








Análise quantitativa e qualitativa de uma intervenção com jogos motores adaptados: Projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”

Quantitative and qualitative analysis of an intervention with adapted motor games: Project “Jogamos tudo, Brincamos todos”

Raul Antunes^{1*} , Catarina Mangas¹ , Inês Monteiro¹ , Micaela Sereno¹ , Nuno Amaro¹ ,
Rui Matos¹ , Roberta Frontini² 

RESUMO

O presente projeto piloto visa analisar o efeito de um programa de intervenção baseado em jogos lúdico-motores adaptados para crianças com deficiências sensoriais e físicas, com a duração de 5 semanas, em alunos do 1º e 4º anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da perceção das crianças sem deficiência face aos pares com deficiência, nomeadamente no que diz respeito às atitudes de inclusão e à perceção de competências. Participaram 32 alunos, dos quais 15 são do género masculino e 17 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Para a avaliação da implementação deste programa de inclusão inversa, recorremos a uma metodologia mista com a avaliação quantitativa realizada através de um questionário (em processo de validação) e a avaliação qualitativa com a realização de grupos focais. Os principais resultados revelam a existência de diferenças significativas, na dimensão da perceção de competências, entre os dois momentos de avaliação (pré e pós). A análise dos grupos focais também realçou a satisfação com o programa de atividades desenvolvido e perceção da pertinência do mesmo. De uma forma geral, conclui-se que o projeto permitiu aos participantes melhorarem a perceção relativa às competências e dificuldades de uma criança com deficiência, ficando mais conhecedores de estratégias (por exemplo jogos e brincadeiras) para incluir os pares com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: 1º CEB; jogos; inclusão inversa; perceção de competências; atitudes de inclusão.

ABSTRACT

The present pilot project aims to analyse the effect of an intervention program based on ludic-motor games adapted for children with sensory and physical disabilities, lasting 5 weeks. The project is for students of the 1st and 4th grades of the 1st cycle of Basic Education and regards attitudes of inclusion and the perception of competencies. Thirty-two students, 15 male and 17 female, aged between 6 and 10 years old, participated in the present research. For the assessment of the implementation of this program of inverse inclusion, we used a mixed methodology with the quantitative assessment carried through a questionnaire (in the validation process) and the qualitative assessment with focus groups. The main results reveal significant differences in the perception of competence dimension between the two evaluation moments (pre and post). The analysis of the focus groups highlighted the satisfaction with the activities developed in the program as well as the perception of its relevance. In general, we concluded that the project allowed participants to be more aware of the skills and difficulties of a child with disabilities and more knowledgeable of strategies (for example, games and play) to include peers with disabilities.

KEYWORDS: 1st CEB; games; reverse inclusion; perception of competence; inclusion attitudes.

¹Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Leiria, Portugal.

²Centro de Inovação em Tecnologias e Cuidados de Saúde – Leiria, Portugal.

*Autor correspondente: Escola Superior Educação e Ciências Sociais, Campus 1, Rua Dr. João Soares, Apartado 4045 – 2411-901 – Leiria, Portugal. E-mail: raul.antunes@ipleiria.pt

Conflito de interesses: nada a declarar. **Financiamento:** Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (UIDB/04748/2020 e UIDP/05704/2020). **Recebido:** 30/04/2022. **Aceito:** 18/07/2022.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) e, nomeadamente, a sua Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o conceito de deficiência pode ser entendido como um problema na função ou estrutura do corpo (OMS, 2004).

O direito de cada criança à educação, independentemente das suas características físicas, está bem claro na declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1990), realçando que qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar os seus interesses em relação à educação, devendo estes ser atendidos dentro do possível. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, as crianças com deficiência têm direito a viver de forma independente e a ser incluídas na comunidade, com direito à sua total participação na sociedade (ONU, 2006).

Na escola, a inclusão ajuda a criança com deficiência a ter a perceção da diversidade humana, das suas capacidades e potencialidades, e contribui para o aumento da responsabilidade, melhorando o seu processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a inclusão contribui para melhorias ao nível da comunicação e interação que, por sua vez, permitem ajudar a desenvolver amizades e o espírito de grupo. Este processo permite que os alunos aprendam a ser mais sensíveis, a compreender o outro, a respeitar e a crescer com as suas diferenças (Santos, 2013).

A investigação tem evidenciado os ganhos na educação quando a criança com deficiência se encontra em contextos inclusivos (Hutzler & Levi, 2008; Obrusnikova et al., 2003; Van Biesen et al., 2006).

A importância da prática de atividade física e/ou desportiva como fatores promotores de inclusão e aceitação pelos pares tem sido comprovada pela literatura (Lavega et al., 2014; Reis et al., 2020). Esta prática tem potencial para promover na pessoa com deficiência, simultaneamente, o desenvolvimento de habilidades e o aperfeiçoamento cognitivo, mas também a melhoria de aspetos sociais e relacionais (D’isanto & Tore, 2016). Torna-se, assim, imperiosa a adoção de medidas que visem o incentivo à adoção de estilos de vida ativos pela pessoa com deficiência, bem como a implementação de medidas de sensibilização sobre os benefícios da atividade física regular e prática desportiva para pessoas com deficiência (Saraiva et al., 2013).

A Constituição da República Portuguesa faz referência, no seu Artigo 79.º, ao direito à cultura física e ao desporto para todos, reforçando a mesma ideia no Artigo 2.º da Lei nº. 5/2007, de 16 de janeiro — Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto, que assume o desporto como um fator fundamental para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento da sociedade (IPDJ, 2016). Da mesma forma,

também a Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto — Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, reforça a importância da prática desportiva para os cidadãos com deficiência, essencialmente naquilo que se refere ao desporto como medida de reabilitação (IPDJ, 2016).

Porém, não são apenas as pessoas, adultos ou crianças com deficiência, que beneficiam deste processo de inclusão. Importa assim entender o conceito de inclusão inversa, que pode ser entendida como o processo onde o indivíduo sem deficiência participa em atividades específicas para a pessoa com deficiência (Yamaguti, 2013). Os benefícios da inclusão inversa têm sido estudados em diversos países tais como a Bélgica (Van Biesen et al., 2006), a Grécia (Panagiotou et al., 2008), Israel (Hutzler & Levi, 2008) e os Estados Unidos da América (Obrusnikova et al., 2003), sendo reportados essencialmente benefícios ao nível de atitudes das crianças sem deficiência face à inclusão de crianças com deficiência. Neste sentido, as crianças sem deficiência relataram que, durante este tipo de atividades, aprenderam que, só porque uma criança parece ou age de maneira diferente, não significa que não possa ser uma amiga ou não se possam divertir e brincar juntos (Schoger, 2006). Parece assim claro o efeito muito positivo na interação entre crianças sem deficiência com os pares com deficiência (Lavega et al., 2014; Reis et al., 2020).

Tendo por base os princípios expostos, este trabalho tem como objetivo a análise do efeito de um programa de intervenção de 5 semanas com crianças do 1º e 4º anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico da zona centro de Portugal. A partir deste, procurou-se conhecer as atitudes inclusivas das crianças sem deficiência face aos seus pares com deficiência e a perceção que têm acerca do nível de competência deste último grupo. Assim, foi hipotetizado neste trabalho que os alunos participantes neste projeto apresentariam uma melhoria nas duas dimensões estudadas (i.e., atitudes de inclusão e perceção de competências da criança com deficiência), apresentando valores superiores no momento pós-intervenção.

MÉTODO

A investigação realizada recolhe e analisa dados quantitativos e qualitativos. Procura, neste sentido, através de um tratamento estatístico, identificar tendências nas respostas dos participantes e, ainda, de forma complementar, conhecer em maior profundidade o fenómeno em estudo (Creswell, 2010). Tendo este paradigma como base, seguiu-se um estudo de natureza quasi-experimental, por se procurar identificar relações de causa-efeito, controlando e manipulando deliberadamente as condições que determinam os acontecimentos sem, no entanto, ter um absoluto controlo sobre os mesmos (Euzébio et al., 2021).

Amostra

Participaram neste estudo 32 alunos com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos, de duas turmas de uma escola privada do distrito de Leiria (uma turma do 1º e uma do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico), cada uma composta por 16 alunos. Dos 32 alunos participantes, 17 eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Procedimentos

Foi contactada a direção da escola, explicando o objetivo do projeto e a forma como o mesmo seria implementado. A direção da escola prontamente aceitou que o projeto piloto fosse implementado na instituição e disponibilizou-se a realizar uma reunião com todos os pais das crianças que iriam participar no projeto, a fim de serem devidamente informados e esclarecidos.

Pelo facto de se tratar de uma escola privada não foi necessário solicitar autorização a qualquer agrupamento de escolas ou mesmo ao Ministério da Educação.

Foi entregue o consentimento informado que foi lido, explicado e assinado pelos encarregados de educação/representantes legais dos alunos. Às crianças foi, ainda, pedido o seu assentimento para participação no projeto.

Foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e respeitados todos os pressupostos éticos da declaração de Helsínquia.

Foi definido o cronograma de intervenção, delineado em concordância com um estudo elaborado por Obrusnikova et al. (2003). O programa teve a duração de 5 semanas de intervenção prática, com uma frequência semanal e uma duração de 45 minutos em cada sessão.

Todas as sessões englobaram diversas atividades que exploraram o desenvolvimento de diferentes competências motoras (e.g.: estruturas sensório-motoras, motricidade fina e global, coordenação, equilíbrio corporal, precisão de lançamento, manipulação de objetos, orientação espaço temporal, entre outros domínios) e também sociais (exemplo: espírito de equipa/entrajuda, comunicação, cooperação, respeito pelos colegas, entre outras).

As atividades foram adaptadas de acordo com a tipologia de deficiência a ser trabalhada, nomeadamente com o recurso à utilização de vendas, limitação do movimento dos membros superiores e inferiores, ou até à proibição de falar, numa lógica de experimentação das sensações da deficiência motora e sensorial, adaptando-se ou desenvolvendo-se jogos para simular experiências vividas por pessoas com cegueira, surdez, que se deslocam em cadeiras de rodas e que têm membros amputados.

No que diz respeito à sua operacionalização, as sessões foram realizadas no campo exterior ou no ginásio da Escola, recorrendo-se: i) a materiais reutilizáveis, reaproveitando garrafas de água, caixas de cartão, etc.; ii) reinventando os recursos já existentes, adaptando-os às necessidades das tarefas (por exemplo, criar uma bola de futebol para pessoas cegas, a partir de uma bola de futebol normal, embrulhada em sacos de plástico e com guizos, de forma a produzir um ruído ao rolar no chão); iii) utilizando o material disponibilizado pela Escola, como bolas e coletes.

O reaproveitamento e reutilização de materiais, procuraram, por um lado, seguir uma perspetiva ecológica e de sustentabilidade e, por outro, viabilizar a continuidade do projeto, de uma forma acessível e sem custos associados.

Relativamente às atividades, importa destacar alguns exemplos de forma a obter um melhor entendimento da dinâmica das sessões. Assim, e relativamente à deficiência visual, realizou-se, entre outros, o jogo do “Mata adaptado”, que se assemelha ao jogo do mata tradicional, sendo jogado, no entanto, com os jogadores vendados, tendo como principal objetivo evitar ser atingido por uma bola de *Goalball*, que emite um som particular semelhante a guizos a chocalhar, e que permite que os jogadores identifiquem a trajetória da bola apenas através do som da mesma. Para a deficiência sensorial, destacamos o jogo do lencinho adaptado a pessoas com surdez, em que, em vez dos participantes serem chamados através de números, como acontece no jogo tradicional, o estímulo foi a demonstração de diferentes cores. Para pessoas amputadas dos membros superiores, podemos referir o exemplo do jogo “Balãobol”, que consiste em manter um balão (ou uma bola) no ar o maior tempo possível, com os participantes condicionados, colocando um dos membros superiores dentro da camisola. Por último, e relativamente aos membros inferiores, um exemplo de atividade foi o *bowling* sentado, onde se colocavam as crianças a jogar sentadas e sob diversos constrangimentos (colocar os dois pés no chão, apenas um apoio no chão, pernas cruzadas ou sentados no chão).

Instrumentos

Para a realização do estudo recorreu-se à utilização de uma metodologia quantitativa e qualitativa. No que se refere à metodologia quantitativa, recorreu-se a um questionário (que se encontra em processo de validação), que foi elaborado por dois especialistas, um da área das ciências do desporto e outro da área da educação, aos quais foi solicitada a devida permissão para a sua utilização, no presente contexto. É constituído por 26 perguntas de resposta fechada, com um escala com três níveis de resposta, dos quais: (-) não concordo; (0) talvez; (+) concordo; de modo a assinalar com

alguma exatidão o grau de concordância em relação a questões sobre atitudes, percepções e juízos de valor. É composto por duas partes: a primeira parte referente à identificação dos participantes, e a segunda parte que avalia duas variáveis (atitudes de inclusão e percepção das competências), sendo que cada dimensão é composta por 13 itens que se apresentam com o formato dos seguintes exemplos:

- a. atitudes de inclusão, que representa as atitudes das crianças face à inclusão de um colega com algum tipo de deficiência - "Não me importava de ter crianças com deficiência na escola?";
- b. percepção das competências, que representa a noção que as crianças sem deficiência têm sobre as competências de uma criança com deficiência - "As crianças com deficiência podem participar em todas as atividades na escola?".

Com o objetivo de aprofundar/complementar a informação obtida por via do questionário anteriormente apresentado, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, mais propriamente à realização de dois grupos focais (um com cada turma), no final da última sessão. Os grupos tiveram a participação de 5 alunos do 4º ano e de 6 alunos do 1º ano, selecionados aleatoriamente entre os participantes. Em cada um dos grupos focais procurou-se abordar a temática referente à satisfação com as atividades e, ainda, recolher informações acerca da percepção de competências dos pares com deficiência e também sobre as atitudes de inclusão face aos mesmos.

As entrevistas foram conduzidas por uma psicóloga, que nunca tinha estado presencialmente nas sessões desenvolvidas, para que fosse um elemento externo a dirigir as conversações dos grupos focais, sem a presença de ninguém conhecido, para não interferir ou condicionar as respostas ou opiniões dos alunos. As entrevistas foram gravadas em áudio, registadas e transcritas, analisadas, classificadas em subtemas e interpretadas à luz da metodologia qualitativa.

Análise de dados

Os dados quantitativos recolhidos através do inquérito por questionário foram analisados com vista à comparação entre os momentos de avaliação pré e pós implementação do programa de intervenção (momento 0 e momento 1), tendo em conta que não se verificaram os pressupostos para utilização da estatística paramétrica, uma vez que o teste Shapiro-Wilk demonstrou que não se verificava a normalidade da distribuição das variáveis em estudo, recorremos à estatística não paramétrica, nomeadamente ao teste de Wilcoxon.

A estatística descritiva foi calculada (mediana \pm desvio padrão) para a amostra total e para cada variável (atitudes

de inclusão e percepção de competências) com um intervalo de confiança de 95%. Para a análise estatística das informações recolhidas foi estabelecido como nível de significância $p \leq 0.05$. Todo o procedimento de tratamento e análise estatística de dados foi executado usando o software Statistical Package for the Social Sciences, V.26 (SPSS).

Relativamente aos grupos focais e às respetivas transcrições, recorreu-se à análise de conteúdo, no sentido de proceder a uma organização dos dados que permitisse obter um significado (Cohen et al., 2017; Quivy & Campenhoudt, 2019). Para o efeito, partiu-se, da questão de investigação, dos objetivos definidos e das temáticas em apreço, para a definição do sistema de categorização.

Através de uma organização rigorosa e sistemática dos dados, de acordo com as categorias e subcategorias definidas, selecionaram-se as unidades de contexto, enquanto excertos que permitiram enquadrar as unidades de registo, ou seja, os menores recortes de ordem semântica, e os indicadores, que se traduziram em inferências ou deduções do investigador a partir das palavras dos participantes (Bardin, 2016). Tiveram-se, ainda, em consideração, as unidades de enumeração, no sentido de se conhecer o número de ocorrências ao longo da realização dos grupos focais.

Seguiram-se, neste sentido, as três fases definidas por Bardin (2016): descrição (em que se organiza, explora e sintetiza a informação), inferência (em que os dados se tornam significativos e válidos) e interpretação (em que se relacionam e validam os resultados face à questão de investigação/objetivos, a conhecimentos obtidos a partir da análise do estado da arte, sendo, ainda, complementados com a perspetiva dos investigadores).

RESULTADOS

No que respeita à caracterização dos 32 participantes no projeto, 22 (68.7%) referiram praticar alguma modalidade desportiva fora da escola, como por exemplo, natação ou futebol, enquanto os restantes 10 (31.3%) alunos não realizam qualquer prática desportiva fora do contexto escolar.

Observa-se ainda, com recurso à Tabela 1, que em ambos os momentos os elementos da amostra apresentaram valores superiores na dimensão atitudes de inclusão em relação à dimensão percepção de competências.

Podemos ainda constatar que, através da observação da Tabela 2, e no que respeita à comparação entre o Momento 0 (pré-teste) e o Momento 1 (pós-teste), a existência de diferenças significativas na dimensão da percepção de competências com os elementos da amostra a apresentarem valores superiores no Momento 1. Já nos valores apresentados na

variável de atitudes de inclusão, não se verificaram diferenças significativas entre os dois momentos.

Relativamente à análise qualitativa, nomeadamente no que diz respeito aos grupos focais, categorizaram-se as principais expressões ilustrativas em quatro temas fundamentais: satisfação com o projeto, perceção acerca da deficiência, estratégias da inclusão e aprendizagens em relação ao projeto. Estes subdividiram-se em subtemas por forma a categorizar pormenorizadamente as diferentes expressões.

No grupo focal da turma do 1º ano, conforme se pode verificar através da análise da Tabela 3, todos os alunos (6) demonstraram satisfação com a intervenção prática. Inclusivamente todos eles destacaram as atividades destinadas a pessoas com deficiência visual e auditiva realizadas ao longo do projeto. No que concerne ao tema da perceção acerca da deficiência, 2 alunos mencionaram competências da criança com deficiência e 3 referiram dificuldades da criança com deficiência, inclusive 1 aluno referiu que seria importante que outros alunos de outras turmas ou escolas tivessem a mesma experiência com este projeto, para que entendam as dificuldades

que as crianças com deficiência enfrentam ao brincar. Em relação às estratégias de inclusão, uma criança referiu no seu discurso que uma criança cega ou que não mexesse partes do corpo, conseguia fazer estas atividades se fechasse os olhos e não utilizasse os membros inferiores, sendo categorizado como estratégia para a inclusão de colegas com deficiência e 3 alunos demonstraram-se predispostos e capazes de incluir. Quanto às aprendizagens globais no projeto, 1 aluno referiu que uma criança cega ou que não mexesse uma parte do corpo, conseguia fazer as atividades porque esta “podia ter esses problemas”, ou seja, se a criança tivesse uma deficiência auditiva, ela conseguiria fazer a atividade para pessoas com surdez. Referiram também ter uma menina com deficiência na Escola, e que a ajudavam e brincavam com ela.

Em relação ao grupo focal da turma do 4º ano, ao se tratar de alunos mais velhos, conseguimos obter mais informações, o que nos permitiu recolher mais conteúdo. No geral, e com base na análise da Tabela 4, estes alunos também demonstraram satisfação global com este projeto, destacando as atividades “para pessoas sem ver, sem ouvir,

Tabela 1. Estatística descritiva da totalidade da amostra estudada (n= 32).

	n (%)	Dispersão		
		mediana	média± dp	(IC95%)
Género				
Feminino	17 (51.1)			
Masculino	15 (46.9)			
Ano de escolaridade				
1º ano	16 (50)			
4º ano	16 (50)			
Prática desportiva fora da escola				
Sim	22 (68.7)			
Não	10 (31.3)			
Momento 0 (pré intervenção)				
Atitudes de inclusão		2.82	2.72± 0.23	(2.63–2.80)
Perceção de competências		2.20	2.20± 0.28	(2.10–2.30)
Momento 1 (pós intervenção)				
Atitudes de inclusão		2.73	2.71± 0.21	(2.63–2.68)
Perceção de competências		2.28	2.30± 0.24	(2.22–2.39)

dp: desvio padrão; IC95%: intervalo de confiança 95%.

Tabela 2. Comparação entre os dois momentos (momento 0 vs momento 1).

	Momento 0		Momento 1		P
	média± dp	mediana	média± dp	mediana	
Atitudes de inclusão	2.72± 0.23	2.82	2.71± 0.21	2.73	0.72
Perceção de competências	2.20± 0.28	2.15	2.30± 0.24	2.28	0.02*

dp: desvio padrão; Momento 0: pré intervenção; Momento 1: pós intervenção; *p< 0.05.

sem um braço". Relativamente à percepção acerca da deficiência, um aluno mencionou identificar algumas competências da criança com deficiência (bem como algumas

das suas dificuldades). Quatro elementos deste grupo focal mostraram ainda ter a capacidade de entender que algumas atividades eram difíceis de realizar para determinada

Tabela 3. Análise do Grupo Focal do 1º ano.

Tema Principal	Subtemas	Exemplo expressão ilustrativa	Nº
Satisfação com projeto	Satisfação global	"Eu adoro tanto as atividades que nem quero que as atividades acabem." (P1)	6
	Atividades destacadas	"Estivemos a jogar um jogo de cegos, e de mudos e não conseguíamos ouvir nada." (P1)	6
Percepção acerca da deficiência	Competências da criança com deficiência	"[uma criança cega ou que não mexesse umas partes do corpo, conseguia fazer estas atividades] elas conseguiriam porque elas podiam ter esses problemas" (P4)	2
	Dificuldades da criança com deficiência	"[é importante as crianças de outras turmas ou de outras escolas façam estas atividades] para perceberem os problemas que os outros têm" (P1)	3
Estratégias de inclusão	Estratégias/atividades para a inclusão de colegas com deficiência	"[uma criança cega ou que não mexesse umas partes do corpo, conseguia fazer estas atividades] só conseguia fechar os olhos e as pernas" (P5)	1
	Predisposição, capacidade de incluir, etc...	"Temos uma menina na nossa escola que se chama Sofia e a gente brinca com ela e ajuda- a." (P4)	3
Aprendizagens	Aprendizagens globais no projeto	"[uma criança cega ou que não mexesse umas partes do corpo, conseguia fazer estas atividades que vocês estiveram a fazer] elas conseguiriam porque elas podiam ter esses problemas" (P4)	1

nº: Número de referências feitas ao subtema.

Tabela 4. Análise do Grupo Focal do 4º ano.

Tema Principal	Subtemas	Exemplo de expressão ilustrativa	Nº
Satisfação com projeto	Satisfação global	"Eu gostei de tudo." (A1)	5
	Atividades destacadas	"Nas primeiras aulas nós púnhamos a venda, tínhamos um colega ao lado e o colega ia-nos guiando (...) fizemos sempre jogos para pessoas sem ver, sem ouvir, sem um braço (...) desenhávamos nas costas do amigo um desenho (...) achei que era um jogo muito divertido" (A4)	3
Percepção acerca da deficiência	Competências da criança com deficiência	"Se os jogos fossem adaptados dava para toda a gente (...) porque nós tentámos, não era totalmente, mas sentimos o que elas sentiam, e isso ajudava." (A5)	1
	Dificuldades da criança com deficiência	"O Futebol para Cegos (...) uma pessoa sem uma perna não conseguia fazer" (A5)	4
	Estratégias que podem ser utilizadas	"Comecei em casa a mandar a bola para a parede e a tentar agarrá-la." [para treinar o lançamento só com um braço] (A4)	1
	Outros aspetos relevantes	"(Futebol para Cegos) porque eu senti a dificuldade que era jogar, mas sem ver." (A1)	1
Estratégias de inclusão	Estratégias / atividades para a inclusão de colegas com deficiência	"Se os jogos fossem adaptados dava para toda a gente." (A5)	3
	Predisposição, capacidade de incluir, etc...	"[era bom ter uma criança com deficiência no grupo] porque nós conseguiríamos entender melhor como é que é ter alguém com problemas (...) nós conseguiríamos ajudá-la para ela ir melhorando" (A4)	3
Aprendizagens	Aprendizagens globais no projeto	"Acho que nós aprendemos mais sobre isso porque podemos sentir o que elas sentem e também pudemos perceber (...) os jogos que podemos fazer para elas se sentirem melhor e as coisas que podemos ajudar para elas ficarem melhores." (A4)	2

nº: Número de referências feitas ao subtema.

deficiência, como demonstrado no seguinte excerto “tivemos atividades que eles conseguiam fazer e outras que não”. Outro aluno referiu uma estratégia que podia utilizar para melhorar a sua prestação durante as atividades (“Comecei em casa a mandar a bola para a parede e a tentar agarrá-la”) e, por fim, um aluno mencionou que sentiu a dificuldade que era jogar sem ver. Já no tema das estratégias de inclusão, 3 crianças mostraram estar aptas a realizar atividades para a inclusão de colegas com deficiência e outras 3 crianças falaram, implicitamente, acerca das suas capacidades de inclusão. No que toca às aprendizagens adquiridas com o projeto, este grupo referiu na maioria que seria benéfico ter um colega com deficiência na turma, com o intuito de perceber melhor as suas dificuldades e, dessa forma, poder ajudá-lo. Um aluno acrescentou, inclusive, que, dessa forma, podia sentir o que elas sentem, ou seja, experienciar as sensações de pessoas com deficiência (sensorial ou física) através de momentos de diversão que permitiam uma inclusão natural e a sensibilização para a diferença, a que foi feita referência no enquadramento teórico inicial, ao explorar-se o conceito de inclusão inversa.

DISCUSSÃO

O objetivo do presente trabalho consistiu na análise do efeito de um programa de intervenção de 5 semanas (projeto-piloto) com crianças dos 1.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da perceção das crianças sem deficiência face aos pares com deficiência, nomeadamente no que diz respeito às atitudes de inclusão e à perceção de competências.

Apenas na variável *perceção de competências* se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos (pré e pós intervenção). Este dado parece indicar-nos que o programa de intervenção, baseado na experimentação de atividades práticas (neste caso os jogos motores adaptados) apresentou um impacto maior sobre esta variável. Este indicador surge também pela análise dos grupos focais de ambas as turmas onde é referida, por diversas vezes, a dificuldade que os participantes sentiram perante os constrangimentos colocados nas diferentes tarefas/atividades. Parece igualmente que estas crianças entenderam com maior clareza a dimensão *perceção de competências*, nomeadamente, o que as crianças com deficiência conseguem ou não fazer. Este resultado deve ser encarado com especial atenção, especialmente tendo em conta os indicadores fornecidos pela literatura sobre o efeito muito significativo deste tipo de práticas, nomeadamente no que diz respeito à interação entre crianças sem

deficiência com os pares com deficiência (Lavega et al., 2014; Reis et al., 2020).

Relativamente à variável *atitudes de inclusão*, a ausência de diferenças estatisticamente significativas pode ser entendida pelo facto de, no momento 0 (pré-intervenção), os elementos da amostra já apresentarem um valor muito elevado nesta dimensão (2.72; numa escala de 0 a 3). Para o entendimento deste resultado torna-se essencial ter em consideração o facto de a instituição escolar em causa valorizar bastante este tema, reconhecendo a importância do acolhimento de alunos com deficiência na sua comunidade educativa, não só através de diferentes atividades, mas também ao incluir várias crianças com deficiência. Porém, apesar desta intervenção ser uma realidade, através da implementação de algumas atividades de educação para a diferença, a intervenção ao nível da atividade física adaptada não existia até a implementação do presente projeto. Este tipo de projetos ou iniciativas podem, como é referido na literatura, ter um papel importante para que os alunos, desde cedo, aprendam noções de respeito pelo outro e de respeito pela diferença (Santos, 2013).

Estes indicadores parecem ir ao encontro de estudos anteriores que revelaram que a atividade física e o desporto têm um grande potencial de promoção e perceção da inclusão, tendo a educação física um papel fundamental ao nível da inclusão das crianças com deficiência (Block & Vogler, 1994; Obrusnikova et al., 2003; Schoger, 2006).

Além do mais, importa destacar a elevada satisfação com o projeto, demonstrada pelos diferentes participantes nos grupos focais, salientando não só a satisfação geral com o projeto, como também a satisfação e entusiasmo com as diferentes atividades propostas. Importa compreender este indicador, especialmente tendo em conta a tipologia de atividades que fizeram parte do programa, com uma ênfase muito grande dada ao jogo (nomeadamente o jogo tradicional adaptado) que, como refere a literatura, é não só um importante instrumento de desenvolvimento de capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas das crianças (Vaz da Silva & Milagaia, 2018) como também um promotor de satisfação e prazer (Moreira, 2017).

A implementação de projetos do mesmo âmbito do “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”, parece, assim, ter potencial para provocar um efeito muito positivo na comunidade escolar, especialmente no que se refere à promoção de uma melhor perceção sobre as competências (e sensações, experiências ou dificuldades) de uma criança com deficiência. Este indicador é especialmente importante se tivermos em consideração que a maioria da investigação nesta área se

centra, essencialmente, na avaliação das atitudes ou percepções das crianças face aos seus pares com deficiência através da aplicação de questionários (Joaquim, 2016; Mota, 2013; Pereira, 2011).

Importa, no entanto, realçar que a limitação causada pela pandemia Covid-19 condicionou a implementação do projeto nas condições que tinham sido consideradas inicialmente (com maior duração e maior frequência semanal). Da mesma forma, será fundamental a validação de um instrumento de medida quantitativo que permita, de forma mais objetiva, avaliar estas dimensões (atitudes de inclusão, percepção de competências).

Por outro lado, será importante, em estudos futuros, procurar compreender o efeito que este projeto poderá ter em outros níveis de ensino (tanto a Educação Pré-escolar como o 2.º Ciclo do Ensino Básico) bem como em outros contextos de ensino. Será ainda importante testar outras possibilidades deste programa, nomeadamente no sentido de compreender o efeito de programas deste género quando implementados durante um período de tempo mais longo.

CONCLUSÃO

A implementação deste projeto piloto, "Jogamos tudo, brincamos todos", baseado em jogos motores adaptados, com a duração de 5 semanas, revelou ter um efeito positivo ao nível das atitudes de inclusão dos participantes (em crianças dos 1.º e 4.º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico). Também importa destacar o alto nível de satisfação dos participantes com o projeto e com as diferentes atividades, bem como uma elevada consciência das dimensões que estavam a ser trabalhadas e do *transfer* para a vida diária.

As crianças, como motores de inclusão para as sociedades, devem assim ser alvo da intervenção através de atividades e programas (como é exemplo este programa) que lhes permitam desenvolver as noções de respeito pela diversidade e individualidade, bem como de estratégias que permitam uma inclusão mais eficaz.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à escola e a todas as crianças e seus encarregados de educação pela participação nas diferentes sessões do projeto.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Block, M., & Vogler, E. (1994). Inclusion in regular physical education: the research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40-44. <https://doi.org/10.1080/07303084.1994.10606830>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- D'Isanto, T. & Tore, P. A. (2016). Physical activity and social inclusion at school: a paradigm change. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 1099-1102. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.s2176>
- Euzébio, C., Soares, D., & Soares, T. (2021). Reflexão crítica sobre estudos quasi-experimentais. In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa, *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (v. 1, pp. 81-92). Universidade de Aveiro.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.006>
- Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) (2016). *O desporto para pessoas com deficiência: manual de curso de treinadores de desporto*. Plano nacional de formação de treinadores - manuais de formação (grau I). Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Joaquim, A. (2016). *A percepção de alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos pares com perturbação do espectro do autismo no 3º ciclo, do ensino básico* (Dissertação não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Portugal).
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física/ cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Moreira, L. F. H. (2017). *Encontro de gerações: jogos tradicionais portugueses* (Dissertação de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Coimbra, Escola Superior de Tecnologia da Saúde, Coimbra).
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma* (Dissertação não publicada, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa).
- Obrusnikova, I., Válková, H., & Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230-245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 dezembro 2006, Resolução A/61/611.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien
- Organização Mundial da Saúde (OMS) (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direção-Geral da Saúde.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>

- Pereira, B. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar* (Dissertação não publicada, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, H., Silva, A., Simões, B., Moreira, J., Dias, P., & Dixe, M. (2020). Preschool children's attitudes towards their peers with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1963-1973. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1834079>.
- Santos, C. (2013). Equidade e inclusão escolar como termos recorrentes nas políticas educacionais. *Póesis Pedagógica*, 11(2), 93-113.
- Saraiva, J. P., Almeida, M. R., Oliveira, C., Fernandes, R., & Cruz-Santos, A. (2013). Desporto Adaptado em Portugal: do conceito à prática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 18(5), 623-635. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.18n5p623>
- 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), 3-9.
- Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Vaz da Silva, F., & Milagaia, C. (2018). A inclusão na perspectiva de mães de crianças e jovens com necessidades especiais. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 42-61. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.134>
- Yamaguti, Y. (2013). *Inclusão reversa: saiba como é e entenda os benefícios de pessoas com e sem deficiência*. <https://educaofisicaadaptadaeeducacaoespecial.blogspot.com/2013/03/inclusao-reversa-saiba-como-e-e-entenda.html>

