramsden et al., 2023).

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. Este facto não pode, no entanto, impedir que se desenvolvam competências relacionadas com atitudes de inclusão das crianças sem deficiência face às crianças com deficiência. Assim, a inclusão inversa poderá ser um recurso a utilizar, passando pela experiência de lhes ser retirada, ainda que temporariamente, uma capacidade sensorial ou motora (Antunes et al., 2021).

Especificamente, no que à idade pré-escolar diz respeito, importa reforçar que 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). Assim, os profissionais que planeiam e desenvolvem as atividades com estas crianças deverão ter presentes as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em vigor em Portugal, 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 vão 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). A importância da prática de atividade física tem, por isso, sido alvo de atenção da comunidade científica (e.g., Fernández-Valero, et al., 2023; Méndez-Venegas et al., 2021; Zapata Lamana et al., 2022).

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. É aqui que entra o termo inclusão, pois com o apoio do educador, deverá ser potenciada a interação e entreaduda entre os que são mais e menos capazes de realizar determinadas tarefas e onde as diferenças de cada um possam ver vistas como mais-valias (Silva et al., 2016). Contudo parece ainda haver, na literatura, alguma confusão entre os termos de educação física integrada e de educação física inclusiva (Haegele, 2019).

A literatura tem reportado que crianças sem deficiência têm algumas dificuldades em interagir com os seus pares com deficiência, e que o contexto das atividades pode contribuir de forma decisiva para potenciar essa interação (Hong et al., 2019). Torna-se assim importante compreender as atitudes de inclusão das crianças sem deficiência face aos seus pares com deficiência, bem como conhecer a forma como percecionam a competência destes, como estratégia para potenciar um ambiente físico e social promotor desta interação (Antunes et al., 2022).

### **Presente estudo**

A investigação tem procurado identificar estratégias para promover as competências de comunicação das crianças com deficiência, em idade pré-escolar, proporcionando-lhes várias oportunidades de praticar essas competências durante as atividades motoras (e.g., Akamoglu, et al., 2019), sendo importante destacar a necessidade de construção de um sentimento de pertença para todas as crianças, bem como de promover níveis superiores de confiança nas suas capacidades, proporcionando assim melhores condições para a criação de um ambiente pré-escolar inclusivo (Karlsudd, et al., 2021). Apesar disso, existem ainda poucas evidências de projetos de intervenção onde as crianças sem deficiência passem pelas experiências das crianças com deficiência, através do brincar, numa lógica de inclusão inversa (Antunes et al., 2022).

Durante toda a vida, o brincar poderá e deverá estar presente, mas em idade pré-escolar é fundamental, pois é na faixa etária dos 3 aos 6 anos que as crianças, desde cedo, aprendem, de forma lúdica e prazerosa, a lidar com a diferença, a respeitar os ritmos das outras crianças (Vygotsky, 1976). Neto (2020) realça o papel que o jogo pode assumir como meio para satisfazer necessidades e interesses das crianças. Com este pressuposto, e com base

nesta associação entre a inclusão e jogar ou brincar, procurou-se com este projeto fazer uma adaptação de um projeto, designado “Jogamos tudo, brincamos todos”, anteriormente aplicado ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e que teve resultados muito positivos, especificamente no que diz respeito à variável “perceção de competências”, mas, igualmente, na satisfação que as crianças demonstraram com o projeto (Antunes et al., 2022).

Desta forma, procurou-se com este estudo analisar o efeito de um programa de intervenção de âmbito educativo e enquadrado no modelo social, baseado em jogos motores adaptados, em crianças do pré-escolar, ao nível das atitudes de inclusão face aos pares com deficiência e na perceção de competências das crianças com deficiência. Além deste objetivo, foi ainda analisado o nível de satisfação das crianças com as diferentes atividades do projeto.

## Material e Método

### Participantes

Fizeram parte deste estudo 13 crianças em idade pré-escolar, quatro delas com 6 anos e nove de 5 anos de idade ( $5,31 \pm 0,48$ ), 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, isto é, as que iriam ingressar no 1.º 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, antes da intervenção apenas 3 (23,1%) revelaram conhecer alguma pessoa com deficiência.

### Instrumentos e procedimentos

Inicialmente foi contactado o diretor da instituição, com vista à apresentação do projeto e dos seus objetivos. Face ao interesse manifestado, procedeu-se de seguida a um contacto com a coordenadora pedagógica e com as educadoras de infância, sendo identificadas as crianças com as quais iria ser feita a intervenção, nomeadamente, as crianças mais velhas de cada grupo (amostra de conveniência).

Foi ainda realizada uma aplicação piloto que teve como objetivo testar a adequação do instrumento de avaliação (incluindo a metodologia para a avaliação da satisfação com as sessões), bem como a tipologia das atividades.

A planificação da intervenção teve por base o projeto-piloto “Jogamos tudo, brincamos todos” (Antunes et al., 2021). A intervenção decorreu nas instalações de uma instituição de ensino da zona centro de Portugal. Em relação

ao projeto anteriormente implementado (Antunes et al., 2022), 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 (conforme pode ser verificado na tabela 1). As sessões foram dinamizadas pela investigadora, que tem cerca de dez anos de experiência como educadora de infância, e formação específica na área da Educação Especial. 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 entre elas, foi criada, assim, uma história 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 criar jogos que pudessem ser jogados pelas crianças que encontrava no parque da cidade.

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), uma atividade 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. 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 personagem principal 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.

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 incidiu sobre 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 se

voltassem 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).

No que se refere aos instrumentos de recolha de dados, foi utilizado um questionário elaborado por dois especialistas, aos quais foi pedida permissão para a sua utilização e anteriormente utilizado em contextos semelhantes (e.g., Antunes et al., 2022). Este instrumento é composto por uma folha de rosto com questões de cariz sociodemográfico e 23 itens, com três níveis de escala de resposta: não concordo (1); talvez (2); concordo (3). Foi utilizada uma escala de “smiles” para facilitar o entendimento das diferentes opções de resposta. Os itens do questionário encontravam-se divididos 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?”). Os valores de consistência interna das duas dimensões foram os seguintes:  $\alpha_{\text{atitudes de inclusão}}=0,76$ ;  $\alpha_{\text{perceção de competências}}=0,70$ . 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. Foi igualmente solicitado o consentimento informado a todos os encarregados de educação bem como foi lido o assentimento informado a todos os participantes.

Tabela 1.  
Planeamento das sessões do programa de intervenção

Nº sessão	Personagens	Deficiência trabalhada	Proposta de atividade
1ª e 2ª sessões	Mónica encontra o Júlio	Deficiência visual	<u>Aquecimento</u> : Segue-me <u>Jogo</u> : Campo de minas <u>Retorno à calma</u> : Cabra-cega <u>Aquecimento</u> : Semáforos
3ª e 4ª sessões	Mónica encontra o Tomé	Deficiência auditiva	<u>Jogo</u> : Jogo do lencinho em pé <u>Retorno à calma</u> : Jogo do lencinho sentado
5ª e 6ª sessões	Mónica encontra a Bianca e o Tiago	Deficiência motora	<u>Aquecimento</u> : Balão ball <u>Jogo</u> : Bowling sentado <u>Retorno à calma</u> : Agarra a folha <u>Aquecimento</u> : Encontra o número (Audição)
7ª sessão	Mónica reúne todos os amigos	Deficiência visual, auditiva e motora	<u>Jogo</u> : Trabalho no comboio (Motor) <u>Retorno à calma</u> : Comboio invisível (Visão)
8ª sessão	Mónica reúne todos os amigos	Deficiência visual, auditiva e motora	<u>Aquecimento</u> : Semáforos (Audição) <u>Jogo</u> : Trabalho no comboio (Motor) <u>Retorno à calma</u> : Cabra cega (Visão)

A avaliação da satisfação das crianças com o projeto teve como base a metodologia utilizada por Spitzer et al. (1995)

e as indicações relativas à avaliação da perceção de crianças em contexto pré-escolar (Birch et al., 2019). O instrumento utilizado para aferir estes resultados foi desenvolvido tendo em conta algumas possíveis distrações ou fugas ao objetivo, e consistia na disponibilização de 3 caixas de cartão, 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.

### 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.

### Resultados

Relativamente aos resultados deste projeto, são apresentados de seguida os resultados referentes à estatística descritiva das variáveis analisadas, bem como uma análise comparativa entre os momentos pré e pós intervenção. É igualmente reportada a avaliação do nível de satisfação das crianças com as sessões do projeto.

Com base na observação da tabela 2, 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 (média e desvio padrão) das variáveis: sexo, idade, atitudes de inclusão e perceção de competências (n = 13)

	n (%)	média±dp	(CI 95%)
Sexo			
Feminino	7 (53,8%)		
Masculino	6 (46,2%)		
Idade		5,31±0,48	(5,02-5,60)
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 3, 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 percepção 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 (pré teste) Mediana	Momento 1 (pós teste) Mediana	Z	P
Atitudes de inclusão	2,000	2,778	-3,08	0,002*
Percepção de competências	1,571	2,571	-3,18	0,001*

Nota: dp, desvio padrão;

\*.  $p < 0,05$

No que diz respeito à satisfação das crianças com o projeto, e através da análise da figura 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 selecionava 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.

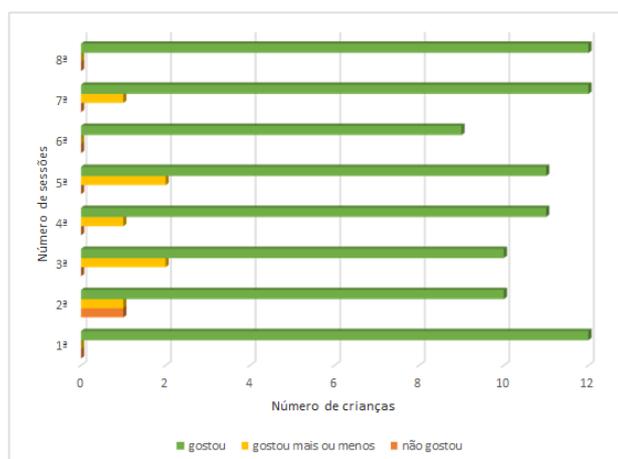


Figura 1. Dados da avaliação da satisfação das crianças

## Discussão

O objetivo do presente estudo consistiu na análise do efeito de um programa de intervenção, baseados em jogos motores adaptados, em crianças do pré-escolar, ao nível das 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 percepção de competências das crianças com deficiência (que representa a percepção que as crianças têm sobre as competências de uma criança com deficiência – “o que ela consegue fazer”). Adicionalmente foi igualmente analisado o nível de satisfação das crianças com as diferentes atividades do projeto.

No que diz respeito à avaliação 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 analisar 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 1.º ciclo do ensino básico e não a crianças do pré-escolar e no momento pré-intervenção já apresentavam níveis elevados de atitudes de inclusão, tendo por base os valores médios da escala. 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, brincar 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 reconto 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 efeito 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) em que 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). Além disso, este projeto parece, igualmente, constituir uma estratégia adicional para a promoção de um contexto pré-escolar mais inclusivo, especialmente se tivermos em conta que o contexto das atividades pode ser determinante para a interação entre crianças com e sem deficiência (Hong et al., 2019).

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 perspectiva 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. O contexto das atividades motoras parece assim constituir uma excelente oportunidade de promover competências sociais no contexto do pré-escolar, tal como já tinha sido reportado anteriormente pela literatura (e.g. Akamoglu, et al., 2019).

Os resultados deste trabalho parecem contribuir para reforçar a relevância de projetos desta tipologia no contexto do pré-escolar. Os ganhos, as aprendizagens e as experiências foram muitas e isso leva-nos a acreditar que seria um projeto muito pertinente a desenvolver em mais instituições, tanto da rede privada como da rede pública. A variante história poderá, igualmente, 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 e no

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Este estudo parece, assim, deixar alguns indicadores que podem ser explorados por professores (ou, neste caso, educadores de infância) para trabalhar esta temática da inclusão, assente numa vertente lúdica e onde o brincar é o principal recurso. Importa reforçar que a literatura tem reportado de forma consistente o papel que o professor/educador tem na promoção de contextos mais inclusivos (e.g., Pereira et al., 2023; Radojlovic, et al., 2022).

### **Limitações e sugestões de estudos futuros**

O presente estudo apresenta algumas limitações que seria importante serem ultrapassadas em futuras investigações, como a ausência de um grupo de controlo. 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. Seria importante igualmente considerar a utilização de outros instrumentos de avaliação, de forma a ter uma análise mais completa sobre esta temática. Também seria importante a possibilidade de haver uma interação com crianças com deficiência, por exemplo através de uma parceria com alguma Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão (CERCI). Consideramos ainda que seria uma mais-valia aprimorar a variante história, nomeadamente, a edição da mesmo em livro com ilustrações criadas para esse fim.

### **Conclusão**

A implementação do projeto apresentado teve um efeito 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 perceção 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.

### Financiamento

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., (UIDB/04748/2020).

### Referências

- Akamoglu, Y., Ostrosky, M.M., Cheung, W.C., Yang, H., Favazza, P., Stalega, M., & Aronson-Ensign, K. (2019). Move Together, Communicate Together: Supporting Preschoolers' Communication Skills Through Physical Activities. *Early Childhood Educ J.* 47, 677–685. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00957-1>
- 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/jamaophthol.2018.7075>
- 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.
- 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>
- Fernández-Valero, P. B., Soto-Sánchez, J., & Muñoz Lara, M. (2023). Efectos de intervenciones sobre las habilidades motoras fundamentales y actividad física en preescolares: Revisión sistemática (Effects of interventions on fundamental motor skills and physical activity in preschoolers: Systematic review). *Retos*, 48, 94–100. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96549>
- Haegele, J. (2019) *Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education*, *Quest*, 71:4, 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS, second edition*. New York: CRC Press.
- Hong, S.-Y., Eum, J., Long, Y., Wu, C., & Welch, G. (2020). Typically Developing Preschoolers' Behavior Toward Peers With Disabilities in Inclusive Classroom Contexts. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 49–68. <https://doi.org/10.1177/1053815119873071>
- Karlsudd, P. (2021). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Educ*, 11, 104. <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Méndez-Venegas, O., & Merellano-Navarro, E. N. (2021). Niveles de condición física en relación con el estado nutricional en preescolares chilenos (Physical fitness levels in relation to nutritional status in Chilean preschools). *Retos*, 41, 589–595. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82897>
- 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.
- 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>
- 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.
- Pereira, A. M. A., Celestino, T. F. de S., & Ribeiro, E. do R. J. (2023). Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión (Determinants for an Inclusive

- Physical Education: perception of a group of specialist teachers in inclusion). *Retos*, 47, 282–291. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755>
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Frontiers in psychology*, 13, 891930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- 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., Syla (Eds.), *Play: Its role in the development and evolution* (pp. 863-895). Penguin Books.
- Zapata Lamana, R., Cigarroa Cuevas, I., Monsalvez Álvarez, M., Cenzano Castillo, L., Matus Castillo, C., Illanes Aguilar, L., & Poblete-Valderrama, F. (2022). Impacto de la actividad física programada sobre el rendimiento motor de preescolares (Impact of scheduled physical activity on motor performance in preschoolers). *Retos*, 44, 319–327. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91028>