

Maria Manuela Gil Gomes Cruz Vergas

Avaliação da participação de crianças e jovens com ou sem necessidades adicionais de suportes em atividades de lazer, formais e informais nos contextos casa, comunidade e escola

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Maria Manuela Gil Gomes Cruz Vergas

Avaliação da participação de crianças e jovens com ou sem necessidades adicionais de suportes em atividades de lazer, formais e informais nos contextos casa, comunidade e escola

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ESPECIALIZAÇÃO EM  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Manuela Pires Sanches-Ferreira*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDIFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

## **AGRADECIMENTOS**

*“A vida é breve mas cabe nela muito mais do que somos capazes de viver”*

José Saramago.

Agradeço com palavras simples e proferidas pelo coração a todos que me ajudaram neste longo caminho:

À Deus.

Aos meus filhos Nelson e Manuela, amo-vos.

Ao amor da minha vida Nelson por toda o apoio e incentivo, que fez que nunca desistisse e tornasse este projeto de investigação realidade.

Aos meus pais e irmãos que amo muito.

À minha orientadora Professora Doutora Manuela Ferreira Sanches por todo o apoio e conhecimento, pilar desta investigação. Um forte abraço.

A todos os professores deste Mestrado.

A todos os meus colegas deste Mestrado.

À Direção do Agrupamento de Escola do Concelho da Maia,

À Professora Alice Ramos, Professora Sílvia e Professora Dalila do Núcleo da Apoio Educativo.

À todos os Professores do Agrupamento de Escolas onde desenvolvi esta investigação.

À minha coordenadora Professora Isabel Torrão Alves.

À D. Elvira, à Susana Silva e pessoal não docente.

Agradeço a todos os encarregados de educação pelo consentimento.

Agradeço a todos os alunos do Agrupamentos que participaram nesta investigação, sem eles nada seria possível.

*Dedico este projeto de investigação a Todos aqueles que de forma direta ou indireta ajudaram na sua concretização. Muito obrigado.*

## RESUMO

A participação das crianças e jovens com NAS tem sido identificada como um fator promotor da inclusão na comunidade. Esta investigação tem como objetivo descrever e avaliar a participação de crianças/jovens com ou sem necessidades adicionais de suportes em atividades de lazer, formais e informais nos contextos casa, comunidade (fora casa) e escola. Usamos a versão adaptada à população portuguesa dos instrumentos Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) e Preferences for Activities of Children (Santos, 2014).

A amostra é constituída por 119 crianças/jovens, selecionadas num Agrupamento de Escolas do Concelho da Maia, das quais 42 são crianças/jovens com NAS e 77 não tem NAS.

Os resultados deste estudo revelaram que as crianças/jovens com NAS participam menos no total das atividades, designadamente nas atividades: informais, sociais, de autoaperfeiçoamento em casa; nas atividades formais e físicas fora de casa; nas atividades sociais na escola. Os resultados sugerem ainda poucas diferenças significativas no nível de satisfação e preferência entre as crianças/jovens com e sem NAS. Também são os alunos com NAS a estar mais próximos dos adultos, e mais afastados na escola dos seus pares sem NAS, e a sua maior funcionalidade aumenta a participação em certas atividades de lazer, designadamente nas atividades físicas e sociais. Por último, os resultados mostraram ainda potenciais associações entre as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, etnia e nível de escolaridade) e o padrão de participação nas atividades de lazer, formais e informais.

Palavras-chave: participação; crianças/jovens com NAS; atividades de lazer; contexto

## **ABSTRACT**

Participation of children and young people with support needs has been identified as an important factor of the inclusion in the community. This study aimed to describe and evaluate the participation of children and young people with or without support needs in leisure activities, formal and informal within their contexts in home, community (outside home) and school. We use an adapted version to Portuguese population of instruments Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) and Preferences for Activities of Children (Santos, 2014).

The sample consisted of 119 children and young people, selected in a Schools of Maia, of which 42 are children/young people with support needs and 77 has no support needs.

The results of this study showed that children/young people with support needs participate less in all activities, including informal, social, self-improvement activities: at home; formal and physical activities outside the home; in social activities at school. The results suggest few significant differences in the level of satisfaction and preference among children/young people with and without support needs. They are also students with support needs to be closer to adults, and far in the school of their peers without support needs, and functionality increases participation in leisure activities, particularly in physical and social activities. Finally, the results showed also potential associations between sociodemographic variables (gender, age, ethnicity and education level) and participation in leisure activities, formal and informal.

Keywords: participation; children/young people with NAS; leisure activities; contexto

## ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de abreviaturas	v
Índice de Tabelas	vi
Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	3
1.1. As várias abordagens do conceito de participação	3
1.2. Participação das crianças/jovens com NAS	7
1.3. A participação na Escola	9
1.4. Fatores que influenciam os padrões de participação	12
1.5. A participação em atividades de lazer das crianças/jovens com e sem NAS	17
CAPÍTULO II – Estudo empírico da participação em atividades de lazer, formais e informais de crianças/jovens com ou sem NAS nos contextos casa, escola e comunidade	21
1.1. Introdução	21
1.2. Método	23
1.3. Procedimentos	30
1.4. Resultados	31
1.5. Discussão	48

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CAPE.** Children's Assessment of Participation and Enjoyment

**MIF.** Medida de Independência Funcional

**NAS.** Necessidades Adicionais de suporte

**ONU.** Organização das Nações Unidas

**PAC.** Preferences for Activities of Children

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Variáveis demográficas dos participantes no estudo e Diagnóstico Clínico das crianças/jovens com NAS (n=42) .....	25
Tabela 2. Diferenças entre as crianças/jovens sem e com NAS ao nível da participação nas atividades de lazer nos diferentes contextos .....	33
Tabela 3. Diferenças entre as crianças/jovens sem e com NAS ao nível da satisfação nas atividades de lazer nos diferentes contextos .....	35
Tabela 4. Diferenças entre as crianças/jovens com e sem NAS ao nível da Dimensão social (com quem participaram nas atividades de lazer, formais e informais) no contexto escola.....	36
Tabela 5. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável Satisfação .....	38
Tabela 6. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável Preferência (PAC) .....	39
Tabela.7 Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e Medida de Independência Funcional.....	41
Tabela 8. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável idade .....	43
Tabela 9. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) das crianças/jovens com NAS e a variável idade dividida por faixa etária .....	45
Tabela 10. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável etnia .....	46
Tabela 11. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e o Nível de escolaridade.....	47

## INTRODUÇÃO

Desde 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reviu substancialmente o quadro conceitual de incapacidade substituindo por participação, tornando-se assim alvo de muitos estudos e pesquisas, sobre a forma de abordagem e medição. Enquanto a OMS (2001, 2004) definiu a participação como o envolvimento numa situação da vida, alguns autores circunscreveram-na como um conceito geral (Wulz, 1986) e multi-dimensional (Kirby et al., 2003; Sinclair, 2004) e um objectivo-chave da reabilitação (Dijkers, 2010; Mallinson & Hammel, 2010; AOTA 2008).

A participação num ambiente de vida e na escola é enfatizada como um direito humano (Eriksson, et al., 2007), influência positivamente a saúde, bem-estar, o desenvolvimento psicológico, emocional e as habilidades do indivíduo (Forsyth & Jarvis, 2002). Realçamos a participação nas atividades de lazer, como sendo uma das características mais importantes de funcionamento e bem-estar, motivada intrinsecamente pelo desejo de fazer algo agradável e interessante (Deci, 2000). A participação nas atividades de lazer tem sido identificada como um fator promotor da inclusão na comunidade e uma melhor qualidade de vida (Badia et al, 2012).

Contudo, as crianças com NAS tendem a ter uma menor diversidade e frequência de participação nas atividades de lazer relativamente aos seus pares sem NAS (Majnemer et al., 2008, Palisano et al., 2011), tem menos oportunidades sobre a escolha das atividades de lazer (Hawkins et al., 1999), devido a múltiplas barreiras pessoais e ambientais. Todavia as crianças/jovens com NAS sentem igualmente necessidade de envolvimento e inclusão no mundo onde vive, participar nos contextos sociais que os rodeia (Lawlor, 2003; Humphrey, 2002), e a presença de algum diagnóstico médico não impede a participação nas atividades de lazer (Braun et al., 2006). Assim, entender o

padrão de participação nas atividades de lazer das crianças/jovens com e sem NAS, passa necessariamente por averiguar os fatores o afetam.

À luz destas reflexões introdutórias, o presente estudo teve como propósito descrever, analisar e comparar a participação de crianças/jovens com ou sem NAS em atividades de lazer, formais e informais, nos contextos casa, comunidade (fora casa) e escola.

No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico-conceitual, estruturado em cinco partes, que se destina a conhecer o estado da arte, sistematizando e delimitando o conhecimento obtido sobre a temática. Percorremos as várias abordagens do conceito de participação para melhor entender a natureza deste conceito multifacetado. Damos enfoque à caracterização da participação das crianças/jovens com NAS, aos fatores que afetam a sua participação, ao conceito de lazer e à distinção entre atividades formais e informais.

Após obter os contributos teóricos, no segundo capítulo, propomos um estudo empírico do padrão de participação em atividades de lazer, formais e informais de crianças e jovens com ou sem NAS nos contextos casa, escola e comunidade, utilizando uma adaptação dos instrumentos CAPE/PAC, versão adaptada à população portuguesa (Santos, 2014), destina-se a fornecer informações sobre os aspetos comportamentais (diversidade e intensidade da participação das crianças e jovens), os aspetos contextuais (onde e com quem as atividades ocorrem) e os aspetos de satisfação, captando a perspetiva da própria criança/jovem. Quanto ao instrumento PAC, é um questionário de medição das preferências para o mesmo conjunto de atividades de lazer do CAPE. A versão original foi desenvolvida no Canadá em 2004 por King e seus colaboradores.

# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

## **1.1. AS VÁRIAS ABORDAGENS DO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO**

À primeira vista, o termo "participação" é muito fácil de entender. É uma palavra usada simplesmente para significar "participar" (Dijkers, 2010). Contudo, o que está claro a partir da literatura é que a participação é muito mais do que o desempenho "o grau em que uma pessoa cumpre funções e tem relacionamentos, exibe presença na comunidade; executa um portfólio de ações testemunhado por um observador" (Dijkers, 2010, p. 57).

Numa perspectiva biopsicossocial, surge a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), um modelo interativo, integra a Família das Classificações Internacionais da organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), dissecando todas as dimensões da vida relevantes para descrever de forma completa a funcionalidade individual (OMS, 2004). Centra-se na descrição de aspetos específicos relativos à saúde, em sentido lato, e nas suas várias dimensões, organizadas em três componentes principais que correspondem aos três grandes capítulos da Classificação – Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação e Fatores Contextuais (Ambientais e Pessoais) (OMS, 2004). A CIF representa uma mudança de paradigma, na forma de encarar a deficiência/incapacidade, consistindo num instrumento importante na avaliação das condições de vida para eleger as políticas de inclusão (Farias & Buchalla, 2005). Em 2007, a versão da CIF para Crianças e Jovens (CIF-CJ, 2007) foi desenvolvida adaptando as descrições da

Funcionalidade da CIF aos contextos e situações típicos da criança em desenvolvimento, às suas atividades e formas de participação próprias (Simeonsson, 2006).

A CIF compreende os fatores físicos, sociais e do meio, a interagirem com as condições de saúde e admite a importância de manipulação do ambiente ao nível das atitudes, das políticas legislativas e sociais (Sanches-Ferreira, 2012). A implementação do modelo pede uma atuação social e é de responsabilidade coletiva fazer as alterações necessárias do ambiente para promover a participação completa do indivíduo na vida social. Na perspectiva de Fontes et al. (2010) “ (...) quando o contexto ambiental é acessível, quando as políticas sociais são positivas, quando as circunstâncias atitudinais são de inclusão, a experiência da incapacidade pode ser dissolvida e minorada, onde o estigma da incapacidade cede lugar à plena integração e participação social” (p. 173).

Deste modo, a OMS (2004) define a participação como o envolvimento numa situação da vida e a atividade como a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo (Eriksson, 2005; OMS, 2004). Inclui os domínios de aprendizagem e aplicação do conhecimento, tarefas e exigências gerais, comunicação, mobilidade, auto cuidados, vida doméstica, interações e relacionamentos interpessoais, vida comunitária, social e cívica, ou seja as situações da vida incluem atividades básicas que muitas vezes são realizadas sozinho (MConhachie et al, 2006). O qualificador da participação é o desempenho que descreve o que indivíduo faz no seu ambiente de vida. É a "experiência vivida" do indivíduo no contexto real em que vive (OMS, 2004), enquanto o qualificador da atividade é a capacidade de um indivíduo para executar uma tarefa ou uma ação em ambiente padrão (Perenboom & Chorus, 2003). Isto significa que o desempenho real deve ser o indicador chave, mas

também a realização de objetivos pessoais e papéis sociais (Perenboom & Chorus, 2003).

Na perspectiva de Eriksson & Granlund (2004), a participação consiste em três componentes inter-relacionados: a atividade, o sentimento de participação e o contexto. É por meio da atividade dentro de um contexto específico que o indivíduo ensaia um sentimento positivo de participação (Eriksson & Granlund, 2004). Esse sentimento é principalmente uma experiência subjetiva, enquanto a atividade e contexto são dimensões que outros indivíduos também experimentam. Em relação às crianças, Natapoff (1982) citado por Eriksson & Granlund, (2004) refere que elas percebem a saúde como um atributo positivo, que favorece a participação nas atividades desejadas. Este conceito de participação relacionado com a saúde é frequentemente usado na prestação de serviços a crianças e jovens com NAS (Eriksson & Granlund, 2004).

De acordo com Simeonsson (2001) citado por Eriksson, et al. (2007) a participação nas situações de vida das crianças é vista como uma meta importante para a intervenção. Ser capaz de participar num ambiente de vida e na escola, é enfatizado como um direito humano, sendo o grau mais elevado de participação nas atividades escolares essencial para a aprendizagem (Eriksson, et al., 2007).

Por outro lado, a participação em ocupações significativas, especificamente trabalho e lazer, tem uma influência positiva, sobre a saúde e bem-estar, conduz ao desenvolvimento psicológico e emocional, ao incremento das habilidades (Forsyth & Jarvis 2002; Freysinger, Alessio, & Mehdizadeh, 1993; Garton & Pratt, 1991; Larson & Verma, 1999) e a determinação de um propósito na vida (Brown, Brown, & Bayer, 1994; Brown & Gordon, 1987; Fidler & Fidler, 1978; Larson, 2000; Law, 2002; Parmenter, Cummins, Shaddock, & Stancliffe, 1994; Schleien, Green, & Heyne, 1993).

Nesse sentido, a participação diminui a incidência de dificuldades comportamentais e emocionais (Rutter, 1990; Stewart, Reid, & Mangham, 1997; Stiffman, Jung, & Feldman, 1986). Assim, a qualidade da participação dos alunos é considerada um preditor significativo do sucesso da participação ao longo da vida (Van Horn, Atkins-Burnett, Karlin, Landesman Ramey, & Snyder, 2007; Zingarevich & LaVesser, 2009).

Em 2010, Hoogsteen & Woodgate realizaram uma análise do conceito "participação", descobrindo que não estava bem definido para efeitos de medição. Os pesquisadores, por meio de uma revisão de literatura exaustiva, concluíram que para uma real participação, a criança deve experimentar um sentimento de inclusão, estar envolvida com "alguma coisa ou com alguém", gozar de algum nível de controlo, com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida. Por exemplo ao brincar, a criança tem oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural e espontânea (Braccialli, Manzini, & Reganhan, 2004).

É certo que, a palavra participação é utilizada de forma variada, depende do que é entendido ou implícito na palavra, existindo uma necessidade para a sua elucidação. Por exemplo, a participação é um objectivo-chave da reabilitação, havendo uma série de questões envolvidas na sua definição, que conduziram a dificuldade de operacionalização e medição como um conceito clínico (Dijkers, 2010; Mallinson & Hammel, 2010).

Para outros autores, a participação foi definida de forma diferente, como um conceito geral (Wulz, 1986) e multi-dimensional (Kirby et al., 2003; Sinclair, 2004). Pode englobar o nível, a natureza, a frequência e a duração da participação, com o foco no conteúdo e nos grupos de pessoas envolvidas no processo de decisão (Kirby et al., 2003). Existem numerosas definições publicadas de participação cobrindo diferentes processos (Kirby et al., 2003),

mas geralmente todas elas reconhecem que a participação engloba diferentes conjuntos de interesses e envolve partilha de algum elemento na tomada de decisões que afeta a vida ou a vida da comunidade em que se vive (Hart, 1992). Ela também pode ser referido como democracia, participação, compartilhamento ou cooperação (Mumford, 1983).

## 1.2. PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS/JOVENS COM NAS

Muitas pessoas são inconscientes, incompreensíveis e não aceitam as crianças com NAS, excluindo-as irrefletidamente ou deliberadamente (Hurst, Corning, & Ferrante, 2012). De facto, quanto maior a exclusão de uma criança, maior a ausência em atividades, e conseqüente diminuição da qualidade de vida (Van Bruggen, 2014). Apesar das leis afirmarem que é ilegal excluir alguém com base na sua incapacidade, a exclusão social, ainda, é comum na maioria dos ambientes, como escolas e espaços de lazer (Coster et al., 2013; Dahan-Oliel et al, 2012).

No que se refere a inclusão social, alguns autores como Peter Donnelly e Jay Coakley (n.d) definiram-na como o processo social pelo qual as habilidades e capacidades das crianças são desenvolvidos e aperfeiçoados, concedendo-lhe a oportunidade de participar plenamente na corrente principal da vida social e económica, assumindo, assim, que a noção de inclusão social pressupõe os direitos básicos de cidadania incluindo os direitos humanos individuais, sociais e económicos.

Dessa maneira, ressaltamos que o conceito, de aceitação social é extremamente importante para a inclusão, como por exemplo a participação

num jogo, apesar do fator mais proeminente ser a percepção de ter amigos (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Diversos estudos demonstram que a participação na comunidade está associada a uma melhor qualidade de vida (e.g. Mayo et al., 2002) e a um aumento do estado funcional (e.g. Ostir, Smith, Smith, & Ottenbacher, 2005), daqui resulta que, a participação reduzida pode levar a problemas de saúde e bem-estar (Law, 2002). Nos cuidados de reabilitação, a participação é um dos principais resultados do tratamento e é considerado um dos resultados mais importantes para pais e jovens (Vargus-Adams & Martin 2010).

Em comparação com os seus pares sem NAS, os adolescentes e os jovens adultos com NAS exibem uma participação em atividades menos variadas (Margalit, 1981), participam em atividades mais passivas (como assistir a televisão) (Brown & Gordon, 1987), apresentam uma participação pouco social (Poulsen, Ziviani, Cuskelly, & Smith, 2007; Stevenson, C.J., Pharoah & Stevenson, R., 1997) e participam menos em atividades domésticas, de lazer, e escolares (Engel-Yeger et al 2009; Harding et al, 2009; Jarus et al 2011; Mancini & Coster 2004; Rosenberg et al 2010; Schenker, Coster, & Parush, 2005).

Por exemplo, as crianças com paralisia cerebral defrontam desafios físicos e sociais, patentes de várias formas na sua trajetória de vida, como uma menor participação em atividades de lazer, quando comparados a seus pares (Cadman, Boyle, Szatmari, & Offord, 1987).

De acordo com alguns investigadores, as famílias de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo, com idades entre os 6 e 17 anos, relataram que os seus filhos estavam menos envolvidos em atividades fora da escola e eventos organizados (e.g. Lee, Harrington, Louie, & Newschaffer, 2008).

Nesse contexto, os indivíduos com NAS precisam de mais força para a sua funcionalidade, em comparação com os indivíduos sem NAS, daí a importância de uma gestão adequada do tempo de lazer. Por outro lado, a inaptidão para preencher o tempo de lazer de uma forma atraente, devido à falta de hábitos, leva ao tédio, frustração, desânimo acrescido (Johnson, 2002, Kerr, et al., 2007, Palisano et al., 2003; Smits et al., 2011, Denek, 2006). Como iremos ver, alguns estudos concluem que, a participação em atividades de lazer dos jovens com NAS, desempenha um papel importante na construção da aceitação social em contextos de lazer inclusivos. Os autores Larson & Verma (1999) reconhecem que a participação em atividades não escolares, tais como as brincadeiras e a interação com os membros da família e os amigos, melhora a aprendizagem e a ausência de experiências sociais tem consequências negativas sobre o desenvolvimento de habilidades sociais (Brown & Gordon, 1987; Larson & Verma, 1999).

### 1.3. A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Importa presentemente refletir sobre a participação no ambiente escolar. A Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela ONU em 20 de Novembro de 1989 reconhece à criança o direito à educação e às crianças com NAS o direito a uma vida plena e decente em condições que, garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade.

Numa abordagem inclusiva, de acordo com Sanches-Ferreira (2007), não é tanto importante perceber como deve a escola ser organizada para acomodar as crianças com NAS mas a de saber como se deve organizar a escola para

fornecer uma resposta de qualidade a todos os alunos. A sala de aula deve ser um lugar onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em consideração (Lang & Berberich, 1995).

A Declaração de Salamanca (1994) oferece um quadro de ação na promoção da educação inclusiva, que permite às escolas servir todas as crianças, a construção de uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação igual para todas as crianças. Assim verifica-se que a inclusão e a participação são essenciais à dignidade e a fruição e exercício dos direitos humanos. Em Portugal a promulgação e a implementação do Decreto-Lei DL nº. 3/2008 de 7 de janeiro permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente, uma escola mais inclusiva, de maior qualidade e o envolvimento mais duradouro dos alunos com NAS na sala de aula (Simeonsson, 2010).

A prática da inclusão nas salas de aula de educação regular está associada a modificações ambientais e de ensino com o objetivo de aumentar a participação e a experiência do aluno. A sala de aula deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os seus alunos e concebida num ambiente de inclusão. Porém, estas adaptações podem ser difíceis de realizar pois cada desafio de aprendizagem requer diferentes modificações ambientais (Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010).

Hemmingsson e Borrell (2001) constataram que a falta de alterações ambientais adequadas na sala de aula limita a participação dos alunos com NAS.

Por outro lado, é importante mencionar que as interações sociais de uma criança poderão ser diferentes num ambiente estruturado como a sala de aula em comparação com o ambiente do recreio, menos estruturado. A incapacidade de um aluno em realizar determinadas tarefas na escola pode estar relacionada com um ambiente com barreiras que pode restringir o seu desempenho, é necessário ambientes mais facilitadores para melhorar o desempenho (Silva, et al., 2012).

É através da participação na experiência da aprendizagem acadêmica que a realização ocorre, um dos resultados esperados da inclusão (Black-Hawkins, 2010). Este autor realça ainda que, todo o aluno detém capacidades de aprendizagem e as suas funções cognitivas resultam da interação dinâmica e integrada com as funções executivas. De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (Agência, 2012), cabe aos professores serem agentes ativos em qualquer mudança do sistema/escola, desenvolver os seus valores, atitudes, capacidades, compreensão e conhecimentos para garantir a aprendizagem e a participação plena de todos os alunos em cada sala de aula. Foram definidas quatro áreas de competência no Perfil do Professor Inclusivo (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012) e bem-sucedido no aperfeiçoamento do sucesso de todos alunos, ou seja, a valorização da diversidade, o apoio a todos os alunos, o trabalho com os outros e o desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse sentido, a difícil tarefa pedagógica envolve criar oportunidades de aprendizagem para cada aluno (Florian & Black-Hawkins, 2011). A inclusão do aluno com NAS, no ensino regular, implica mudanças da prática escolar, requer interesse dos professores e auxílio da equipe. A participação em atividades escolares é um dos resultados mais importantes da inclusão das crianças nas escolas regulares (Eriksson, 2005).

Coster (1998) relata que a participação ocorre na medida em que cada criança é capaz de engajar-se nas atividades de um contexto de referência, que contemple as suas necessidades e metas individuais. Segundo Ainscow (2009), a inclusão escolar supõe um processo em que os alunos com NAS devam estar no mesmo espaço geográfico que os demais alunos, e em que sejam dadas as condições para que estes participem nas atividades e adquiram conhecimentos, razão de ser da instituição escolar. Reiteramos daqui que a participação diz respeito a estar junto, colaborar com os outros, e ao engajamento ativo na aprendizagem (Booth & Ainscow, 2011).

Contudo, alguns pesquisadores expuseram que as crianças com NAS na América do Norte ainda enfrentam uma participação restrita em comparação

com seus colegas sem NAS (e.g. Pitt & Curtin, 2004; Richardson, 2002). Para os autores Mazzotta e D'Antino (2011), a educação, a cultura e o lazer são áreas estruturadas fundamentais na mediação e na consolidação da inclusão social de todos os sujeitos com ou sem NAS.

#### 1.4. FATORES QUE INFLUENCIAM OS PADRÕES DE PARTICIPAÇÃO

Múltiplos fatores podem afetar a participação das crianças e jovens com NAS (Almqvist & Granlund, 2005; Law, 2002), com impacto sobre a sua satisfação, saúde e vida (Law, et al., 2006).

Torna-se assim fundamental, entender os fatores e os processos que influenciam a forma como as crianças com NAS se envolvem em atividades. Esse conhecimento pode ser usado para estimular a participação e eliminar os obstáculos à participação ativa nas atividades de recreação e lazer (Brown & Gordon, 1987; Law & Dunn, 1993; Law et al., 1999).

A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (ICF, OMS, 2001) postula que a participação é afetada por fatores pessoais (por exemplo, sexo, idade cronológica ou de desenvolvimento) e fatores ambientais (por exemplo, a acessibilidade, os suportes e o estatuto socioeconômico) (e.g. Chen e Cohn 2003; King et al 2003; Simeonsson et al., 2003).

Desta forma, vários estudos reconhecem que as características das crianças e jovens, tais como o sexo, a idade, influenciam de forma diferente os padrões de participação nas atividades (e.g. Medrich, et al, 1982; Simpkins, et al., 2005), ainda a etnia das crianças economicamente desfavorecidas (e.g. Bouffard et al, 2006; Simpkins et al, 2005), devido a interesses, competências e oportunidades diferentes (Medrich, et al., 1982).

Em relação ao fator idade, o autor Medrich e seus colegas (1982) levaram a cabo um estudo longitudinal de 5 anos sobre os padrões participação nas

atividades fora da escola de 764 estudantes, indicaram que os padrões de participação nas atividades de lazer são semelhantes, quando as crianças são mais jovens, divergindo nomeadamente na adolescência. Porém, não examinaram diretamente a natureza dos determinantes dessas diferenças. Outros estudos revelaram que as crianças com NAS, envolviam-se em menos atividades físicas à medida que envelheciam (e.g. Longmuir & Bar-Or, 2000) e tinham uma participação menor em atividades sociais (Stevenson, et al., 1997) e no lazer (Law, et al., 2006), contudo os estudos utilizaram amostras transversais, não estabeleceram tendências longitudinais.

Ao realizar esta análise, verificamos que os adolescentes tendem a participar em atividades informais, como ouvir música, sair com amigos, ver televisão e falar ao telefone (Henry, 1998), enquanto segundo um relatório publicado pelo Conselho Canadense de Desenvolvimento Social (2001), as crianças mais jovens participam mais em atividades formais.

Outro fator que afeta os padrões de participação das crianças e adolescentes é o género, estudos que investigaram a participação dos jovens descobriram que as raparigas são fisicamente menos ativas (Higgins, et al. 2005) e tendem a envolver-se em atividades de habilidade, de autoaperfeiçoamento (Garton & Pratt, 1991), académicas e de socialização (Posner & Vandell, 1999), enquanto os rapazes participam mais em atividades físicas (Allison et al., 2005; King et al., 2009; Law et al., 2006; Maher et al., 2007; McMeeking & Purkayastha, 1995). Além disso, a motivação e o prazer para aprender novas coisas aumenta o nível de participação nessas atividades. As crianças envolvem-se em atividades que elas gostam mais frequentemente (Imms et al., 2009; King et al., 2006; King et al., 2009; Majnemer, et al., 2008).

A própria capacidade funcional da criança (aptidão cognitiva, comunicativa e física) é outro fator preditor direto de participação. Por exemplo, os fatores relacionados com a pessoa, tais como o processamento sensorial (Brown & Dunn, 2010); as habilidades cognitivas (Zingarevich & LaVesser, 2009) e as habilidades sociais (Shattuck, Orsmond, Wagner & Cooper, 2011) podem

influenciar o envolvimento das crianças com perturbações do espectro do autismo nas ocupações significativas do ambiente.

Vários estudos com foco em crianças com paralisia cerebral constataram que o nível de funcionamento é uma variável relevante associada à participação (e.g. Beckung & Hagberg, 2002; Imms et al., 2009; Kerr et al., 2008; Maher et al., 2007; Morris et al., 2006; Voorman et al., 2006). Mostraram que as crianças com paralisia cerebral com dificuldades de aprendizagem estão em risco de ter uma participação mais restrita em atividades de lazer, em comparação com os seus pares com paralisia cerebral sem dificuldades de aprendizagem (Beckung & Hagberg, 2002; Majnemer et al., 2008; Morris et al., 2006; Voorman et al., 2006).

Reforçando a ideia da importância das funções do corpo, outros autores referem que a gravidade da deficiência física, o número de membros afetados ou espasticidade estão igualmente relacionados com a frequência de participação (e.g. Majnemer et al., 2008; Mc Manus et al. 2008; Morris et al., 2006). As crianças que têm uma alteração no desenvolvimento da Coordenação participam claramente em menos atividades sociais e físicas do que seus pares sem NAS (Poulsen et al., 2007). Em suma, uma maior limitação na função motora está associada a uma maior dependência dos adultos e a uma restrição no acesso a atividades de lazer formais e informais (Majnemer et al., 2006; Margalit, 1984). A mobilidade limitada é vista pelos pais como uma barreira fundamental à participação da criança/jovem com NAS (Welsh, Jarvis, Hammal, & Colver, 2006).

No entanto, a gravidade das condições de saúde reflete apenas parcialmente a restrição na participação das crianças nas atividades diárias (McDougall et al, 2004; Lollar DJ et al, 2012; Law M et al, 2004). Os fatores ambientais físicos e sociais, também tem um efeito sobre a capacidade das crianças para participar nas atividades dentro de casa, na escola e na comunidade (Berg & LaVesser, 2006; Christiansen e Baum, 2005) e nas suas competências de interação (Rodger & Ziviani, 2006).

Vários autores verificaram que os pais de crianças com NAS têm menos rendimentos auferidos em comparação aos pais de crianças sem NAS (e.g. Law et al., 2006; Lawlor et al., 2006; Margalit, 1981; Mihaylov et al, 2004; Welsh, et al., 2006), indicando que o rendimento familiar exerce uma influência relevante embora às vezes indiretas sobre a participação de crianças com NAS (Finch et al, 2001; King et al, 2006). Veja-se um exemplo, os autores Finch et al indicaram que o rendimento familiar, ou a falta de rendimento disponível, era uma barreira importante ao uso de instalações desportivas e de lazer para crianças com NAS.

Para além disto, observa-se que os membros da família, incluindo os cuidadores (s), irmãos e outros, sentem stress relacionado com o facto de deter uma criança com NAS. Experienciam desamparo e sentimentos de incapacidade, falha, raiva, choque, culpa e frustração (Higgins, Bailey, & Pearce, 2005; Siller & Sigman, 2002). Como tal, para as famílias de crianças com NAS, a participação em atividades de lazer está relacionada com uma redução do stress familiar (McTavish & Schelein, 1997). A família de uma criança com perturbações do espectro do autismo desempenha um papel vital na determinação do tipo e número de atividades, dadas a criança, promotoras da participação (LaVesser & Berg, 2011).

Outro aspeto central, que se encontra referido na literatura, é o facto que algumas das dificuldades apontadas a participação residem, nos problemas emocionais e comportamentais das crianças, potentes preditores de alteração nas taxas de participação nas atividades sociais. A literatura pesquisada indicou que as atitudes em relação às crianças ou jovens com NAS constituem ainda uma importante barreira a participação em atividades de lazer. As crianças/jovens tendem a ser mais vulneráveis aos impactos sociais (Varni et al, 1993). Especificamente, a intimidação por parte de colegas, a necessidade de assistência do adulto, a segregação política, a segregação nas escolas, e a falta de informação são fatores dominantes que foram identificados como influenciando negativamente a participação no lazer das crianças, especificamente, com paralisia cerebral (King et al., 2009; Mihaylov, Jarvis,

Colver, & Beresford, 2004; Shikako-Thomas, 2008). As reações negativas clarificam por que razão as crianças e jovens com NAS preferem ambientes isolados, na realização das atividades de lazer, evitando, deste modo, os obstáculos físicos e comportamentais da comunidade, e, assim, participar mais facilmente (Braun et al., 2006; Heah et al., 2007).

Neste âmbito, vários têm sido os autores a destacar, igualmente, a importância dos fatores ambientais que atuam como barreiras ou facilitadores da participação nas atividades em casa, na escola e nos contextos comunitários das crianças e jovens com NAS (e.g. Bedell et al, 2004; Coster et al, 2013).

Bedell et al. (2013) examinou as crianças em idade escolar com e sem NAS nos Estados Unidos e no Canadá, e descobriu que são necessários maiores esforços para apoiar a participação na comunidade dessas crianças.

A participação no lazer pode ser facilitada ou complicada pelos fatores ambientais. Num modelo sociopolítico, a deficiência é vista como um problema na relação do indivíduo com o meio ambiente, e não um problema dentro da criança ou jovem (Colver & SPARCLE Group, 2006).

As barreiras ambientais afetam diretamente a participação no lazer e o desenvolvimento da criança, limitam o acesso as atividades e espaços. Especificamente, os modelos físicos, bem como as atitudes culturais e sociais, são fatores que contribuem para o perfil de lazer e experiências das crianças e jovens com deficiência (Aitchison, 2003; Wilhite, 1999). Analogamente, os programas comunitários, identificados como fatores importantes à participação, colmatam ou não as carências das crianças com NASs (Heah et al., 2007). Estudos concordam que as restrições físicas, tais como transporte e as barreiras físicas (por exemplo, superfícies irregulares, escadas) impedem a plena participação das crianças e jovens com NAS nas várias actividades de lazer (Heah et al, 2007; Lawlor et al, 2006; McManus et al, 2006; Welsh et al, 2006). Possivelmente, essas restrições são responsáveis para que estas crianças prefiram atividades informais em vez de atividades formais, estas últimas são muitas vezes impedidas pelas barreiras institucionais e físicas (Majnemer, 2006; McMeeking & Purkayastha, 1995; Shannon, 2006).

Em 2013, Anaby, et al. realizaram uma revisão de escopo do efeito do ambiente sobre a participação de crianças com NAS. Os pesquisadores reviram trinta e um estudos realizados de 1990 e 2011, sobre crianças e jovens dos cinco aos vinte e cinco anos de idade em ambientes não escolares. Descobriram que os diferentes domínios do ambiente poderia atuar como um facilitador ou uma barreira sendo o apoio social um dos fatores mais importantes para o aumento da participação.

As características como por exemplo a temperatura, o terreno, a iluminação, o ruído ou excesso de pessoas, a acessibilidade da casa, da escola ou da comunidade podem representar barreiras significativas à participação de crianças com NAS (Law, M., Haight, M., Milroy, B., et al 1999; Rimmer, J., Riley, B., Wang, E., et al 2004; Imrie, R. et al, 1998; Welsh, B., Jarvis S., Hammal, et al., 2006). A nível da comunidade menos recursos municipais e serviços públicos tais como escolas inclusivas, transporte, programas de recreação ou programas com equipamentos adaptados podem impedir a participação na comunidade de crianças com NAS. (Mihaylov et al, 2004; McManus et al, 2006). No caso do desporto, para que haja plena participação é necessário ajudas físicas e adaptações ambientais. Um estudo recente revela uma grande variação regional na participação de crianças com paralisia cerebral, explicada possivelmente pelas diferenças entre regiões no provimento de ambientes adaptados (e.g. Fauconnier J. et al, 2009).

Outros estudos encontraram diferenças, nos países, nos distritos, nas políticas, nos recursos e na acessibilidade, atingindo de forma diferente a participação de crianças com paralisia cerebral, em que um melhor acesso aos recursos permite levar a um maior grau de participação (Colver, et al., 2011; Hammal, et al., 2004; Mihaylov, et al., 2004).

## 1.5. A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LAZER DAS CRIANÇAS/JOVENS COM E SEM NAS

O lazer apresenta-se como uma área de estudos multidisciplinares abordados por profissionais do âmbito da Filosofia, Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Ciências Sociais, Artes, Terapia Ocupacional, entre outras (Blascovi-Assis, 1997).

A Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos, atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (Convenção sobre os Direitos da Criança, Unicef, 1989). Dessa maneira, o lazer pode ser considerado o tempo dedicado a realização de atividades livres, em que a criança escolhe livremente participar durante o seu tempo livre (Majnemer et al, 2008; Veal,1992), não se limitando as atividades de autocuidado ou de trabalho, resulta em satisfação, motivação, auto-eficácia, e compromisso com a atividade (Jacobs & Jacobs, 2001).

Outros autores referem que por oposição ao conjunto das necessidades e obrigações da vida cotidiana, o lazer corresponde a um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, para relaxar-se, divertir-se, ou entreter-se mas igualmente para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou criadora após libertar-se das deveres profissionais, familiares e sociais (e.g. Dumazedier, 2008; Marcellino, 1987).

Para os alunos, o lazer engloba as atividades realizadas fora do horário escolar obrigatório (Law, Baum, e Dunn, 2005), as saídas e a socialização (Caldwell e Darling, 1999).

O lazer dos adolescentes não está confinado somente as atividades desportivas, envolve igualmente estar com os amigos ou sozinho, num momento em que a identidade de grupo pode ser explorada. Sintetizando, as atividades recreativas e de lazer incluem as atividades artísticas, criativas, culturais, físicas, desportos, jogo e atividades sociais (Kalscheur, 1992; King et al, 2003; Sloper, Turner, Knussen, & Cunningham, 1990).

Ross e Roberts (1999) citado por Donnelly & Coakley (n.d) observaram que a participação em atividades de lazer contribui possivelmente para melhorar a

qualidade de vida, como por exemplo, o envolvimento em desportos, música, dança, arte ou associações em que os jovens podem participar nas suas comunidades, adquirir competências e socializar-se fora do seu ambiente familiar (Conselho Canadano para o Desenvolvimento Social (CCDS), 2001).

Na linha de pressupostos, Ewing, Seefeldt e Brown (1996) sublinharam que as primeiras experiências de jogos com os pais transmitem controlo físico, competências e capacidades sociais. Uma revisão abrangente de estudos indicam que a participação em atividades extracurriculares está associada a indicadores de longo prazo de desenvolvimento positivo (e.g. Eccles et al., 2003), salientando-se menos depressões, menores taxas de evasão escolar e níveis mais elevados de escolaridade.

A literatura pesquisada sugeriu que importa refletir sobre a distinção entre as atividades formais e informais de recreação e lazer (Larson & Verma, 1999; Medrich, et al., 1982; Sloper, et al., 1990). As atividades formais e informais têm efeitos diferentes sobre o desenvolvimento social, emocional, físico e cívico da juventude (Beauvais, 2001). As atividades formais são organizadas ou estruturadas envolvendo regras ou metas, muitas vezes têm um líder formalmente designado, treinador ou instrutor, ao passo que as atividades informais são mais espontâneas ou seja, têm pouco ou nenhum planeamento prévio e são frequentemente iniciadas pela criança (Brown & Gordon, 1987; King, et al., 2006; King, Law, et al., 2003; Larson & Richards, 1991; Medrich, et al., 1982). As atividades formais incluem desportos organizados, atividades baseadas em habilidades, clubes, grupos, e organizações.

As atividades informais incluem passatempos, artesanato, jogos, atividades sociais de recreação tais como a leitura, entretenimento e tarefas.

As atividades de lazer estruturadas beneficiam as crianças e os adolescentes, desenvolvendo as suas habilidades e competências sociais, desenvolvendo redes de apoio de colegas e adultos, proporcionando o desenvolvimento da iniciativa, e prevenindo o envolvimento em atividades anti-sociais ou de risco (Carnegie Corporation of Nova York, 1992; Larson, 1994; McHale et al., 2001).

Muitas vezes quando as crianças passam o seu tempo livre em atividades desestruturadas sem supervisão (por exemplo, sair com os amigos), pode dar lugar a comportamentos de risco (Osgood, et al., 1996).

Nesta linha de pensamento, a participação em atividades estruturadas facilita a evolução das capacidades específicas, ajuda as crianças a identificação das suas habilidades singulares, a promoção da sua identidade (Kleiber, 1999), a auto-eficácia e a auto-estima (Passmore, 2003).

O prazer, as preferências e a motivação das crianças pelas atividades são vistos como fatores significativos de participação (King, G., 2006; Majnemer A, et al, 2010), explicam os resultados relacionados com o envolvimento em atividades estruturadas. Por exemplo, Heah et al (2007) identificam 4 elementos de uma participação de êxito alcançadas pelas crianças com NAS: o divertimento, o sucesso, a socialização e realização pessoal, podendo aumentar o envolvimento da criança no curto prazo e promover resultados mais tarde na juventude e na idade adulta (Eccles, J., et al., 2003; Mahoney, J., Cairns B., Farmer, T., 2003; Rutter, M., 1987).

Os adolescentes com NAS identificam a autonomia no lazer e a oportunidade de escolha das atividades como fatores positivos e promotores da qualidade de vida (Davis, et al., 2009; Young & Rice, 2007).

Porém, o jogo embora frequentemente usado como uma modalidade nas intervenções terapêuticas nas crianças com NAS (Poulsen & Ziviani, 2004), a reabilitação coloca maior ênfase nos resultados alcançados no desempenho da autonomia e da produtividade. Um estudo realizado por Saleh et al revelou que as terapeutas ocupacionais em contexto pediátrico focam-se predominantemente nas funções básicas, enquanto a valorização do brincar e do divertimento, objetivo primário da intervenção é menos evidente. Um outro ponto que merece atenção é que decorrente do excesso de atividades escolares e de terapias, os alunos não beneficiam de muito tempo para a prática de lazer (Blascovi-Assis, 1995).

## **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LAZER, FORMAIS E INFORMAIS DE CRIANÇAS/JOVENS COM OU SEM NAS NOS CONTEXTOS CASA, ESCOLA E COMUNIDADE**

### **1.1. INTRODUÇÃO**

Da revisão de literatura, parece podermos concluir que os autores são unânimes em reconhecer que a participação nas atividades de lazer das crianças eleva o bem-estar, fortalece as habilidades e competências necessárias a construção das relações sociais e amizades (e.g. King et al, 2003; Law et al, 2006; Solish, Perry, e Minnes, 2010). A participação em atividades de lazer melhora similarmente a qualidade de vida nos domínios mentais, físicos e sociais (Mactavish & Schleien, 2004; Dahan-Oliel, Shikako-Thomas, & Majnemer, 2012; Faigenbaum et al., 2009; Mcmanus, Corcoran, e Perry, 2008), a auto-estima e o desempenho acadêmico (Annesi, 2004; Kristensen et al, 2008; Parfitt & Eston, 2005). Contudo, as crianças/jovens com NAS tem uma participação recreativa reduzida e pouco variada com efeitos negativos a longo prazo (Faison Hodge & Porreta, de 2004; King et al., 2003; Mancini, Coster, Trombly & Heeren, 2000; Margalit 1981; Brown & Gordon 1987; Sillanpää 1987); Maher, Williams, Olds, & Lane, 2007; Donkervoort et al., 2007; Engel-Yeger et al., 2009; Imms, Reilly, Carlin, & Dodd, 2008; Lindsay & McPherson, 2012; Majnemer et al., 2008; Michelsen et al., 2009).

A questão da participação das crianças e jovens com NAS em atividades de lazer, formais e informais em comparação com os seus pares sem NAS nos diferentes contextos: casa, escola e comunidade está mal documentada em Portugal, limitando o desenvolvimento de intervenções eficazes relacionados com esta questão. Contudo, alguns estudos foram feitos para descrever a participação no lazer de crianças e jovens com NAS acedendo a perspetiva das próprias crianças (e. g. Santos, 2014).

Este estudo inscreve-se numa linha de investigação da Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira, da Escola Superior de Educação do Porto que pretende descrever a participação de crianças e jovens com e sem NAS em diversas atividades formais e informais e em diferentes contextos. O primeiro trabalho “A avaliação do padrão de participação em atividades de lazer de crianças e jovens com e sem NAS nos seus contextos imediatos” foi realizado em 2014 por Barbara Santos“. Esta investigação tem como objetivo descrever e avaliar a participação de crianças/jovens com ou sem NAS em atividades de lazer, formais e informais nos contextos casa, comunidade (fora casa) e escola, de modo a poder responder às seguintes questões:

Assim, com este estudo pretendemos responder às seguintes questões:

Questão de investigação 1:

Existem diferenças na diversidade e frequência/intensidade de participação em atividades de lazer, formais e informais das crianças e jovens com NAS relativamente aos seus pares sem NAS nos diferentes contextos?

Questão de investigação 2:

Há diferenças no nível de satisfação e de preferência nas atividades de lazer das crianças/jovens com NAS relativamente aos seus pares sem NAS nos diferentes contextos?

Questão de investigação 3:

Há diferenças na dimensão social (com quem e onde) das crianças e jovens com NAS nas atividades de lazer relativamente aos seus pares sem NAS nos diferentes contextos?

Questão de investigação 4:

O padrão de participação está relacionado com o nível de satisfação, o nível de preferência nas atividades de lazer e a independência funcional das crianças e jovens?

Questão de investigação 5:

Em que medida as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, etnia e nível de escolaridade) influenciam a participação em atividades de lazer das crianças e jovens com NAS relativamente aos seus pares sem NAS?

## 1.2.MÉTODO

O estudo usa uma abordagem de investigação quantitativa que segundo Almeida e Freire (2003) tem como objetivo explicar, predizer e distinguir os fatores decisivos ou os conceitos que possam estar associados ao fenómeno em estudo (Fortin, 2009), segue um desenho correlacional. É um estudo transversal, uma vez que as variáveis são analisadas num determinado momento fazendo um corte no tempo. De facto, observamos num dado período, fenómenos que influenciam um grupo de pessoas com determinadas características em comum (FORTIN, 2009).

### 1.2.1.Participantes

A amostra deste estudo foi selecionada num Agrupamento de Escolas do Concelho da Maia com cerca de 1600 alunos, dos quais 95 alunos tem PEI (o nome da escola será estritamente confidencial e só divulgado às pessoas diretamente envolvidas com esta pesquisa). É constituída por alunos com NAS a receber apoio dos serviços de Educação Especial e alunos sem NAS.

Na seleção da amostra dos alunos com NAS, utilizou-se uma amostragem não probabilística por conveniência, dado que houve uma escolha prévia dos sujeitos a ser observados, pois apenas selecionamos os alunos com NAS que apresentassem um repertório de competências que lhes permitisse compreender e responder ao instrumento de análise usado neste estudo.

Quanto a seleção da amostra dos alunos sem NAS, foi utilizada uma amostragem aleatória simples. Dentro de cada ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas, foram retirados de forma aleatória 5 a 10 alunos sem NAS e que não tivessem recebido apoio dos serviços de educação especial durante o ano letivo passado ou atual.

Como se pode observar na tabela 1, participaram no estudo 119 alunos, dos quais 49,6% (n=59) do sexo masculino e 50,4% (n=60) do sexo feminino. A idade média é de aproximadamente 12 anos e 5 meses (DP= 3,157) com um mínimo de 6 anos e um máximo de 18 anos. Da amostra total, 35,3 % (n= 42) são crianças/jovens identificados pelos serviços de educação especial e de apoio educativo do Agrupamento de Escolas com tendo NAS com idade média de 12 anos e cerca de 3 meses, e 64,7% (n=77) não tem NAS com idade média 12 anos e 4 meses. Quanto à natureza do diagnóstico clínico das crianças/jovens com NAS, verifica-se na tabela 2 que 42,9% tem défice cognitivo, 14,3 % perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), 14,3 % dislexia e/ou discalculia, 14,2% atraso global de desenvolvimento e diplegia espática/paralisia cerebral com mobilidade reduzida e por fim 14,4% atraso motor com défice cognitivo, doença oncológica, síndrome de asperger, citopatia mitocondrial, baixa visão e disortografia. (tabela 1).

Tabela 1. Variáveis demográficas dos participantes no estudo e Diagnóstico Clínico das crianças/jovens com NAS (n=42)

Variáveis		Amostra (n=119)	Crianças/jovens com NAS (n= 42) (35.3 %)	Crianças/jovens sem NAS (n=77) (64.7%)
<b>Sexo</b>	Masculino	59 (49.6%)	22 (52.4%)	37 (48,1%)
	Feminino	60 (50.4%)	20 (47.6%)	40 (51,9 %)
<b>Ciclo de ensino</b>	1ºciclo	34 (28.6%)	13 (31.0%)	21 (27,3%)
	2ºciclo	27 (22.7%)	13 (31.0%)	14 (18,2%)
	3ºciclo	30 (25.2%)	8 (19.0%)	22 (28,5%)
	Secundária	28 (23.5%)	8 (19.0%)	20 (26,0%)
<b>Diagnóstico Clínico</b>	Défice Cognitivo		18 (42.9%)	
	Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA)		6 (14.3%)	
	Atraso Global de Desenvolvimento		3 (7.1%)	
	Dislexia e/ou Discalculia		6(14.3%)	
	Atraso Motor e défice Cognitivo		1(2.4%)	
	Doença oncológica		1(2.4%)	
	Síndrome de Asperger		1(2.4%)	
	Diplegia Espática/paralisia cerebral com mobilidade reduzida		3(7.1%)	
	Citopatia Mitocondrial		1(2.4%)	
	Baixa Visão		1(2.4%)	
	Disortografia		1(2.4%)	

## 1.2.2. Instrumentos

*Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) e Preferences for Activities of Children (PAC)*

Vários esforços foram feitos para medir a participação das crianças em atividades de lazer, mas ainda existem relativamente poucas medidas desse fenómeno multidimensional (Morris, et al., 2005; Coster, et al. 2007; McConachie, et al., 2006). Algumas medidas focalizam-se nas atividades físicas das crianças (e.g. Hay 1992), outras no jogo (e.g. Henry 2000), e nas atividades escolares (e.g. Diller, et al. 1981; Hay, 1992; Posner & Vandell, 1999). Outras

medidas quantificam o nível de realização das crianças ou a capacidade em atividades (e.g. Achenbach, 1991; Henry, 2000; Noreau, et al., 2003). Certas medidas são de auto-relato (e.g. Garton & Pratt 1991; Hay 1992; Noreau, et al., 2003), outras preenchidas pelos pais (e.g. Diller, et al. 1981; Achenbach, 1991), e outras são entrevistas semi-estruturadas (Henry, 2000) ou narrativas das crianças/jovens nas atividades (Posner & Vandell, 1999). A maioria das medidas não foram especificamente concebidas para medir a participação e medem apenas uma parte da participação, conforme definido na CIF-CJ (Sakzewski, Boyd, & Ziviani, 2007).

No nosso estudo, foram excluídos os instrumentos de medição que exigem um alto nível de escrita, linguagem verbal ou medem de forma restrita as atividades recreativas (Potvin et al, 2013).

O CAPE é um instrumento destinados a fornecer informações sobre os aspetos comportamentais (diversidade e intensidade da participação), os aspetos contextuais (onde e com quem as atividades ocorrem) e os aspetos de satisfação (King et al, 2004; King et al, 2007; Imms et al, 2008). Quanto ao PAC, é um questionário de medição e avaliação das preferências de participação das crianças/jovens para o mesmo conjunto de atividades de lazer do CAPE (King et al., 2007, McConachie et al 2006). O instrumento original CAPE composto por 55 itens (atividades de lazer) classifica as atividades em domínios: formal e informal e categoriza-as em cinco tipos de atividades: atividades recreativas, físicas, sociais, habilidades e autoaperfeiçoamento (King et al., 2004).

Estes instrumentos captam a perspectiva da própria criança/jovem e foram usados em muitos países na sua versão original, relatando evidência de validade interna e externa, fiabilidade do teste-reteste e validade do constructo (King et al., 2007).

Em Portugal, houve uma adaptação cultural dos instrumentos CAPE/PAC, (Santos, 2014), estabelecendo-se um novo conjunto de atividades integrantes da versão adaptada à população portuguesa.

Nessa versão, foram incluídas vinte e quatro atividades distribuídas pelos três contextos a analisar: sete atividades do ambiente familiar (em casa), oito atividades do ambiente exterior (“fora de casa”) e nove atividades do ambiente escolar (na escola), divididas em cinco categorias: recreativas, físicas, sociais, habilidades e autoaperfeiçoamento, e classificadas em atividades formais e informais (vd. Anexos tabela A1).

As atividades respeitantes aos três contextos (casa, “fora de casa” e escola) são apresentadas às crianças/jovens através de inquérito (vd. anexo 1), sendo-lhes solicitado para que indiquem as atividades em que participaram e a frequência com que o fizeram nos últimos 4 meses. Inquerimos sobre o nível de satisfação e paralelamente, avaliamos a preferência relativamente as atividades em que participaram nos três contextos.

No contexto escola, nas atividades em que os alunos reportarem terem participado, é recolhida mais informação através de um guião de entrevista semiestruturada (vd. anexo 2) e suporte de fotografias dos ambientes do contexto escolar designadamente: (a) com quem normalmente desempenharam a atividade, (b) onde desempenharam a atividade.

As variáveis dependentes estudadas foram: 1. Diversidade: avalia o número de atividades realizadas pelos alunos nos últimos 4 meses, sendo a escala pontuada individualmente com 1 ou 0 de acordo com a realização ou não da atividade) e a pontuação final calculada a partir da soma do número de atividades realizadas (sim=1).

2. Intensidade: pretende aferir quantas vezes os alunos realizaram as atividades nos últimos quatro meses, sendo as respostas pontuadas numa

escala ordinal de 1 a 7 em que "1" significa "1 vez nos últimos quatro meses" e "7" significa "1 vez por dia ou mais nos últimos quatro meses". A pontuação final é calculada através da soma da frequência dividida pelo total de atividades realizadas. A combinação da intensidade e diversidade permite obter uma descrição mais precisa da participação, ou seja, se uma criança/jovem participa em muitas atividades, o tempo gasto nas atividades é dividido entre as diferentes atividades, concludentemente a pontuação da intensidade pode ser baixa.

3. Com quem: pretende medir, com quem as crianças/jovens realizaram as atividades em que participaram nos últimos quatro meses, no contexto escola. As respostas são pontuadas numa escala de 1 a 6, em que (1) Sozinho/a, (2) Professores/Técnicos/Assistentes Operacionais, (3) Núcleo de Apoio Educativo, (4) Alunos da Turma regular (5) Alunos da turma e de outras turmas/anos de escolaridade, (6) Escola.

4. Onde: numa escala ordinal de seis pontos, pretende-se avaliar onde realizaram no contexto escola as atividades numa escala de 1 a 6, em que (1) Sala de aula, (2) Núcleo de Apoio educativo/Unidade/sala de apoio, (3) Pavilhão/Ginásio/Campo, (4) Recreio/coberto/à volta da escola/Campo/À beira das salas, (5) Polivalente/salão/sala de estudo/Biblioteca/cantina (6) Locais/exterior (de acordo com PAA).

5. Nível de satisfação pretende avaliar, o nível de satisfação dos participantes com as atividades realizadas. As respostas são pontuadas numa escala ordinal de cinco pontos, em que (1) representa "não gostou", (2) "gostou pouco", (3) gostou mais ou menos, (4) gostou e (5) "gostou muito".

6. Preferência: avalia, a preferência pelas atividades realizadas, sendo 0 (a criança/jovem não tem preferência pela atividade) e 1 (a criança/jovem tem preferência pela atividade)

### *Escala de Medida de Independência Funcional*

Com o intuito de caracterizar os participantes, todas as crianças foram submetidos à aplicação de escala de Medida de Independência Funcional (MIF), a fim de recolher informações sobre o seu grau de funcionalidade (vd. Anexo 3). A Medida de Independência Funcional (MIF) é um instrumento de avaliação da incapacidade dos sujeitos com restrições funcionais de origem variada, tendo sido desenvolvida na América do Norte na década de 1980 (Granger et al, 1986).

O seu objetivo foi tentar uniformizar conceitos e definições sobre incapacidade para obter um instrumento singular de reabilitação e de medição do nível de auxílio de terceiros, que o indivíduo com NAS exige para a realização de tarefas motoras e cognitivas (Riberto et al., 2004). Assim, é constituída por um conjunto de 18 tarefas, divididas em duas subescalas: motora e cognitiva, que avaliam a independência funcional, independentemente das sequelas de ordem física, de comunicação, funcionais, emocionais, entre outras, apresentadas pelos sujeitos (Mackintosh, 2009; Benvegno, 2008; Riberto, 2004). Cada item pode ser classificado de 1 a 7, de acordo com o grau de dependência sendo: 7 correspondente a Independência completa; 6 independência modificada; 5 supervisão ou; 4 ajuda com contacto mínimo; 3 ajuda moderada; 2 ajuda e 1 ajuda total (Laíns, 1990). Esta escala foi traduzida para português por Jorge Laíns em março de 1990 e encontra-se validada para a população portuguesa, porém desconhece-se a sua fiabilidade. É importante mencionar que o instrumento FIM foi estudado em diferentes contextos culturais, tendo-se verificando evidências de fidelidade e validade das suas propriedades psicométricas (Hinkle, et al, 2010; Hsueh, et al., 2002; Wong, et al. 2002).

### 1.3. PROCEDIMENTOS

Após aprovação do presente estudo pela DGE (vd. Anexo 4), contactamos o Diretor do Agrupamento de Escolas, tendo este, após explicitação dos propósitos do estudo e dos procedimentos a utilizar, autorizado a sua realização (vd. Anexo 5). Foi solicitado a permissão para aceder às listas dos alunos com apoio dos serviços de Educação Especial, a frequentar os três ciclos do ensino básico e secundário, e juntamente com a coordenadora da Unidade de Educação Especial (?) e os professores de Educação Especial selecionar os alunos passíveis de fazerem parte da amostra, para posterior obtenção do consentimento informado junto dos encarregados de educação (vd. Anexo 6). Disponibilizamo-nos para responder a quaisquer questões, adequando toda a informação à linguagem, à cultura e à idade dos participantes, entre outras características e assegurando o anonimato dos envolvidos e confidencialidade das suas respostas. Numa segunda fase, recolhemos informações, relativas à condições de saúde dos alunos. E numa terceira fase, contactamos os professores das turmas do ensino regular do 1º ciclo e as diretoras de turma do 2º, 3º ciclo e secundária do Agrupamento, solicitando a sua colaboração (vd. Anexo 7), e selecionar aleatoriamente de cinco a dez alunos sem NAS, constituindo a outra parte da amostra.

Prévio ao preenchimento dos instrumentos de avaliação CAPE e PAC, toda a informação foi facultada aos participantes, questionamos as crianças/jovens sobre se participaram nas atividades referidas, nos diferentes contextos casa, fora de casa e escola, a frequência com o que tinham feito nos últimos quatro meses, o nível de satisfação e a preferência. Depois, focamo-nos no contexto escola e perguntamos às crianças/jovens em relação as atividades que ocorreram onde e com quem o fizeram (vd. instrumentos).

A entrevista semiestruturada foi realizada com suporte de um guião e foram utilizadas fotografias dos ambientes do contexto escolar para auxiliar as entrevistas semiestruturadas com os participantes. A entrevista não foi filmada nem gravada apenas feito o registo com caneta numa grelha de respostas das frases ilustrativas.

Para o tratamento dos dados obtidos na amostra, usamos a estatística descritiva e inferencial na análise das respostas recorrendo ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.

#### 1.4. RESULTADOS

Para explorar, se existem diferenças ao nível da diversidade, intensidade, satisfação, preferência de participação nas atividades de lazer, formais e informais e da dimensão social (com quem) das crianças/jovens com NAS relativamente aos seus pares sem NAS nos diferentes contextos, usamos o teste de diferenças, designadamente o teste t student para duas amostras independentes, por se tratar de um design inter-sujeitos, com dois grupos independentes: crianças/jovens com NAS e sem NAS. Por ser amostras suficientemente grandes, aplicamos o Teorema do Limite Central ( $N \geq 30$ ). Após uma análise exploratória de dados, confirma-se o pressuposto de que as variáveis dependentes, média da intensidade, somatório da diversidade, média do nível de satisfação e de preferência de participação em atividades de lazer, formais e informais e a dimensão social com escala de medida contínua, seguem uma distribuição aproximadamente normal.

Para averiguar a relação entre o padrão de participação e as variáveis, nível de satisfação, nível de preferência e nível de funcionalidade, medido pelo MIF, selecionamos o coeficiente de correlação de Pearson, dado a questão apontar no sentido de um teste de relação, e, a escala de medida das variáveis ser contínua.

Seguindo uma abordagem univariada, usamos, o teste t para a análise da variável sexo, e os coeficientes de correlação de Pearson (r), de Ponto Bisserial, de Spearman na análise das associações entre as variáveis idade, etnia e nível de escolaridade respectivamente e o nível de participação medida pela diversidade e a intensidade de participação.

***Padrão de participação nas atividades de lazer, formais e informais das crianças/jovens com NAS relativamente aos seus pares sem NAS nos diferentes contextos.***

Para verificar se existem diferenças nos participantes com e sem NAS ao nível da diversidade e intensidade de participação nas atividades de lazer, formais e informais, recorreremos, às medidas descritivas, especificamente das médias relativamente às variáveis dependentes diversidade e intensidade de participação, tendo, como se pode observar na tabela 2, os dados revelado que os grupos diferem, de modo global, entre si.

Assim, e no contexto casa, no que concerne o nível da diversidade de participação nas atividades sociais ( $t(117)=-2.166$ ,  $p=.032$ ), de autoaperfeiçoamento ( $t(117)= -5.203$   $p=.000$ ), informais ( $t(117)=-3.368$ ,  $p=0.001$ ), e o nível de intensidade nas atividades sociais ( $t(117)= -2.720$ ,  $p=.008$ ), as crianças/jovens sem NAS apresentam uma participação significativamente superior às crianças/jovens com NAS nos últimos quatro

meses. Nas restantes atividades, as diferenças de médias, que observamos, entre os dois grupos, não são estatisticamente significativas.

No contexto fora de casa e escola, a análise confirma a existência de diferenças de médias, estatisticamente significativas, ao nível da diversidade de participação nas atividades físicas ( $t(117)=-4.541$ ,  $p=0.000$ ) e formais ( $t(117)=-3.871$ ,  $p=0.000$ ), e nas atividades sociais ( $t(117)=-4.003$ ,  $p=0.000$ ), respetivamente, ou seja, mais uma vez a participação nas diversas atividades das crianças/jovens sem NAS é mais elevada.

Contudo, existe uma exceção nesta análise, pois a média da intensidade de participação nas atividades recreativas no contexto escola das crianças/jovens com NAS é superior relativamente aos seus pares sem NAS. Recorrendo ao Coeficiente de Correlação de Pearson, constatamos associações positivas e com relevância estatística entre a idade, ( $r=.560$ ,  $p=.000$ ), o nível de escolaridade ( $r=.622$ ,  $p=.000$ ) e a média de intensidade de participação nas atividades recreativas dos participantes sem NAS. Verificamos que neste grupo, o aumento da idade e escolaridade influencia a frequência/intensidade de participação nas atividades recreativas.

Tabela 2. Diferenças entre as crianças/jovens sem e com NAS ao nível da participação nas atividades de lazer nos diferentes contextos

Contexto	Atividades		Crianças/jovens				t
			Com NAS (n=42)		Sem NAS (n=77)		
			M	DP	M	DP	
Casa	Atividades recreativas	Diversidade	1.76	.431	1.62	.488	1.541
		Intensidade	6.15	.940	6.25	1.022	-.517
	Atividades físicas	Diversidade	.83	.377	.88	.323	-.756
		Intensidade	5.47	1.700	5.17	1.621	.607
	Atividades sociais	Diversidade	.79	.415	.92	.270	-2.166*
		Intensidade	5.24	1.803	6.11	1.369	-2.720*
	Atividades habilidades	Diversidade	1.90	.297	1.87	.375	.516
		Intensidade	5.62	.980	5.97	1.036	-1.815
	Atividades autoaperfeiçoamento	Diversidade	.98	.517	1.55	.597	-5.203***
		Intensidade	3.91	1.401	3.97	1.448	-.179
	Atividades formais	Diversidade	1.79	.415	1.78	.448	.078
		Intensidade	4.83	1.108	4.98	1.198	-.655
Atividades informais	Diversidade	4.48	.862	5.06	.937	-3.368*	
	Intensidade	5.74	.696	5.93	.734	-1.374	
Fora de casa	Atividades recreativas	Diversidade	1.79	.415	1.83	.377	-.606
		Intensidade	3.87	.963	4.10	1.329	-1.009

Atividades físicas	Diversidade	.69	.680	1.31	.730	-4.541***	
	Intensidade	4.48	1.658	4.63	1.389	-.438	
Atividades sociais	Diversidade	.98	.154	.99	.114	-.436	
	Intensidade	3.21	1.250	3.55	1.085	-1.502	
Atividades habilidades	Diversidade	.64	.485	.57	.498	.754	
	Intensidade	4.41	2.080	4.33	1.817	.156	
Atividades autoaperfeiçoamento	Diversidade	.36	.485	.38	.488	-.209	
	Intensidade	4.93	.258	4.38	1.498	1.414	
Atividades formais	Diversidade	3.60	1.326	4.42	.965	-3.871***	
	Intensidade	3.85	.907	4.04	.952	-1.063	
Atividades informais	Diversidade	.98	.154	.99	.114	-.436	
	Intensidade	.99	.081	1.04	.247	-1.194	
Escola	Atividades recreativas	Diversidade	1.21	.415	1.29	.509	-.778
		Intensidade	6.51	.837	5.87	1.569	2.472*
	Atividades físicas	Diversidade	1.24	.692	1.13	.750	.773
		Intensidade	5.83	1.177	5.26	1.703	1.768
	Atividades sociais	Diversidade	1.02	.604	1.51	.641	-4.003***
		Intensidade	2.30	1.816	3.12	1.782	-2.234*
	Atividades habilidades	Diversidade	.57	.501	.57	.498	.000
		Intensidade	4.00	1.888	3.93	1.576	.159
	Atividades autoaperfeiçoamento	Diversidade	.88	.593	.66	.620	1.866
		Intensidade	5.18	1.215	4.41	1.887	1.992
	Atividades formais	Diversidade	2.38	1.035	2.29	1.099	.461
		Intensidade	5.96	.955	5.74	1.252	.972
	Atividades informais	Diversidade	2.55	.772	2.87	.879	-1.995
		Intensidade	6.01	.937	5.74	1.282	1.185
	Atividades formais	Diversidade	7.76	1.590	8.48	1.691	-2.262*
		Intensidade	4.10	.636	4.05	.706	.402
	Atividades informais	Diversidade	.55	.504	.26	.441	3.233**
		Intensidade	5.65	.731	5.83	.740	-1.269
Total atividades	Diversidade	15.64	1.986	17.08	2.372	-3.334***	
		4.81	.457	4.83	.518	-.145	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### ***Diferenças no nível de satisfação e de preferência na participação em atividades de lazer.***

A questão dois questionava se existiriam diferenças ao nível da satisfação e preferência nas atividades de lazer das crianças/jovens com NAS relativamente aos seus pares sem NAS nos diferentes contextos. Como se pode averiguar na tabela 3, existem poucas diferenças estatisticamente significativas no nível de satisfação entre os dois grupos, com as crianças/jovens sem NAS a reportarem maior satisfação do que os pares com NAS, no contexto casa, nas atividades sociais, ( $t(102) = -2.016, p = 0.046$ ), no contexto fora de casa, nas atividades físicas, ( $t(85) = -2.541, p = 0.013$ ) e sociais. ( $t(110) = -2.065, p = 0.041$ ). Somente no contexto escola as crianças/jovens com NAS relatam um grau de satisfação

nas atividades de autoaperfeiçoamento significativamente superior jovens aos seus colegas sem NAS ( $t(75) = 5.377, p = 0.000$ ).

Contudo, numa análise global não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos para outras atividades de lazer nos diferentes contextos (tabela 3).

Tabela 3. Diferenças entre as crianças/jovens sem e com NAS ao nível da satisfação nas atividades de lazer nos diferentes contextos

Atividades	Casa Crianças/jovens					Fora Casa Crianças/jovens					Escola Crianças/jovens				
	com NAS		sem NAS		t	com NAS		sem NAS		t	com NAS		sem NAS		t
M	DP	M	DP	M		DP	M	DP	M		DP	M	DP	M	
recreativas	4.29	.664	4.51	.631	-1.791	4.43	.793	4.52	.806	-.592	4.44	.738	4.49	.760	-.322
físicas	4.61	.608	4.67	.802	-.253	4.08	.974	4.66	.933	-2.541*	4.25	.910	4.32	.909	-.278
sociais	3.79	1.083	4.20	.904	-2.016*	4.22	.760	4.67	1.193	-2.065*	4.69	.543	4.80	.944	-.663
habilidades	3.64	.791	3.61	.855	.194	3.19	.939	3.40	.939	-.907	3.58	.830	3.60	.955	-.092
autoaperfeiçoamen	4.25	.756	3.98	.716	1.983	3.80	1.373	4.24	.912	-.276	4.05	.953	2.82	1.007	77***
formais	3.46	.814	3.52	.971	-.314	4.18	.721	4.39	.632	-1.678	4.27	.673	4.14	1.059	.713
informais	4.31	.524	4.18	.485	1.271	4.26	.836	4.44	.563	-1.306	4.26	.632	4.24	.794	.146
Total	4.07	.499	4.00	.459	.690	4.42	.956	5.18	.893	-4.311***	4.28	.448	4.17	.600	1.024

\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$

Tal como fizemos anteriormente, analisamos também os resultados quanto ao nível de preferência das atividades de lazer, agrupadas por domínios nos três contextos, não tendo sido encontrada nenhuma diferença significativa entre os dois grupos à exceção do score total de preferência no contexto fora de casa ( $t(117) = -2.286, p = .024$ ).

***Diferenças entre as crianças/jovens com e sem NAS ao nível da dimensão social (com quem participaram nas atividades de lazer, formais e informais) no contexto escola.***

A questão três questionava sobre as diferenças na dimensão social das crianças/jovens com NAS nas atividades de lazer, formais e informais relativamente aos seus pares sem NAS. Verificamos que para as atividades formais e o total das atividades, as médias do grupo de crianças/jovens com e sem NAS, ao nível da dimensão social (com quem?) nas atividades formais são

2.67 e 3.46, respetivamente. Podemos ver que em média são crianças/jovens sem NAS que participam em atividades menos solitárias mais próximas dos seus pares. Perante o valor da probabilidade inferior a 0.001, concluímos que estamos perante diferenças estatisticamente significativas, ( $t(115) = -4.975$ ,  $p=0.00$ ) (tabela 4).

Tabela 4. Diferenças entre as crianças/jovens com e sem NAS ao nível da Dimensão social (com quem participaram nas atividades de lazer, formais e informais) no contexto escola.

Contexto	Atividades	Crianças/jovens Com NAS (n=42)		Crianças/jovens Sem NAS (n=77)		T
		M	DP	M	DP	
Escola	Atividades recreativas	6.08	2.677	6.19	2.022	-.251
	Atividades físicas	1.45	1.099	1.47	.717	-.079
	Atividades sociais	3.24	1.35	3.71	1.233	-1.801
	Atividades habilidades	1.00	-	1.00	-	-
	Atividades autoaperfeiçoamento	2.41	.628	2.39	1.351	.077
	Atividades formais	2.67	.672	3.46	.892	-4.975***
	Atividades informais	3.27	1.103	3.42	.991	-.768
	Total	2.94	.704	3.33	.593	-3.243**

\*\*p <.01;\*\*\*p <.001

Quanto à variável “onde?”, os resultados do teste t revelaram que não existe diferenças significativas entre os grupos de participantes com e sem NAS à exceção da variável “onde são realizadas as atividades de autoaperfeiçoamento?”, em que a diferença de médias é estatisticamente significativa ( $t(73) = -4.785$ ,  $p=.000$ ).

#### **Associação entre o padrão de participação nas atividades de lazer e os níveis de satisfação, de preferência de funcionalidade.**

Passamos à análise de uma possível associação entre o padrão de participação nas atividades de lazer nos últimos quatro meses e o nível de satisfação, o nível de preferência e o nível de funcionalidade, testada através do Coeficiente de Correlação de Pearson.

No que concerne o nível de satisfação, a análise da tabela 6 das correlações bivariadas e dos resultados do output, mostra que no contexto casa, há uma correlação negativa significativa entre a diversidade de participação nas

atividades recreativas e de autoaperfeiçoamento e o nível de satisfação. ( $r = -.313, p = .001$ ;  $r = -.231, p = .011$ ). Assim, quanto maior a participação nas atividades recreativas e de autoaperfeiçoamento no contexto casa, menor o nível de satisfação, para o total da amostra ( $n = 119$ ). Contudo, quando analisada a amostra de crianças/jovens com NAS ( $n = 42$ ), os valores do coeficiente de correlação deixam de ser estatisticamente significativo ( $p = .646$ ) e ( $p = .768$ ) respectivamente, ou seja,  $p > 0.05$ . não se verificando uma associação entre o nível de participação e satisfação. Um dos resultados que nos surpreende relaciona-se com o fato de ser a participação nas atividades recreativas e de autoaperfeiçoamento do grupo de crianças/jovens sem NAS ( $n = 77$ ) que está negativamente correlacionada com o nível de satisfação, estatisticamente significativa. ( $r = -.484, p = .000$ ;  $r = -.282, p = .013$ ).

Verificamos ainda que a intensidade de participação nas atividades sociais das crianças/jovens sem NAS aumenta com o nível de satisfação, resultado estatisticamente significativo ( $r = .317, p = .007$ ). No que respeita às restantes atividades de lazer, os dados revelam que não existe associação entre a participação nas atividades e o seu nível de satisfação no contexto casa.

No contexto fora de casa, quando analisamos a amostra toda e as duas sub-amostras, a situação repete-se, havendo uma correlação negativa significativa entre a diversidade de participação nas atividades recreativas e o nível de satisfação ( $r = -.254, p = .006$ ;  $r = -.272, p = .017$ ). Todavia, há uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a frequência/intensidade de participação nas atividades recreativas e de habilidades e o nível de satisfação. ( $r = .386, p = .000$ ;  $r = .454, p = .003$ ). No entanto, para o grupo das crianças/jovens com NAS não foram observadas correlações estatisticamente significativas neste contexto.

No contexto escola, para amostra total, verificou-se uma correlação significativa, de natureza negativa entre a diversidade de participação nas atividades sociais e o nível de satisfação ( $r=-.267$ ,  $p=.005$ ,  $n=109$ ), evidência verificada igualmente no grupo de alunos sem NAS ( $r=-.322$ ,  $p=.005$ ). Assim, os dados sugerem que quanto maior a diversidade de participação nas atividades sociais, menor a satisfação. Verifica-se outra correlação de natureza positiva estatisticamente significativa, maior intensidade de participação nas atividades de habilidades, maior o nível de satisfação ( $r=.289$ ,  $p=.018$ ).

Porém, numa análise global, não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre o padrão de participação nas restantes atividades de lazer e a satisfação na amostra das crianças/jovens com e sem NAS (tabela 5).

Tabela 5. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável Satisfação

Variáveis/ Atividades	Crianças/jovens com NAS (n=42)			Crianças/jovens sem NAS (n=77)			Amostra total (n=119)		
	Satisfação			Satisfação			Satisfação		
	Casa	Fora Casa	Escola	Casa	Fora Casa	Escola	Casa	Fora Casa	Escola
recreativas									
Diversidade	.073	-.233	.150	-.484**	-.272*	.144	-.313**	-.254**	.149
Intensidade	.181	.099	-.062	.181	.499**	-.072	.186*	0.386**	-.72
físicas									
Diversidade	-.160	.063	.141	-	.144	-.136	-.72	.071	-.20
Intensidade	-.399	.041	.012	.336	.219	.305	.103	.169	.200
sociais									
Diversidade	-	-.175	-.073	-	.021	-.322**	-	-.059	-.267**
Intensidade	.299	-.261	-.177	.317**	.158	.008	.343*	.076	-.17
habilidades									
Diversidade	.059	-	-	.045	.240	-	.050	-	-
Intensidade	.489**	-.083	.278	.135	.454**	.302*	.243**	.220	.289*
autoaperfeiçoamento									
Diversidade	.047	-	-.251	-.282*	-.004	.004	-.231*	-	-.070
Intensidade	.034	-.242	.134	.002	.401*	.353*	.009	.200	.354*
formais									
Diversidade	.373*	-.336*	.190	.233	-.009	-.037	.277**	-.096	.022
Intensidade	.291	-.134	.092	.072	.153	.069	.138	.061	.079
informais									
Diversidade	-.140	.252	-.180	-.174	-.122	-.215	-.188*	-.078	-.205*
Intensidade	.183	.252	.510**	.188	.095	.179	.168	.119	.264**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Repetimos a análise para o nível de preferência, no contexto casa, e verificamos uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a intensidade de participação nas atividades informais e a preferência para a

amostra total das 119 crianças/jovens ( $r=.215$ ,  $p=.019$ ), situação que se repete no grupo das crianças/jovens sem NAS ( $r=.233$ ,  $p=.041$ ). Assim, uma maior frequência de participação em atividades informais está associada a uma maior preferência. Por fim, apenas no contexto escola, os resultados indicaram correlações estatisticamente significativas, achamos uma associação negativa entre a diversidade de atividades informais e a média do nível de preferência. Quanto maior a diversidade de participação em atividades informais, menor a preferência ( $r=-.213$ ,  $p=.020$ ). No entanto, a média da intensidade de participação nas atividades informais está positivamente correlacionada com a preferência, significância estatística ( $r=.303$ ,  $p=.001$ ).

Após análise global dos dados e correlações, o estudo revelou que a preferência e a satisfação estão positivamente associadas, e estatisticamente significativas, ( $r=.550$ ,  $p=.000$ ). Quanto maior as médias de preferência das crianças/ jovens com e sem NAS nas atividades de lazer formais e informais maior as médias de satisfação nos três contextos casa, fora de casa e escola (tabela 6).

Tabela 6. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável Preferência (PAC)

Variáveis	Crianças/jovens com NAS (n=42) Preferência	Crianças/jovens sem NAS (n=77) Preferência	Amostra Total Preferência
<b>Casa</b>			
Atividades formais			
Diversidade	-.052	-.012	-.26
Intensidade	-.169	-.054	-.92
Atividades informais			
Diversidade	-.211	-.131	-0.151
Intensidade	.188	.233*	.215*
<b>Fora Casa</b>			
Atividades formais			
Diversidade	-.190	-.023	-.063
Intensidade	-.176	.099	-.000
Atividades informais			
Diversidade	.300	.278*	.281**
Intensidade	.300	-.268*	-.140
<b>Escola</b>			
Atividades formais			
Diversidade	.058	.048	.050
Intensidade	.055	.007	.014
Atividades informais			
Diversidade	-.337*	-.129	-.213*
Intensidade	.679**	.110	.303**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Com recurso ao mesmo teste, analisamos uma possível correlação entre o nível de funcionalidade e o padrão de participação nas atividades de lazer, formais e informais nos últimos quatro meses das crianças/jovens com e sem

NAS (tabela 8). A olho nu, verificamos a existência de algumas correlações entre o nível de funcionalidade e o padrão de participação das crianças/jovens da amostra total.

Desde logo, no contexto casa, há uma correlação positiva significativa entre a intensidade de participação nas atividades sociais e o nível de funcionalidade ( $r=.246$ ,  $p=.013$ ). Assim, maior funcionalidade está associada a maior intensidade (frequência) de participação nas atividades sociais.

No contexto fora de casa, encontramos uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a diversidade de participação nas atividades físicas e a medida de independência funcional ( $r=.320$ ,  $p=.000$ ). Significa que maior independência funcional está associada a uma maior diversidade de participação nas atividades físicas. Podemos perceber que este resultado reflete-se na correlação estatisticamente significativa das atividades formais, onde estão vários itens ligados a atividade física ( $r=.378$ ,  $p=.000$ ).

Finalmente, quanto ao contexto escola, conforme se pode observar na tabela, encontramos uma associação positiva estatisticamente significativa entre a funcionalidade das crianças/jovens e o somatório da diversidade nas atividades sociais. Neste sentido, à medida que aumenta a funcionalidade aumenta a participação neste tipo de atividade ( $r=.285$ ,  $p=.002$ ) para o total da amostra.

Todavia, quando analisamos, somente a amostra das crianças/jovens com NAS, encontramos correlações positivas significativas ao nível da intensidade de participação nas atividades recreativas, de habilidades e no total das atividades formais ( $r=.371$ ,  $p=.022$ ), ( $r=.582$ ,  $p=.003$ ), ( $r=.344$ ,  $p=.035$ ). Estes resultados sugerem que à medida que aumenta a funcionalidade das crianças/jovens, medida pelo MIF, aumenta a frequência com que participam neste tipo de atividades. Pode ainda observar-se que no contexto fora de casa,

quanto mais funcional for a criança ou jovem, maior será a diversidade de participação nas atividades de habilidades como ir à mercearia ou supermercado. Ressalvamos o facto que esta correlação não é estatisticamente significativa, quando observamos separadamente o grupo de alunos sem NAS. No que concerne às atividades de autoaperfeiçoamento, existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa ( $r=.433$ ,  $p=.007$ ), ou seja, as crianças/jovens com maior comprometimento funcional, realizam mais atividades de autoaperfeiçoamento (tabela 7).

Tabela.7 Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e Medida de Independência Funcional

Variáveis/atividades	Crianças/jovens com NAS (n=42)			Crianças/jovens sem NAS (n=77)			Amostra total (n=119)		
	MIF			MIF			MIF		
	Casa	Fora Casa	Escola	Casa	Fora Casa	Escola	Casa	Fora Casa	Escola
Atividades recreativas									
Diversidade	.027	.023	-.156	-.141	-.179	-.050	-.116	.015	-.028
Intensidade	-.074	.371*	.245	-.040	-.074	-.045	.011	.167	-.115
Atividades físicas									
Diversidade	.045	.052	-.127	-.132	-.024	-.138	.063	.320**	-.121
Intensidade	-.408	.391	.057	.202	.096	-.055	-.196	.205	-.138
Atividades sociais									
Diversidade	.100	.183	.128	-.027	-.017	-.015	.180	.118	.285**
Intensidade	.058	.043	-.035	.168	.045	.199	.246*	.154	.169
Atividades habilidades									
Diversidade	.025	.433**	.222	.084	.068	.196	.001	.134	.151
Intensidade	.080	.582**	.292	.081	.155	-.101	.177	.298*	.110
Atividades autoaperfeiçoamento									
Diversidade	-.367*	.087	.017	-.049	.010	.117	.165	.041	-.101
Intensidade	.314	-.189	-.403*	.049	-.174	.105	.145	-.199	-.265*
Atividades formais									
Diversidade	-.168	.272	-.080	.050	.077	.012	-.078	.378**	-.078
Intensidade	.180	.344*	.056	.122	-.020	.029	.143	.212*	-.055
Atividades informais									
Diversidade	-.041	.183	.160	-.148	-.017	.021	.167	.118	.213*
Intensidade	-.095	.196	.056	.230*	.036	.029	.108	.119	-.054
Total									
Diversidade	-.102	.327*	.037	-.106	-.040	.024	.116	.302**	.080
Intensidade	.017	.265	-.050	.236*	-.001	.105	-.059	.235*	-.057

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Com o intuito de averiguar se existe uma associação entre o nível de funcionalidade e a variável contínua da média total “com quem”, utilizamos o teste do coeficiente de correlação de Pearson, sendo a correlação encontrada positiva, estatisticamente significativa, ( $r=.256$ ,  $p=.006 < .01$ ), confirmando-se que quanto menor a funcionalidade das crianças/jovens, maior a proximidade dos adultos na participação nas atividades.

***Influência das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, etnia e nível de escolaridade) na participação nas atividades de Lazer das crianças/jovens com NAS relativamente aos seus pares sem NAS.***

No sentido de verificar a existência de diferenças entre o sexo, e o padrão de participação em atividades das crianças/jovens com e sem NAS, recorreremos ao teste t para amostras independentes.

Relativamente às crianças/jovens com e sem NAS, encontramos diferenças significativas entre o sexo e a participação medida pela diversidade de participação nas atividades de habilidades e de forma genérica nas atividades formais no contexto casa. Assim, as raparigas com NAS participam em atividades mais passivas como ajudar nas tarefas domésticas e realizar atividades com a família como por exemplo bricolage, fazer bolos, resultado de acordo com a nossa revisão de literatura ( $t(40) = -2.057, p = .046$ ), ( $t(75) = -3.365, p = .001$ ). Os dados mostram ainda que em média, os participantes sem NAS do sexo feminino participam mais nas atividades de autoaperfeiçoamento, no contexto fora casa, sendo esta diferença significativa ( $t(75) = -2.909, p = .005$ ). Verificamos ainda que, em média, são os rapazes com NAS que participam de forma mais diversificada nas atividades recreativas, o valor de  $p = .006$ , inferior a 0.01, leva-nos a concluir que estamos perante diferenças de médias, estatisticamente significativas, entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino.

Quanto as crianças/jovens sem NAS do sexo masculino tem uma participação mais diversificada nas atividades físicas, em casa e fora de casa, sendo as diferenças de média entre os dois grupos significativas ( $t(75) = 2.419, p = .018$ ), ( $t(75) = 3,123, p = .003$ ).

Seguidamente, pretendemos verificar até que ponto a variável contínua idade está relacionada com o padrão de participação nas atividades de lazer, formais e informais das crianças/jovens com e sem NAS, para isso, calculamos o Coeficiente de Correlação de Pearson (r) (tabela 8).

Tabela 8. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável idade

Variáveis	Crianças/jovens com NAS (n=42) Idade			Crianças/jovens sem NAS (n=77) Idade			Amostra total (n=119) Idade		
	Casa	Fora Casa	Escola	Casa	Fora Casa	Escola	Casa	Fora Casa	Escola
Atividades recreativas									
Diversidade	-.495**	n.s.	-.622**	-.435**	n.s.	-.563**	-.454**	n.s.	-.574**
Intensidade	n.s.	n.s.	.560**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades físicas									
Diversidade	-.361*	n.s.	-.366*	-.237*	n.s.	-.640**	-.279**	n.s.	-.551**
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades sociais									
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.	.240*	n.s.	.420**	n.s.	n.s.	.314**
Intensidade	.424*	n.s.	n.s.	.492**	.S	.637**	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades habilidades									
Diversidade	n.s.	.390*	n.s.	n.s.	n.s.	.267*	.195*	.262**	.268**
Intensidade	.382*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades autoaperfeiçoamento									
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.292**	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	-.371*	n.s.	n.s.	n.s.	-.483**	-.309*	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades formais									
Diversidade	n.s.	.311*	-.584**	n.s.	n.s.	-.446**	n.s.	n.s.	-.492**
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades informais									
Diversidade	-.470**	n.s.	.340*	n.s.	n.s.	.348**	-.229*	n.s.	.346**
Intensidade	.482**	n.s.	n.s.	n.s.	.301**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Total									
Diversidade	-.452**	n.s.	-.313*	n.s.	n.s.	n.s.	-.243**	n.s.	-.186*
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

n.s. – não significativo; \*p <.05; \*\*p <.01

Ao analisar os resultados obtidos, constata-se, que a idade da amostra das crianças/jovens com NAS exerce influência no padrão de participação nas atividades de lazer.

No contexto casa e escola, a diversidade de participação nas atividades recreativas está negativamente correlacionada com a idade, ( $r = -.495$ ,  $p = .001$ ;  $r = -.622$ ,  $p = .000$ ;  $r = -.435$ ,  $p = .000$ ;  $r = -.563$ ,  $p = .000$ ) para os dois grupos da amostra, embora de forma menos acentuada para o grupo de participantes sem NAS. Menor diversidade de participação neste tipo de atividades está associada a participantes com idades superiores, especificamente jovens adolescentes. De modo similar, os resultados respeitantes às atividades físicas

apontam para a existência de correlações negativas, estatisticamente significativas, ( $r = -.361, p=.019$ ;  $r=-.366, p=.017$ ) e ( $r=-.237, p=.038$ ;  $r=-.640, p=.000$ ), revelando que os participantes com idades mais avançadas, ao tornar-se mais autónomos, são menos participativos nas atividades estruturadas como por exemplo o desporto. Foi ainda possível verificar que relativamente às atividades formais, a idade teve um peso significativo, ( $r= -.584, p=.000$ ;  $r= -.446, p=.000$ ).

Em contrapartida, a associação na diversidade de participação nas atividades informais no contexto escola e a idade nos dois grupos não se distinguiram, os dados indicam correlações positivas significativas, ( $r=.340, p=.027$ ) ( $r=.348, p=.002$ ). Assim, os participantes mais velhos (jovens) participam mais em atividades como mais em atividades como passear na escola, internet, facebook, mensagens, etc.

Outro aspeto, igualmente, relevante, diz respeito ao facto de haver correlações positivas para a diversidade de participação nas atividades de habilidades. Os participantes com NAS, com idade mais elevada participam mais e de forma mais diversificada neste tipo de atividades ( $r=.390, p=.011$ ).

No que respeita à intensidade de participação, as correlações positivas, estatisticamente significativas, evidenciam que variável idade está correlacionada com o padrão de participação. As crianças ou jovens com NAS, com mais anos de idade, participam com maior intensidade nas atividades recreativas (como passear na escola) ( $r=.560, p=.000$ ), sociais (escrever mensagens, facebook) ( $r=.424, p=.014$ ;  $r=.424, p=.014$ ), de habilidades (ajudar nas tarefas domésticas por exemplo) ( $r=.382, p=.012$ ). Da mesma forma, a análise estatística dos dados, também, confirma este facto para o grupo de participantes sem NAS para as atividades sociais nos contextos casa e também escola, ( $r=.492, p=.000$ ;  $r=.637, p=.000$ ).

Analisando a amostra das crianças/jovens por faixa etária, verificamos que a idade continua a ser fator determinante no padrão de participação (tabela 9).

Tabela 9. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) das crianças/jovens com NAS e a variável idade dividida por faixa etária

Variáveis	Crianças - Idade <12 anos			Jovens – Idade > 12 anos		
	Casa	Fora Casa	Escola	Casa	Fora Casa	Escola
Atividades recreativas						
Diversidade	n.s.	n.s.	-,495*	-,574**	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	,526*	,621**	n.s.	n.s.
Atividades físicas						
Diversidade	n.s.	n.s.	-,550*	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades sociais						
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	,489*
Atividades habilidades						
Diversidade	n.s.	,569*	n.s.	n.s.	n.s.	-,528**
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades autoaperfeiçoamento						
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades formais						
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades informais						
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.	-,455*	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	,496*	n.s.	,425*
Total						
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.	-,453*	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

n.s.- não significativo; \*p <.05; \*\*p <.01

Uma das características das crianças/jovens que, possivelmente, pode influenciar a participação nas atividades de lazer, formais e informais, é a etnia dos participantes com e sem NAS. Para efeitos de análise, utilizamos o coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial, por se tratar de uma análise entre uma variável dicotômica (etnia) e uma variável contínua (padrão de participação, medido pela diversidade e intensidade). A interpretação do coeficiente depende da codificação atribuída a variável etnia, (0 participante não é de etnia cigana; 1 participante de etnia cigana). Detetamos associações negativas, estatisticamente significativas, ao nível da diversidade de participação nas atividades sociais na escola, de autoaperfeiçoamento na escola e fora de casa e formais, e a variável etnia, ( $r_{pb} = -.395, p = .000$ ), ( $r_{pb} = -.194, p = .034$ ), ( $r_{pb} = -.191, p = .037$ ), ( $r_{pb} = -.426, p = .000$ ). Assim, valores mais

elevados correspondem a valores mais baixos da variável etnia, ou seja os participantes de etnia cigana tem uma menor diversidade de participação nestas atividades. Relativamente às atividades físicas no contexto escola, os participantes de etnia cigana, têm uma elevada participação nas atividades físicas, verifica-se uma correlação positiva significativa, ( $r_{pb} = .237, p = .009$ ).

Nas restantes atividades, não se verificam associações significativas. Este resultado deve-se, possivelmente, ao fato da percentagem de participantes de etnia (cigana) ser residual (5.9% da amostra total) contudo no total dos participantes com NAS, esta percentagem seja de 16.7%. (tabela 10).

Tabela 10. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e a variável etnia

Variáveis	Amostra total (n=119) - Variável Etnia		
	Casa	Fora Casa	Escola
Atividades recreativas			
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	-.182*	n.s.
Atividades físicas			
Diversidade	n.s.	n.s.	.237**
Intensidade	.328*	n.s.	n.s.
Atividades sociais			
Diversidade	n.s.	n.s.	-.395**
Intensidade	-.380**	n.s.	n.s.
Atividades habilidades			
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades autoaperfeiçoamento			
Diversidade	-.194*	-.191*	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades formais			
Diversidade	n.s.	-.426**	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.
Atividades informais			
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	n.s.	n.s.
Total			
Diversidade	n.s.	n.s.	n.s.
Intensidade	n.s.	-.298**	n.s.

n.s. - não significativo; \*p <.05; \*\*p <.01

Finalmente, de modo a examinarmos se existem correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação das crianças/jovens com e sem NAS, no contexto escola, e o Nível de escolaridade, calculamos o Coeficiente de Correlação de Spearman, por se tratar de uma associação entre uma variável contínua e uma variável ordinal (tabela11).

Tabela 11. Correlações entre a Diversidade e Intensidade de Participação (CAPE) e o Nível de escolaridade

Variáveis	Crianças/jovens com NAS (n=42) Nível de escolaridade	Crianças/jovens sem NAS (n=77) Nível de escolaridade	Amostra total (n=119) Nível de escolaridade
	Escola	Escola	Escola
Atividades recreativas			
Diversidade	-.653**	-.566**	-.581**
Intensidade	.692**	.070	.240**
Atividades físicas			
Diversidade	-.478**	-.638**	-.593**
Intensidade	.153	-.244	-.122
Atividades sociais			
Diversidade	.259	.488**	.434**
Intensidade	.119	.678**	.545**
Atividades habilidades			
Diversidade	.345*	.281*	.278**
Intensidade	.405*	-.091	.024
Atividades autoaperfeiçoamento			
Diversidade	-.034	.294**	.161
Intensidade	.026	-.320*	-.289*
Atividades formais			
Diversidade	-.533**	-.437**	-.475**
Intensidade	.143	-.335**	-.170
Atividades informais			
Diversidade	.396**	.388**	.392**
Intensidade	.148	-.344**	-.179
Total			
Diversidade	-.317*	-.135	-.178
Intensidade	.029	-.187	-.126

\*p <.05; \*\*p <.01

Verificamos a existência de correlações estatisticamente significativas nos dois grupos. A direção de associação da diversidade de participação nas atividades recreativas, físicas, e informais, e o nível de escolaridade são similares para as crianças/jovens com e sem NAS, ( $r_s = -.653$ ,  $p = .000$ ), ( $r_s = -.566$ ,  $p = .000$ ). Os coeficientes de Correlação de Spearman e os valores de significância mostram que o aumento do nível de escolaridade diminui a diversidade de participação nestas atividades. Por outro lado, nas atividades de habilidades e informais, as correlações, estatisticamente significativas, são positivas, ( $r_s = .345$ ,  $p = .025$ ), ( $r_s = .281$ ,  $p = .013$ ), ( $r_s = .396$ ,  $p = .009$ ), ( $r_s = .388$ ,  $p = .000$ ). Poderemos, assim, dizer que quanto maior a escolaridade dos participantes, independente do grupo em análise, maior diversidade de participação nas atividades de habilidades.

Globalmente, referimos que estes resultados revelam valores de associação similares aos resultados obtidos na análise das correlações entre a participação e a variável idade.

### 1.5. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como propósito descrever e analisar a participação de crianças/jovens com ou sem NAS em atividades de lazer, formais e informais, nos contextos casa, comunidade (fora casa) e escola. Para isso, analisamos a frequência e a intensidade de participação nas atividades de lazer nos últimos quatro meses (fevereiro a junho de 2016) e tentamos averiguar quais os fatores preditores de mudança na intensidade e frequência da participação das crianças/ jovens com e sem NAS.

Os resultados deste estudo revelaram que as crianças/jovens com NAS participam menos no total das atividades, sendo as diferenças significativas nas atividades informais, nas atividades sociais e de autoaperfeiçoamento no contexto casa, nas atividades formais e físicas no contexto fora de casa, e nas atividades sociais no contexto escola. Somente, neste último, verificamos que os alunos com NAS apresentam maior intensidade de participação nas atividades recreativas. Estes resultados parecem estar de acordo com estudos que relatam que as crianças/jovens com NAS vivem limitações na sua vida diária, incluindo dificuldades para participar em atividades de lazer (Maher, Williams, Olds, e Lane, 2007; Ostensjo, Carlberg, & Vollestad, 2003; Tieman, Palisano, Gracely, & Rosenbaum, 2004), enquanto as crianças sem NAS estão envolvidos em diversas atividades fora de casa, futebol, voleibol, natação e

música (Buttimer & Tierney, 2005; Engel-Yeger et al 2009; Heah, Case, McGuire, & Law, 2007; Hilton, Crouch, & Israel, 2008; Imms, 2008; King et al., 2006; Law et al., 2006; Law, Petrenchik, King, & Hurley, 2007; Majnemer, 2009; Majnemer et al., 2008; Murphy & Carbone, 2008; Santos, 2014).

As atividades formais e a sua importância no reforço das relações e experiências sociais, tem vindo a ser reflectida em vários estudos, (Imms, et al., 2008; Klaas, et al., 2010; Majnemer, et al., 2008). Os dados do nosso estudo refletem poucas diferenças de participação nestas atividades, entre os dois grupos, e, por isso, não descartamos a hipótese da necessidade de apoios na promoção da participação nestas atividades para os dois grupos em análise.

Os resultados indicam, ainda, que as crianças/jovens com NAS participam menos nas atividades físicas comparativamente com os seus pares sem NAS, estando de acordo com outras investigações que mostraram serem as crianças/jovens com NAS as fisicamente menos ativas e procurando atividades mais passivas (Donkervoort, et al., 2007; Wilhite, B., et al, 1999; Cairney, et al., 2005). Contudo, e apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, verificamos que em 42 crianças/jovens com NAS, 47.6% participaram em atividades desportivas (desporto escolar, futebol, dança) no contexto escola, e 83.,3% jogaram ou brincaram com os familiares ou amigos no contexto casa, revelando uma participação aceitável. A intensidade de participação nas atividades físicas é crucial, caso contrário pode ter implicações no desenvolvimento de habilidades, aptidões e na aceitação pelos pares (Law et al, 2004).

Comparando as crianças e jovens com NAS com aqueles sem NAS, verificamos diferenças, sob o ponto de vista estatístico, ao nível da participação em algumas atividades formais e informais. Contudo, as observações parecem sugerir uma aproximação no padrão de participação nos dois grupos.

Quanto à preferência e satisfação na participação nas atividades de lazer, foram encontradas poucas diferenças significativas entre os dois grupos de crianças/jovens, o que está próximo de outros estudos (e.g. King et al., 2006) onde se mostra que apesar das crianças com NAS apresentarem menor diversidade de participação do que as crianças sem NAS, elas gostam das mesmas atividades de lazer e têm as mesmas preferências pelas atividades. Também neste estudo, as crianças/jovens sem NAS sentem maior prazer no contexto fora de casa, confirmando os dados aferidos por outros autores, que fizeram esta comparação, e demonstraram que as crianças com NAS gozam de uma ampla gama de atividades, mas participam com menos frequência e de forma mais restrita nas atividades da comunidade em relação aos contextos casa e escola, em comparação com as crianças/jovens sem NAS (Bedell et al, 2004; Bedell et al, 2011; Law et al, 2007; Lee et al, 2008). Como menciona Bedell et al., (2013), são necessários esforços maiores para apoiar a participação na comunidade das crianças/jovens com NAS. Segundo Hwang, et al. (2015), a escola e a casa são os contextos provedores de suportes adequados e suficientes para aumentar a participação das crianças com NAS. Muitos estudos concordam que a falta de transporte e as barreiras físicas impedem a plena participação de crianças e jovens NAS nas atividades de lazer (Heah et al, 2007; Lawlor et al, 2006; McManus et al, 2006; Welsh et al, 2006). No nosso estudo essas restrições são, possivelmente, responsáveis, em algumas situações, pelo fato das crianças/jovens aumentarem a participação nas atividades informais, ao invés das atividades formais. Contudo, os dados do estudo não fornecem respostas pertinentes sobre quais são os fatores e suportes, ambientais e humanos, facilitadores ou não da participação das crianças, sendo necessários estudos futuros abordando este tema.

No que respeita à dimensão social, no contexto escola, os resultados indicaram que os alunos com NAS estão mais próximos dos adultos e mais afastados dos seus pares sem NAS, nas atividades formais e no total das atividades. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que demonstraram que as atividades de lazer formais beneficiam as crianças e adolescentes, ensinam habilidades positivas, competências sociais, e desenvolvem a iniciativa e a identidade, acautelando o envolvimento em atividades anti-sociais ou de risco (Carnegie Corporation de Nova York, 1992; Kleiber, 1999; McHale et al., 2001), sendo necessária a proximidade e suporte físico dos adultos. Vale a pena não ignorar que há outros estudos onde os resultados identificaram que as crianças/jovens com NAS participam em menos atividade de forma mais solitária e isoladas socialmente (Brown & Gordon, 1987; Stevenson et al., 1997; Poulsen et al., 2007; Engel-Yeger et al., 2009). Torna-se fundamental que haja uma participação nas atividades de lazer onde as relações com os pares estejam presentes e sejam eficazes e adequadas, diminuindo, assim, a incidência de dificuldades emocionais e comportamentais, tal facto também é justificado por vários autores (Rutter, 1990; Stewart, Reid, & Mangham, 1997; Stiffman, Jung, & Feldman, 1986). A falta de apoio social é uma barreira potente à baixa participação de crianças com NAS (Law M et al., 1999; Lawlor et al., 1998). No nosso estudo, tivemos a oportunidade de verificar a ocorrência duma relação direta entre o suporte físico de um adulto e o nível de funcionalidade, necessária à remoção de barreiras e facilitar a participação. Rogoff (1990, 2003) desenvolveu o termo "participação guiada", em que as próprias crianças são guiadas por adultos através de práticas e ferramentas culturalmente aceites, conscientes das diferenças individuais e experiências culturais, promotoras da participação ativa das crianças e jovens. Porém, alguma literatura aponta que embora a presença de um adulto ou

auxiliar possa facilitar o desenvolvimento e a inclusão, por vezes, pode criar obstáculos à participação plena na escola (Howes, Farell, Kaplan, e Moss, 2003).

Se analisarmos agora os dados obtidos quanto ao nível de funcionalidade, verificamos que temos uma variável significativamente elucidativa dos scores obtidos na participação em certas atividades de lazer. Confirmam-se, portanto, as evidências de estudos anteriores onde aferem que as habilidades motoras e o nível de funcionalidade são fatores pessoais significativos para uma participação de qualidade dos sujeitos nas atividades de lazer, formais e informais (e.g. Bart et al, 2010; Rosenberg et al, 2010; Smyth & Anderson, 2000) e identificaram que a gravidade da deficiência física diminui a frequência de participação nas atividades (Majnemer et al., 2008; Mc Manus et al., 2008; Morris et al., 2006; Klaas et al., 2010; Poulsen et al., 2007; McDougall, 2004; Lollar et al., 2012; Simeonsson et al., 2001, Imms, 2008). Não obstante, importará dizer que no nosso estudo, mais 90% dos participantes tem um nível de funcionalidade avaliado pela escala MIF, acima de 90 (num escala de 1 a 126), razão pela qual temos poucas associações, estatisticamente significativas entre o nível funcionamento das crianças/jovens e o padrão de participação.

Outro aspeto interessante prende-se com a influência das variáveis sociodemográficas, os dados evidenciaram correlações estatisticamente significativas entre as variáveis sexo, idade, etnia e o padrão de participação nas atividades de lazer, formais e informais, contudo pode não significar a existência de nexos causais entre as variáveis. Ou seja, as raparigas com e sem NAS participam mais em atividades de habilidades e de autoaperfeiçoamento, enquanto, os rapazes tem uma participação mais intensa nas atividades recreativas e físicas, igualmente enfatizado por outros trabalhos reveladores de uma tendência semelhante para a participação dos rapazes e raparigas (e.g. Garton e Pratt, 1991; Posner e Vandell, 1999; Allison et al., 2005; Law et al,

2006; McMeeking & Purkayastha, 1995). Quanto à variável idade, esta tem um peso relevante nas variáveis dependentes diversidade e intensidade de participação, ou seja, o aumento da idade determina uma menor diversidade de participação nas atividades recreativas, físicas e formais, e uma maior diversidade de participação nas atividades de habilidade e informais para os participantes com NAS, confirmando estudos anteriores (e.g. King et al, 2009; Klaas et al, 2010; Law et al, 2006; Maher et al., 2007). Verificamos mudanças no padrão de participação durante a infância, a medida que as crianças crescem, envolvem-se mais em atividades sociais, enquanto as mais jovens passam mais tempo em ambientes formais e estruturados ou atividades planeadas, estando de acordo com outros estudos (e.g Henry 1998; Jarus et al., 2010).

Vimos, ainda que a etnia tem efeitos importantes sobre a participação das crianças/jovens, à semelhança de outras investigações, (e.g. American Academy of Pediatrics, 2003; Bouffard et al., 2006). Contudo, torna-se interessante verificar ausência de diminuição na diversidade de participação nas atividades físicas na escola. Esta evidência explica-se, possivelmente, pelo fato da escola assumir, um importante papel na integração das crianças e jovens ciganos, como espaço de pertença, respeitando e alargando as suas expectativas, como fator de sucesso, como sugere a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas da ACIDI (2007).

Aceitando os resultados encontrados, inferimos que a identificação dos fatores promotores da diversidade e intensidade de participação em atividades de lazer, formais e informais de crianças e jovens, é fundamental e orientadora de estratégias que permitam às crianças e jovens com NAS, uma participação plena na sociedade. Parece-nos que os resultados revelam poucos pontos de diferença entre as crianças e jovens com e sem NAS. No registo daquilo que Stainback (2000) nos diz, cada aluno deve ser um individuo digno de valor e

aceite sem estar separado de outros membros. As crianças/jovens com NAS não são percebidas como diferentes, e estão incluídas nos seus contextos, onde a escola assume seguramente um cariz de grande importância e que vai além do contexto de sala de aula, na promoção da participação. Uma das limitações do nosso estudo prende-se com o fato de não se verificar uma grande diversidade do nível de funcionalidade dos participantes, contribuindo, possivelmente, para poucos resultados com significância estatística. Estudos futuros deverão investigar mais profundamente a forma como esta variável afeta a participação.

Propusemo-nos, neste estudo, analisar a participação de crianças/jovens, com ou sem NAS, em atividades de lazer, formais e informais, nos contextos casa, comunidade (fora casa) e escola. Contudo, seria importante verificar, em estudos futuros, possíveis associações entre os suportes e recursos existentes nos contextos e o padrão de participação. E ainda, analisar se as percepções, as expectativas e as preferências dos pais, assim como as características de contexto familiar, o estatuto socioeconômico são fatores que, influenciam as opções de participação nas atividades de lazer das crianças/jovens com NAS. Conforme a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1998), o funcionamento de uma criança/ jovem deve ser visto em relação aos contextos imediatos onde está inserido, tais como a família, comunidade e escola.

Torna-se importante compreender o padrão de participação das crianças e jovens com NAS, e desta forma ser possível promover o desenvolvimento de suportes apropriados, eficientes e necessários a uma participação igual aos seus pares (Schalock et al., 2010), financiar programas e serviços bem como intervir junto da comunidade promotora da participação. pleno nas atividades do quotidiano, incluindo as atividades de lazer.

## BIBLIOGRAFIA

Acidi. (n.d.). Estratégia nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013 – 2020.

Achenbach, T. M. (1991) Manual for the Child Behavior Checklist 4–18, 1991 Profile. University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington, VT, USA.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). Formação de professores para a inclusão - Perfil de professores inclusivos.

Ainscow, M. & Booth, T. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; 3rd edition 2011

Ainscow, M. (2009). O que significa inclusão? Entrevista. Disponível em: <[http:// www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br).> Acesso em 13 fev.

Aitchison, C. (2003). From leisure and disability to disability leisure: Developing data, definitions and discourses. *Disability & Society*, 18(7), 955–969.

Allison K.R., Dwyer J.J., Goldenberg E., Fein A., Yoshida K.K., & Boutilier M. (2005). Male adolescents' reasons for participating in physical activity: Barriers to participation, and suggestions for increasing participation. *Adolescence*, 40(157), 155–170.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. 3ª edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Almqvist, L., & Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: A person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.
- American Academy of Pediatrics. (2003) Family pediatrics: Report of the task force on the family. *Pediatrics*;111(6):1541–1571. [PubMed: 12777595].
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A., & Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589–1598.
- Annesi, J. J. (2004). Relationship between self-efficacy and changes in rated tension and depression for 9–12-year-old children enrolled in a 12-week after-school physical activity program. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 191–194.
- AOTA - American Occupational Therapy Association (2008). Occupational therapy practice framework: domain and process, second edition. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(6), 625-83.
- Badia, M., Orgaz, M. B., Verdugo, M. Á. and Ullán, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57: 319–332. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01539.x
- Bart, O., Rosenberg, L., Ratzon, N. Z., & Jarus, T. (2010). Development and initial validation of the Performance Skills Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 46–56.
- Beauvais, C. (2001). Literature review on learning through recreation. Ottawa, ON: Canadian Policy Research Networks.

- Beckung, E., & Hagberg, G. (2002). Neuroimpairments, activity limitations, and participation restrictions in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44, 309–316.
- Bedell G., Dumas, H.. (2004). Social participation of children and youth with acquired brain injuries discharged from inpatient rehabilitation: a follow-up study. *Brain Inj*;18:65-82.
- Bedell, G., Khetani, M., Cousins, M., Coster, W., Law, M.. (2011) Parent perspectives to inform development of measures of children's participation and environment. *Arch Phys Med Rehabil*;92: 765-73.
- Bedell, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y., Teplicky, R., Anaby, D., Khetani, M. (2013). Community participation, supports and barriers of school age children with and without disabilities. *Arch Phys Med Rehabil*.;94(2):315-323.
- Benvegno, A., et al. (2008). Avaliação da medida de independência funcional de indivíduos com sequelas de acidente vascular cerebral encefálico (AVE). *Revista Ciência & Saúde, Porto Alegre*, v. 1, n. 2, p. 71-77. [Consultado em 29 maio 2016].
- Berg, C., & LaVesser, P. (2006). The preschool activity card sort. *Occupational Therapy Journal of Research: Occupation, Participation and Health*, 26(4), 143-151.
- BlackHawkins, K. (2010). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools, *International Journal of Research & Method in Education*, 33:1, 21-40, DOI:10.1080/17437271003597907.  
Link: <http://dx.doi.org/10.1080/17437271003597907>

- Blascovi-Assis, Silvana, M. (1997). Lazer e Deficiência Mental – O Papel da Família e da Escola em uma proposta de Educação pelo e para o Lazer. São Paulo: Papyrus Editora.
- Booth, T. (2002). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In: P. Potts and T. Booth (eds) Inclusion in the City. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). The Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Bouffard, S., Wimer, C., Caronongan, P., Little, P., Dearing, E., Simpkins, S. (2006). Demographic differences in patterns of youth out-of-school time activity participation. *Journal of Youth Development*;1 (1).
- Braccialli, L., Manzini, E., Reganhan, W. (2004). Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. *Temas sobre desenvolvimento*, v.13, n. 77, p. 37-46.
- Braun, K., Yeargin-Allsopp, M., & Lollar, D. (2006). Factors associated with leisure activity among young adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 567–583.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley,. p. 993-1028.
- Brown, M. & Gordon W. (1987). Impact of impairment on activity patterns of children. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*; 68:828–832. [PubMed: 2962558].

- Brown, N. B., & Dunn, W. (2010). Relationship between context and sensory processing in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 474-483. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2010.09077> .
- Brown, R. I., Brown P. M. & Bayer, M. B. (1994). A quality of life model: New challenges.
- Bult, M. K., Verschuren, O., Lindeman, E., Jongmans, M. J., Westers, P., Claassen, A., & Ketelaar, M. (2012). Predicting leisure participation of school aged children with cerebral palsy: Longitudinalevidence of child, family and environmental factors. *Child: Care, Health and Development*, Accepted for publication.
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9, 25–42.
- Cadman, D., Boyle, M., Szatmari, P., & Offord, D.R. (1987). Chronic illness, disability, and mental and social well-being: Findings of the Ontario child health study. *Pediatrics*, 79(5), 805–813.
- Cairney, J., Hay, J. A., Faight, B. E., Wade, T. J., Corna, L., & Flouris, A. (2005). Developmental coordination disorder, generalized self-efficacy toward physical activity, and participation in organized and free play activities. *The Journal of Pediatry*.
- Caldwell, L. & Darling, N. (1999). Leisure Context, Parental Control, and Resistance to Peer Pressure as Predictors of Adolescent Partying and Substance Use: An Ecological Perspective, *Journal of Leisure Research*, 31(1), 57-78.

- Carnegie Corporation of New York (1992). Young adolescents: risk and opportunity. In: A matter of time. Risk and opportunity in the non-school hours (pp. 25–35). New York: Carnegie Corporation of New York.
- Chen, H., & Cohn, E. (2003). Social participation for children with DCD: Conceptual, evaluation and intervention considerations. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 23, 61–78.
- Christiansen, C. H., & Baum, C. M. (Eds.). (2005). Person-environment-occupation performance: An occupation-based framework for practice. In *Occupational therapy: Performance, participation, and well-being* (pp. 17-43). Thorofare, NJ: Slack.
- Colver, A., Dickinson, H., Parkinson, K., et al. (2011). Access of children with cerebral palsy to the physical, social and attitudinal environment they need: a cross-sectional European study. *Disabil Rehabil*;33:28-35.
- Colver, A., & SPARCLE Group. (2006). Study Protocol: SPARCLE—A multi-centre European study of the relationship of environment to participation and quality of life in children with cerebral palsy. *BMC Public Health*, 6(105), 10.
- Convenção sobre os Direitos da Criança Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas (1989).  
[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y.C., Khetani, M., et al. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child Care Health Dev* 39: 535–543. doi: 10.1111/cch.12046 PMID: 23763254.

- Coster,W., Bedell,G., Law, M., Khetani, M., Teplicky, R., Liljenquist, K., et al. (2013). Psychometric evaluation of the Participation and Environment Measure for Children and Youth (PEM-CY). *Dev Med Child Neurol.*;53(11):1030–7. PMID: 22014322.
- Coster, W., Khetani, M. A. (2007). measuring participation of children with disabilities: Issues and challenges. *disability and rehabilitation.*. 1–10.
- Coster, W., Deeney, T., Haltiwanger, J., & Haley, S. (1998). *School Function Assessment: User’s manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: A thematic analysis of the literature. *Quality of Life Research*, 21, 427–439. <http://doi.org/10.1007/s1>.
- Davis, E., Davies, B., Wolfe, R. et al. (2009). “A randomized controlled trial of the impact of therapeutic horse riding on the quality of life, health, and function of children with cerebral palsy,” *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 51, no. 2.
- Deci, E., Ryan, R.. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry.*;11(4):227-68.
- Declaração de Salamanca (UNESCO,1994)
- Denek K. (2006). Pedagogiczne aspekty czasu wolnego. *Lider*. 12: 8-14.
- Dijkers, M. P. (2010). Issues in the conceptualization and measurement of participation: An overview. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(9, Supplement), S5-S16. doi:10.1016/j.apmr.2009.10.036.

- Diller, L., Fordyce, W., Jacobs, D. & Brown, M. (1981) Activity Pattern Indicators: Self-Administered Inventory. Rehabilitation Indicators Project. NYU Medical Center.
- Donald, H., Saklofske, Vicki, L. Schwean, Cecil R. Reynolds (2013). The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment, Oxford Library of Psychology.
- Donnelly, P. & Coakley, J. (n.d). 3º Artigo: O papel da recreação na promoção da inclusão social (The role of recreation in promoting social inclusion).
- Donkervoort, M., Roebroek, M., Wiegerink, D., Van der Heijden-Maessen, H., & Stam, H. (2007). Determinants of functioning of adolescents and young adults with cerebral palsy. *Disability & Rehabilitation*, 29(6), 453-463.
- Dumazedier, J. (2008). *Sociologia Empírica do Lazer*. Traduzido por Silvia Mazza e J. Guinsburg. 3 ed. São Paulo: Perspectiva :SESC.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M., Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *J Soc Iss*; 59:865-89.
- Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers.
- Eriksson, L. (2005). The relationship between school environment and participation in students with disabilities". *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 130-139.

- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and person in their close environment. *Development and physical disabilities*, 6 No 3.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in EverydaySchool Activities for children with and without disabilities. *J Dev Phys Disabil*, 485-502.
- Ewing, M.E., Seefeldt, V.D., & Brown, T.P. (1996). Role of organized sport in the education and health of American children and youth. In A. Poinsett (Ed.), *The role of sports in youth development* (pp. 1-157). New York: Carnegie Corporation.
- Davis,E., Davies, B., Wolfe, R., et al. (2009). A randomized controlled trial of the mpact of therapeutic horse riding on the quality of life, health, and function of children with cerebral palsy,” *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 51, no. 2,pp. 111–119.
- Faison-Hodge, J., & Porretta, D.L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139–152
- Farias, & Buchalla. (2005). A classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos usos e perspectivas. *Rev Bras Epidemiol*, 8 (2), 187 - 193.
- Fauconnier J, Dickinson HO, Beckung E, et al. (2009). Participation in life situations of 8-12 year old children with cerebral palsy: cross sectional European study. *BMJ*; 338: b1458.
- Fidler, G. S., & Fidler, J. W. (1978). Doing and becoming: Purposeful action and self-actualization. *American Journal of Occupational Therapy*, 32, 305-310.

- Finch, N.; Lawton, D.; Williams, J.; Sloper, P. (2001). *Disability Survey 2000: Young people with a disability and sport*. London: Sport England;
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096.
- Fontes, A.P. et al (2010). Funcionalidade e incapacidade: aspectos conceptuais, estruturais e de aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). In: *Revista Portuguesa de Saúde Pública*. 2010; 28 (2), pp:171-178.
- Forsyth, R., & Jarvis, S. (2002). Participation in childhood. *Child: Care, Health and Development*, 28, 277–279.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freysinger, V. , Alessio, H., & Mehdizadeh, S. (1993). Re-examining the morale–physical health–activity relationship: A longitudinal study of time changes and gender differences. *Activities, Adaptation and Aging*, 17(4), 25–41.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers’ attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- Galvin J, Froude E., McAleer J. (2010). Children’s participation in home, school and community life after acquired brain injury. *Aust Occup Ther J*;57:118-26.

- Garton, A. F., & Pratt, C. (1991). Leisure activities of adolescent school students: Predictors of participation and interest. *Journal of Adolescence*, 14, 305–321.
- Granger CV, Hamilton BB, Keith RA, Zielezny M, Sherwin FS. (1986) Advances in functional assessment for rehabilitation. In *Topics in geriatric rehabilitation*. Rockville, MD: Aspen.
- Hay, J. A. (1992) Adequacy in and predilection for physical activity in children. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 2, 192–201.
- Hammal, D., Jarvis ,S., & Colver, A.. (2004). Participation of children with cerebral palsy is influenced by where they live. *Dev Med Child Neurol*;46:292-8.
- Harding, J., et al., (2009). Children with disabilities' perception of activity participation and environments: A pilot study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76.
- HART, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence.
- Hawkins, B. A., Peng, J., Hsieh, C., & Eklund, S. J. (1999). Leisure constraints: A replication and extension of construct development. *Leisure Sciences*, 21,79-192.
- Heah, T., Case, T., McGuire, B., & Law, M. (2007). Successful participation: The lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74, 39–47.
- Hemmingsson, H., & Borell, L. (2001). Environmental barriers in mainstream schools. *Child: Care, Health and Environment*, 28, 57-63.

- Henry, A. (1998). Development of a measure of adolescent leisure interests. *American Journal of Occupational Therapy*, 52, 531–539.
- Henry, A. D. (2000). *Pediatric Interest Profiles: Surveys of Play for Children and Adolescents*. Therapy Skill Builders, San Antonio, TX, USA.
- Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism*, 9(2), 125-137. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361305051403>.
- Hilton, C. L., Crouch, M. C., & Israel, H. (2008). Out-of-school participation patterns in children with high functioning autism spectrum disorders. *The American*.
- Hinkle J., McClaran J., Davies J., Ng D. (2010). Reliability and validity of the adult alpha functional independence measure instrument in England. *J Neurosci Nurs*. Feb;42(1):12-8.PMID: 20187345
- Hoogsteen, L., & Woodgate, R. (2010). Can I Play? A Concept Analysis of Participation in Children with Disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(4),325-339. doi:10.3109/01942638.2010.481661.
- Howes, A., Farrell, P., Kaplan, I., and Moss, S. (2003). The impact of paid adult support on the participation and learning of pupils in mainstream schools, Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre (EPPI-Centre) [on-line] <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=283> (Accessed 3.9.06)
- Hsueh I., Lin, J., Jeng, J., Hsieh, C. (2002). Comparison of the psychometric characteristics of the functional independence measure, 5 item Barthel

index, and 10 item Barthel index in patients with stroke. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*;73:188–190.

Humphrey, R. (2002). Young children's occupations: Explicating the dynamics of developmental processes. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 171–179.

Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), 873–883. doi:10.1007/s10897-012-9516-8.

Hwang A-W, Yen C-F, Liou T-H, Simeonsson RJ, Chi W-C, Lollar DJ, et al. (2015). Participation of Children with Disabilities in Taiwan: The Gap between Independence and Frequency. *PLoS ONE* 10(5): e0126693. doi:10.1371/journal.pone.0126693.

Imms, C. (2008). Children with cerebral palsy participate: A review of the literature. *Disability and Rehabilitation*, 30, 1867–1884.

Imms, C., Reilly, S., Carlin, J., & Dodd, K. (2009). Characteristics influencing participation of Australian children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 31, 2204–2215.

Imrie, R., & Kumar, M. (1998). Focusing on disability and access in the built environment. *Disability and Society*, 13, 357–374.

Jacobs, K., & Jacobs, L. (2001). *Quick reference dictionary for occupational therapy*. Thorofare, NJ: Slack.

Jarus, T., Anaby, D., Bart, O., Engel-Yeger, B., & Law, M. (2010). Childhood participation in after-school activities—What is to be expected? *British Journal of Occupational Therapy*, 73, 344–350.

- Johnson A. (2002). Prevalence and characteristics of children with cerebral palsy in Europe. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 44(9): 633-640.
- K. Shikako-Thomas, A. Majnemer, M. Law, and L. Lach. (2008). "Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy: systematic review," *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, vol. 28, no. 2, pp. 155–169.
- Kalscheur, J. A. (1992). Benefits of the Americans with Disabilities Act of 1990 for children and adolescents with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 45 (5), 419-426.
- Kerr C, McDowell B, McDonough S. (2007). The relationship between gross motor function and participation restriction in children with cerebral palsy: an exploratory analysis. *Child: Care, Health and Development*. 33(1): 22-27.
- Kerr, C., Parkes, J., Stevenson, M., Cosgrove, A. P., & McDowell, B. C. (2008). Energy efficiency in gait, activity, participation, and health status in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, 204–210.
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M., Young, N. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Phys Occup Ther Pediatr*;23:63-90.
- King, G., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M., Law, M., Hurley, P., et al. (2004). *Children's Assessment of Participation and Enjoyment & Preferences for Activities of Children*. San Antonio: Harcourt Assessment Inc.

- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., et al. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*;35(3):209–234.
- King, G.A., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M., et al. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: Construct validation of the CAPE and PAC. *Child Care Health Dev*;33:28–39.
- King, G., Petrenchik, T., Law, M. & Hurley, P. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 56, 109–130. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120902868558>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation*. London.
- Klaas, S. J., Kelly, E. H., Gorzkowski, J., Homko, E., & Vogel, L. C. (2010). Assessing patterns of participation and enjoyment in children with spinal cord injury. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(5), 468-474.
- Kleiber, D. (1999). *Leisure in human experience: a dialectical interpretation*. Boulder, CO.
- Kristensen, P. L., Møller, N., Korsholm, L., Wedderkopp, N., Andersen, L. B., & Froberg, K. (2008). Tracking of objectively measured physical activity from childhood to adolescence: The European youth heart study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 18, 171–178.

- Parfitt, G. & Eston, R. G. (2005). The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being. *Acta Paediatrica*, 94, 1791–1797.
- Laíns, J. (1991). Sistema uniformizado de dados para reabilitação médica. [Em linha]. Coimbra,. [Consultado em 17 Abr. 2013]. Disponível na [www: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Guia%20SUDRM.pdf](http://www.file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Guia%20SUDRM.pdf)
- Lang, G., Berberich, C. (1995). *All Children are Special: Creating an Inclusive Classroom*. Stenhouse Publishers.
- Larson, R. (1994). Youth organizations, hobbies and sports as developmental contexts. In: R. K. Silbereisen & E. Todt (Eds.), *Adolescence in context. The interplay of family, school, peers and work in adjustment* (Vol. 3, pp. 46–65). New York: Springer-Ver.
- L Larson, R. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183.
- Larson, R. & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701–736.
- Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284–300.
- LaVesser, P., & Berg, C. (2011). Participation patterns in preschool children with an autism spectrum disorder. *Occupational Therapy Journal of Research: Occupation, Participation and Health*, 31(1), 33-39. <http://dx.doi.org/10.3928/15394492-20100823-01>

- Law, M. & Dunn, W. (1993). Perspectives on understanding and changing the environments of children with disabilities, *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics* 13, 1–17.  
[http://dx.doi.org/10.1080/J006v13n03\\_01](http://dx.doi.org/10.1080/J006v13n03_01).
- Law, M., Haight, M., Milroy, B., Williams, D., Stewart, D., Rosenbaum, P. (1999). Environmental factors affecting the occupations of children with physical disabilities. *J Occup Sci*; 6:102-11.
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 640–649.
- Law, M., Finkelman, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., King, S., King, G., et al. (2004). Participation of children with physical disabilities: Relationship with diagnosis, physical function, and demographic variables. *Scand J Occup Ther* 11: 156–162.
- Law, M., Baum, C., & Dunn, W. (2005). *Measuring occupational performance: Supporting best practice in occupational therapy*. Thorofare, NJ: Slack.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., et al. (2006). Patterns of participation in recreation and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48,337–342.
- Law, M., Petrenchik, T., King, G., Hurley, P.. (2007). Perceived environmental barriers to recreational, community, and school participation for children and youth with physical disabilities. *Arch Phys Med Rehabil*;88:1636-42.
- Lawlor, M., Mattingly, C. (1998). The complexities embedded in familycentered care. *Am J Occup Ther*;52:259-67.

- Lawlor, M. (2003). The significance of being occupied: The social construction of childhood occupations. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 424–434.
- Lawlor, K., Mihaylov, B., Welsh, B., Jarvis, S., Colver, A. (2006). A qualitative study of the physical, social and attitudinal environments influencing the participation of children with cerebral palsy in northeast England. *Pediatric Rehabilitation*,9(3).
- Lee, L. C., Harrington, R. A., Louie, B. B., & Newschaffer, C. J. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38,1147-1160.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-007-0491-0>.
- Lindsay S, McPherson, A. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disabil Rehabil.*;34(2):101-9. doi: 10.3109/09638288.2011.587086.
- Lollar, D., & Simeonsson, R. (2005). Diagnosis to Function: classification for children and youths. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26 No 4.
- Longmuir, P., Bar-Or, O. (2000). Factors influencing the physical activity levels of youths with physical and sensory disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*;17(1):40–53.
- Lyons, R. F. (1993). Meaningful activity and disability: Capitalizing upon the potential of outreach recreation networks in Canada. *Canadian Journal of Rehabilitation*,6(4), 256-265.
- Mackintosh, S. (2009). Functional Independence Measure. *The Australian Journal of Physiotherapy*. 55 (1): 65.

- Mactavish, J., Schleien, S., & Tabourne, C. (1997). Patterns of family recreation in families that include children with a developmental disability. *Journal of Leisure Research*, 29(1), 21-46. *Research*, 29(1), 21-46.
- Mancini, M., Coster, W., Trombly, C., Heeren, T.C. (2000). Predicting elementary school participation in children with disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*;81:339–347. [PubMed: 10724080]
- Maher, C. A., Williams, M. T., Olds, T., & Lane, A. E. (2007). Physical and sedentary activity in adolescents with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 450–457.
- Mahoney, J. L., Cairns, B.D., & Farmer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Majnemer, A. (2006). Assessment tools for cerebral palsy: New directions. *Future Neurology*, 6(1), 755–763.
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., et al. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-aged children with CP. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 751–758.
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Poulin, C., Rosenbaum, P. (2010). Level of motivation in mastering challenging tasks in children with cerebral palsy. *Dev Med Ch Neur*, 52: 1120-1126.
- Mallinson, T. & Hammel, J. (2010) Measurement of participation: intersecting person, task, and environment.

- Mancini, M. C., & Coster, W. J. (2004). Functional predictors of school participation by children with disabilities. *Occupational Therapy International*, 11, 12–25.
- Marcellino, N. (1987). *Lazer e Educação*. Campinas: Papirus.
- Margalit, M. (1981) Leisure activities of cerebral palsied children. *Journal of Psychiatry and Relational Science*;18(3):209–214 Israel.
- Mayo, N. E., Wood-Dauphinee, S., Cote, R., Durcan, L., & Carlton, J. (2002). Activity, participation, and quality of life 6 months poststroke. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 83(8), 1035-1042. doi: S00039999302000254 [pii].
- Mazzotta, M. & D’Antino, M. E. (2011). Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Soc. São Paulo*, v.20, n.2, p.377-389.
- Mc Manus, V., Corcoran, P., & Perry, I. J. (2008). Participation in everyday activities and quality of life in pre-teenage children living with cerebral palsy in South West Ireland. *BMC Pediatrics*, 8, 50. <http://doi.org/10.1186/1471-2431-8-50>.
- McConachie, H., Colver, A. F., Forsyth, R. J., Jarvis, S. N., & Parkinson, K. N. (2006). Participation of disabled children: how should it be characterised and measured? *Disability and Rehabilitation*, 28(18), 1157-1164.
- McDougall J, King G, de Wit DJ, Miller LT, Hong S, Offord DR, et al. (2004) Chronic physical health conditions.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. J. (2001). Free-time activities in middle childhood: links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72 (6), 1764–1778.

- McHale SM, Updegraff KA, Helms-Erikson H, Crouter AC. (2001). Sibling influences on gender development in middle childhood and early adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*. 37:115–125. [PubMed].
- McManus V, Michelsen SI, Parkinson K, et al. (2006). Discussion groups with parents of children with cerebral palsy in Europe designed to assist development of a relevant measure of environment [published erratum in: *Child Care Health Dev* 2006;32:393]. *Child Care Health Dev*;32:185-92.
- McMeeking, D., & Purkayastha, B. (1995). 'I can't have my mom running me everywhere': Adolescents, leisure, and accessibility. *Journal of Leisure Research*, 27(4), 360–378.
- Medrich, E., Roizen, J., Rubin, V., Buckley, S. (1982). *The serious business of growing up: A study of children's lives outside school*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Michelsen, S. I., Flachs, E. M., Uldall, P., Eriksen, E. L., McManus, V., Parkes, J., et al. (2009). Frequency of participation of 8–12-year-old children with cerebral palsy: A multi-centre cross-sectional European study. *European Journal of Paediatric Neurology*, 13, 165–177.
- Mihaylov, S., Jarvis, S., Colver, A., Beresford, B. (2004). Identification and description of environmental factors that influence participation of children with cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol* 46:299-304.
- Morris, C., Kurinczuk, J., Fitzpatrick, R. (2005). Child or family assessed measures of activity performance and participation for children with cerebral palsy: A structured review. *Child Care Health Dev*; 3:397–407.

- Morris, C., Kurinczuk, J. J., Fitzpatrick, R., & Rosenbaum, P. L. (2006). Do the abilities of children with cerebral palsy explain their activities and participation? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48, 954–961.
- Mumford, E. (1983). *Designing Human Systems for New Technology - The ETHICS*.
- Murphy, N. A., & Carbone, P. S. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121, 1057–1061.
- Noreau, L., LePage, C., Boissiere, L., Picard, R., Fougereyrollas, P., Mathieu, J., Desmarais, G. & Nadeau, L. (2003). Social participation in children with cerebral palsy: measurement issues and applications. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45 (Suppl. 94), 43–44.
- Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Organização Mundial de Saúde.
- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G. & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61 (4), 635–655.
- Ostensjo, S., Carlberg, E. B., & Vollestad, N. K. (2003). Everyday functioning in young children with cerebral palsy: Functional skills, caregiver assistance, and modifications of the environment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45(9), 603-612.
- Ostir, G. V., Smith, P. M., Smith, D., Rice, J. L., & Ottenbacher, K. J. (2005). Orthopedic impairment after medical rehabilitation: functional

performance and satisfaction with community participation. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*.

Palisano, R. J., Tieman, B. L., Walter, S. D., Bartlett, D. J., Rosenbaum, P. L., Russell, D., & Hanna, S. E. (2003). Effect of environmental setting on mobility methods of children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45(2), 113-1.

Palisano RJ, Chiarello LA, Orlin M, Oeffinger D, Polansky M, Maggs J, et al. (2011). Determinants of intensity of participation in leisure and recreational activities by children with cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol*. Feb;53(2):142-9.

Parmenter, T. R., Cummins, R., Shaddock, A. J., & Stancliffe, R. (1994). The view from Australia: Australian legislation, service delivery, and quality of life. In D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities* (pp. 75-102). Cambridge, MA: Brookline

Passmore, A. (2003). The occupation of leisure: three typologies and their influence on mental health in adolescence. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 23 (2), 76–83.

Perenboom, R. J. M., & Chorus, A. M. J. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 577-587.

Pitt, V. & Curtin, M., (2004). Integration versus segregation: The experience of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education, *Disability and Society* 19, 387–401. <http://dx.doi.org/10.1080/096875904100016>.

- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35, 868–879.
- Potvin, M., Snider, L., Prelock, P., Kehayia, E., & Wood-Dauphinee, S. (2013). Children's Assessment of Participation and Enjoyment/Preference for Activities of Children: Psychometric properties in a population with high-functioning autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 67, 209–217. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2013.006288>
- Poulsen, A. & Ziviani, J. (2004). Can I play too? Physical activity engagement patterns of children with developmental coordination disorders. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71 (2), 100–107.
- Poulsen, A. A., Ziviani, J. M., Cuskelly, M., & Smith, R. (2007). Boys with developmental coordination disorder: Loneliness and team sports participation.
- Riberto, M., Miyazaki, M., Jucá, S., Sakamoto, H., Pinto, P., Batistella, L.R. (2004). Validação da versão brasileira da medida de independência funcional. *Acta Fisiatr.* 2:72-6.
- Richardson, P. (2002). The school as social context: Social interaction patterns of children with physical disabilities, *American Journal of Occupational Therapy* 56, 296–304. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.56.3.296>.
- Rimmer JH, Riley B, Wang E, Rauworth A, Jurkowski J. (2004). Physical activity participation among persons with disabilities: barriers and facilitators. *Am J Prev Med*;26:419-25.
- Rodger, S., & Ziviani, J. (Eds.). (2006). *Occupational therapy with children: Understanding children's occupations and enabling participation*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in*

thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

Rosenberg, L., Jarus, T., & Bart, O. (2010). Development and initial validation of the child participation questionnaire, CPQ. *Disability and Rehabilitation*, 32, 1633–1644.

Rosenberg, L., Jarus, T., Bart, O., & Ratzon, N. Z. (2010). Can personal and environmental factors explain dimensions of participation of children without developmental disabilities? *Child: Care, Health & Development*, doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01132.x

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Am J Orthopsychiatry*;57:316-31.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Ricchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge, MA: Cambridge Pre.

Sakzewski, L., Boyd, R., & Ziviani, J. (2007). Clinimetric properties of participation measures for 5- to 13-year-old children with cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(3), 232-240.

Saleh, M., Korner-Bitensky, N., Snider, L., Malouin, F., Mazer, B., Kennedy, E., et al. (n.d.). Actual versus best practices for young children with cerebral palsy: A survey of paediatric occupational therapists and physical therapists in Quebec, Canada.

- Sanches-Ferreira, M. (2007). Educação Regular, Educação especial – Uma história de separação. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches-Ferreira M., Lopes-dos-Santos, P. & Augusto-Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: *de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade*. Revista Brasileira Educação Especial. Marília, 18 (4), 553-568.
- Santos, B. (2014). Avaliação do padrão de participação em atividades de lazer de crianças e jovens com e sem incapacidade nos seus contextos imediatos. Tese de mestrado, Escola Superior de Educação do politécnico do Porto, Portugal.
- Schalock, R. , Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). Intellectual Disability - Definition, Classification, and Systems of Supports. AAIDD. 11ª Edição, Washington, D. C.
- Schenker, R., Coster, W., & Parush, S. (2005). Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disabilities and Rehabilitation*, 27, 539–552.
- Schleien, S., Green, F., & Heyne, L. (1993). Integrated community recreation. In M. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4th ed.), pp. 526-555.
- Shannon, C.S. (2006). Parents' messages about the role of extracurricular and unstructured leisure activities: Adolescents' perceptions. *Journal of Leisure Research*, 38(3), 398–420.

- Shattuck, P., Orsmond, G., Wagner, M., Cooper, B. (2011). Participation in Social Activities among Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *PLoS ONE* 6(11): e27176. doi:10.1371/journal.pone.0027176.
- Shikako-Thomas, K., Majnemer, A., Law, M., & Lach, L. (2008). Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy: Systematic review. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 28, 155–169.
- Sillanpaa, M. (1987). Social adjustment and functioning of chronically ill and impaired children and adolescents. *Acta Paediatr Scand Suppl* 340: 1–70.
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77-89. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014884404276>
- Silva, D., Martinez, C., Santos, J. (2012). Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v.18, n.1, p.33-52.
- Simeonsson, R., Leonardi, M., Lollars, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25, 602–610.
- Simeonsson, R. (2006). Children's rights and ICF-CY documentation. Paper presented at the Meeting of WHO Collaborating centres for the family of International Classifications.

- Simeonsson, R., Sanches, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares A., Alves, S. (2010). Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Relatório Final.
- Simpkins, S., Ripke, M., Huston A., Eccles, J..(2005). Predicting participation and outcomes in out-of-school activities: Similarities and differences across social ecologies. *New Directions for Youth Development*;105:51–69. [PubMed: 15945137].
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.
- Sloper, P., Turner, S., Knussen, C., & Cunningham, C. (1990). Social life of school children with Down's syndrome. *Child: Care, Health & Development*, 16(4), 235–251.
- Smith WR. (1987). Leisure of Disabled Tourist: Barriers to Participation. *Ann Tur Res.* 14 : 376- 89.
- Smits, S., W., Ketelaar, M., Gorter, J. W., van Schie, P., Dallmeijer, A., Jongmans, M., & Lindeman, E. (2011). Development of daily activities in school-age children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*. 32(1), 222-234.
- Smyth, M. M., & Anderson, H. I. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 389–413
- Solish, A., Perry, A. and Minnes, P. (2010). Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23: 226–236. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x

- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293.
- Stainback, S. (2000). The inclusion movement: a goal for restructuring special education, in M. A. Winzer e K. Mazurek (Eds). *Special Education in the 21 st Century* (pp. 27-40), Washington: Gallaudet University Press.
- Stevenson C. J, Pharoah P., Stevenson R. (1997). Cerebral palsy - the transition from youth to adulthood *Developmental Medicine and Child Neurology*;39:336–342. [PubMed: 9236701].
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 21-29.
- Stiffman, A., Jung, K., & Feldman, R. (1986). A multivariate risk model for childhood behavior problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(2), 204-211.
- Tieman, B. L., Palisano, R. J., Gracely, E. J., & Rosenbaum, P. L. (2004). Gross motor capability and performance of mobility in children with cerebral palsy: A comparison across home, school, and outdoors/community settings. *Physical Therapy*, 84(5), 419-.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Paris: UNESCO.
- Van Bruggen, H. (2014). Turning challenges into opportunities: How occupational therapy is contributing to social, health, and educational reform. *WFOT Bulletin*, 70, 41-46.
- Van Horn, M., Atkins-Burnett, S., Karlin, E., Landesman Ramey, S., & Snyder, S. (2007). Parent ratings of children's social skills: Longitudinal

psychometric analyses of the social skills rating system. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 162-199.

Vargus-Adams, J. N. & Martin, L. K. (2011). Domains of importance for parents, medical professionals and youth with cerebral palsy considering treatment outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 37: 276–281. doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01121.

Varni, J., Setoguchi, Y. (1993). Effects of parental adjustment on the adaptation of children with congenital or acquired limb deficiencies. *J Dev Behav Pediatr*; 14: 13–20.

Veal A. (1992). Definitions of Leisure and Recreation. *Australian Journal of Leisure and Recreation*; 2:44–8,52.

Voorman, J. M., Dallmeijer, A. J., Schuengel, C., Knol, D. L., Lankhorst, G. J., & Becher, J. G. (2006). Activities and participation of 9- to 13-year-old children with cerebral palsy. *Clinical Rehabilitation*, 20, 937–948.

Welsh B, Jarvis S, Hammal D, Colver A. (2006). North of England Collaborative Cerebral Palsy Survey. How might districts identify local barriers to participation for children with cerebral palsy? *Public Health*; 120:167-75.

Welsh, B., Jarvis, S., Hammal, D., & Colver, A. (2006). How might districts identify local barriers to participation for children with cerebral palsy? *Public Health*, 120, 167–175.

Wilhite B, Devine M., Goldenberg L. (1999). Perceptions of youth with and without disabilities: implications for inclusive leisure programs and services. *The Recreation J*; 33: 15–28.

Wong, V., Wong, S., Chan, K. and Wong, W. (2002). Functional Independence Measure (WeeFIM) for Chinese children: Hong Kong Cohort. *Paediatrics*, 109 (2): 317-319.

Wulz, F. (1986). The concept of participation. *Design Studies*, 7, 153-162.

Young, B. & Rice, H. (2007). A Qualitative study of the health-related quality of life of disabled children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 660-665.

Zingerevich, C., & LaVesser, P. (2009). The contribution of executive functions to participation in school activities of children with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 429-437. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.002>.

## **ANEXOS**

## ANEXO A1

Quadro 1. Classificação das atividades por contextos, categorias e domínios

Contextos/ Atividades	Casa	Fora casa	Escola
Recreativas	Jogar/brincar sozinho (solitário, construções, desenhar, pintar)	Ir ao centro comercial, cinema, espetáculos	Participar em atividades (clube do ambiente, música, teatro)
	Ver televisão, jogar consolas, navegar na internet	Ir passear/brincar em espaços ao ar livre (jardins, parques)	Brincar/jogar na escola (caçadinhas, cartas, futebol)
Físicas	Jogar/brincar com familiares e/ou amigos	Praticar desportos coletivos (ex.: futebol, ténis, dança)	Passear na escola
		Jogar/brincar com os teus amigos em casa deles (cartas, à bola, jogos)	Participar em atividades desportivas (desporto escolar, futebol, dança)
Sociais	Conversar ao telefone, escrever mensagens, facebook	Visitar amigos/familiares, monumentos, museus	Internet, facebook, mensagens
		Participar em festas (festas de aniversário, carnaval)	Saídas da escola (visitas de estudo)
Habilidades	Ler livros e/ou revistas, escrever cartas ou histórias, ouvir música, tocar um instrumento	Fazer recados (ir à mercearia ou supermercado, ao correio, à padaria...)	Fazer pesquisas na internet, livros ou revistas
	Ajudar nas tarefas domésticas (pôr a mesa, arrumar o quarto)		
Autoaperfeiçoamento	Realizar atividades com a família (bricolage, fazer bolos, jardinagem, jogos)	Participar em atividades na comunidade (catequese, coro, voluntariado)	Realizar atividades escolares (trabalhos de casa)
			Ter ajuda para tarefas escolares (aulas de apoio)
Formais	Realizar atividades com a família (bricolage, fazer bolos, jardinagem, jogos)	Visitar amigos/familiares, monumentos, museus	Realizar atividades escolares (trabalhos de casa)
	Ajudar nas tarefas domésticas (pôr a mesa, arrumar o quarto)	Ir ao centro comercial, cinema, espetáculos	Ter ajuda para tarefas escolares (aulas de apoio)
		Praticar desportos coletivos (ex.: futebol, ténis, dança)	Participar em atividades (clube do ambiente, música, teatro)
		Participar em atividades na comunidade (catequese, coro, voluntariado)	Participar em atividades desportivas (desporto escolar, futebol, dança)
		Participar em festas (festas de aniversário, carnaval)	Saídas da escola (visitas de estudo)
Informais	Jogar/brincar sozinho (solitário, construções, desenhar, pintar)	Jogar/brincar com os teus amigos em casa deles (cartas, à bola, jogos)	Fazer pesquisas na internet, livros ou revistas
	Ler livros e/ou revistas, escrever cartas ou histórias, ouvir música, tocar um instrumento	Ir passear/brincar em espaços ao ar livre (jardins, parques)	Brincar/jogar na escola (caçadinhas, cartas, futebol)
	Ver televisão, jogar consolas, navegar na internet		Passear na escola
	Conversar ao telefone, escrever mensagens, facebook		Internet, facebook, mensagens
	Jogar/brincar com familiares e/ou amigos		

<b>Recreativa</b>	Forma de passar o tempo para obter distração e/ou diversão.	<b>Física</b>	Requer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto energético, como por exemplo: correr ou andar de bicicleta, dançar, jogos tradicionais, bem como desporto ou exercício.	<b>Social</b>	Forma de passar o tempo interagindo com amigos e outros intervenientes sociais.	<b>Habilidade</b>	Requer demonstração de destreza e engenho.	<b>Autoaperfeiçoamento</b>	Traduz-se em melhorias no desempenho pessoal.
-------------------	---	---------------	--	---------------	---	-------------------	--	----------------------------	---

# ANEXO 1

## Inquérito sobre a intensidade e frequência de participação nos três contextos (casa, “fora de casa” e na escola)

### INQUÉRITO

(Para ler aos alunos antes de preencherem o inquérito)

Este inquérito destina-se a desenvolver um estudo para conhecer um pouco mais sobre a participação de crianças e jovens da tua idade em atividades extra curriculares.

Não podes escrever o teu nome nas folhas porque as informações obtidas serão tratadas estatisticamente, assegurando o anonimato e a confidencialidade.

Para responderes à coluna da **DIVERSIDADE** (Fizeste esta atividade nos últimos quatro meses) tens de colocar um **X** sobre o **Sim** ou sobre o **Não**.

Para responderes à coluna da **INTENSIDADE** (SE sim, quantas vezes?) tens sete hipóteses de resposta com **uma escala de 1 a 7**:

**Opção 1** - significa que realizaste a atividade **uma vez nos últimos quatro meses**;

**Opção 2** - significa que realizaste a atividade **duas vezes nos últimos quatro meses**;

**Opção 3** - significa que realizaste a atividade **uma vez por mês nos últimos quatro meses**;

**Opção 4** – significa que realizaste a atividade **2 a 3 vezes por mês nos últimos quatro meses**;

**Opção 5** - significa que realizaste a atividade **uma vez por semana nos últimos quatro meses**;

**Opção 6** - significa que realizaste a atividade **2 a 3 vezes por semana nos últimos quatro meses**;

**Opção 7** - significa que realizaste a atividade pelo menos **uma vez por dia nos últimos quatro meses**;

Só podes escolher **uma hipótese** colocando um **X** sobre a opção que achares mais conveniente.

Tem em consideração o exemplo de Resposta:

ATIVIDADE	DIVERSIDADE		INTENSIDADE
Descrição da atividade	Fizeste esta atividade nos <b>ÚLTIMOS QUATRO MESES</b>		Se sim, quantas vezes?
	Sim	Não	
<b>1. Ir à escola.</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 <del>6</del> 7

A resposta significa que: Foste à escola nos últimos quatro meses (**opção sim**);

E realizaste esta atividade **2 a 3 vezes por semana** nos últimos quatro meses (**opção 6**).

Podes ler e responder com muita calma.

Obrigada pela tua colaboração!

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_

## INQUÉRITO

Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Responde o mais verdadeiramente possível.

Ano de escolaridade/ \_\_\_\_\_ Sexo –   

Idade – \_\_\_\_\_ anos

### A. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO ESTÁ EM CASA, O QUE COSTUMAS FAZER?

ATIVIDADE	DIVERSIDADE		INTENSIDADE
Descrição da atividade	Fizeste esta atividade nos <b>ÚLTIMOS QUATRO MESES</b>		Se sim, quantas vezes? 1 2 3 4 5 6 7
	Sim	Não	
ATA1. Jogar/brincar sozinho (solitário, construções, desenhar, pintar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATA2. Ler livros e/ou revistas, escrever cartas ou histórias, ouvir música, tocar um instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATA3. Ver televisão, jogar consolas, navegar na internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATA4. Realizar atividades com a família (bricolage, fazer bolos, jardinagem, jogos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATA5. Jogar/brincar com familiares e/ou amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATA6. Ajudar nas tarefas domésticas (pôr a mesa, arrumar o quarto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATA7. Conversar ao telefone, escrever mensagens, facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATA8. Outras (quais?) _____ _____			1 2 3 4 5 6 7

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**B. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO SAIS, O QUE COSTUMAS FAZER?**

ATIVIDADE	DIVERSIDADE		INTENSIDADE
Descrição da atividade	Fizeste esta atividade nos <b>ÚLTIMOS QUATRO MESES</b>		Se sim, quantas vezes?
	Sim	Não	
ATB1. Visitar amigos/familiares, monumentos, museus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB2. Ir ao centro comercial, cinema, espetáculos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB3. Praticar desportos coletivos (ex.: futebol, ténis, dança)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB4. Jogar/brincar com os teus amigos em casa deles (cartas, à bola, jogos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB5. Participar em atividades na comunidade (catequese, coro, voluntariado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB6. Ir passear/brincar em espaços ao ar livre (jardins, parques)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB7. Participar em festas (festas de aniversário, carnaval)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB8. Fazer recados (ir à mercearia ou supermercado, ao correio, à padaria...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATB9. Outras (quais?) _____ _____			1 2 3 4 5 6 7

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**C. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO ESTÁS NA ESCOLA, O QUE COSTUMAS FAZER?**

ATIVIDADE	DIVERSIDADE		INTENSIDADE
Descrição da atividade	Fizeste esta atividade nos <b>ÚLTIMOS QUATRO MESES</b>		Se sim, quantas vezes?
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
ATC1. Realizar atividades escolares (trabalhos de casa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC2. Fazer pesquisas na internet, livros ou revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC3. Ter ajuda para tarefas escolares (aulas de apoio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC4. Participar em atividades (clube do ambiente, música, teatro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC5. Participar em atividades desportivas (desporto escolar, futebol, dança)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC6. Brincar/jogar na escola (caçadinhas, cartas, futebol)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC7. Passear na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC8. Internet, facebook, mensagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC9. Saídas da escola (visitas de estudo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7
ATC10. Outras (quais?) _____ _____			1 2 3 4 5 6 7

**Inquérito sobre o nível de satisfação  
nos três contextos (casa, “fora de casa” e na escola)**

Para responderes à coluna do **NÍVEL DE SATISFAÇÃO** (Se sim, gostastes de participar nesta atividade?) tens cinco hipóteses de resposta com uma escala de 1 a 5:

- Opção 1** - significa que **não gostastes** de participar nesta atividade;
- Opção 2** - significa que **gostastes pouco** de participar nesta atividade;
- Opção 3** - significa que **gostastes mais ou menos** de participar nesta atividade;
- Opção 4** - significa que **gostastes** de participar nesta atividade;
- Opção 5** - significa que **gostastes muito** de participar nesta atividade;

Só podes escolher **uma hipótese** colocando um **X** sobre a opção que achares mais conveniente.

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

## INQUÉRITO

Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Responde o mais verdadeiramente possível.

Ano de escolaridade/ \_\_\_\_\_ Sexo –   

Idade – \_\_\_\_\_ anos

### A. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO ESTÁ **EM CASA**, O QUE COSTUMAS FAZER?

ATIVIDADE	NÍVEL DE SATISFAÇÃO
Descrição da atividade	Se sim, gostastes de participar nesta atividade?
<b>ATA1. Jogar/brincar sozinho (solitário, construções, desenhar, pintar)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATA2. Ler livros e/ou revistas, escrever cartas ou histórias, ouvir música, tocar um instrumento</b>	1 2 3 4 5
<b>ATA3. Ver televisão, jogar consolas, navegar na internet</b>	1 2 3 4 5
<b>ATA4. Realizar atividades com a família (bricolage, fazer bolos, jardinagem, jogos)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATA5. Jogar/brincar com familiares e/ou amigos</b>	1 2 3 4 5
<b>ATA6. Ajudar nas tarefas domésticas (pôr a mesa, arrumar o quarto)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATA7. Conversar ao telefone, escrever mensagens, facebook</b>	1 2 3 4 5
<b>ATA8. Outras (quais?)</b> _____ _____	1 2 3 4 5

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

**B. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO SAIS, O QUE COSTUMAS FAZER?**

ATIVIDADE	NÍVEL DE SATISFAÇÃO
Descrição da atividade	Se sim, gostastes de participar nesta atividade?
<b>ATB1. Visitar amigos/familiares, monumentos, museus</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB2. Ir ao centro comercial, cinema, espetáculos</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB3. Praticar desportos coletivos (ex.: futebol, ténis, dança)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB4. Jogar/brincar com os teus amigos em casa deles (cartas, à bola, jogos)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB5. Participar em atividades na comunidade (catequese, coro, voluntariado)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB6. Ir passear/brincar em espaços ao ar livre (jardins, parques)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB7. Participar em festas (festas de aniversário, carnaval)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB8. Fazer recados (ir à mercearia ou supermercado, ao correio, à padaria...)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATB9. Outras (quais?)</b> _____ _____	1 2 3 4 5

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**C. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO ESTÁS NA ESCOLA, O QUE COSTUMAS FAZER?**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>NÍVEL DE SATISFAÇÃO</b>
Descrição da atividade	Se sim, gostastes de participar nesta atividade?
<b>ATC1. Realizar atividades escolares (trabalhos de casa)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC2. Fazer pesquisas na internet, livros ou revistas</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC3. Ter ajuda para tarefas escolares (aulas de apoio)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC4. Participar em atividades (clube do ambiente, música, teatro)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC5. Participar em atividades desportivas (desporto escolar, futebol, dança)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC6. Brincar/jogar na escola (caçadinhas, cartas, futebol)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC7. Passear na escola</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC8. Internet, facebook, mensagens</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC9. Saídas da escola (visitas de estudo)</b>	1 2 3 4 5
<b>ATC10. Outras (quais?)</b> _____ _____	1 2 3 4 5

**Inquérito sobre a preferência das atividades das crianças/Jovens  
nos três contextos (casa, “fora de casa” e na escola)**

Para responderes à coluna sobre a preferência das atividades, tens três hipóteses de resposta:

**Opção 1** - significa que a criança/jovem **não tem preferência pela atividade;**

**Opção 2** - significa que a criança/jovem **tem preferência média pela atividade;**

**Opção 3** - significa que a criança/jovem **tem preferência pela atividade.**

Só podes escolher **uma hipótese** colocando um **X** sobre a opção que achares mais conveniente.

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

## INQUÉRITO

Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Responde o mais verdadeiramente possível.

Ano de escolaridade/ \_\_\_\_\_ Sexo –

Idade – \_\_\_\_\_ anos

### A. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO ESTÁ **EM CASA**, O QUE COSTUMAS FAZER?

ATIVIDADE	PREFERÊNCIA
Descrição da atividade	Se participastes, qual a tua preferência?
<b>ATA1. Jogar/brincar sozinho (solitário, construções, desenhar, pintar)</b>	1 2 3
<b>ATA2. Ler livros e/ou revistas, escrever cartas ou histórias, ouvir música, tocar um instrumento</b>	1 2 3
<b>ATA3. Ver televisão, jogar consolas, navegar na internet</b>	1 2 3
<b>ATA4. Realizar atividades com a família (bricolage, fazer bolos, jardinagem, jogos)</b>	1 2 3
<b>ATA5. Jogar/brincar com familiares e/ou amigos</b>	1 2 3
<b>ATA6. Ajudar nas tarefas domésticas (pôr a mesa, arrumar o quarto)</b>	1 2 3
<b>ATA7. Conversar ao telefone, escrever mensagens, facebook</b>	1 2 3
<b>ATA8. Outras (quais?)</b> _____ _____	1 2 3

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**B. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO SAIS, O QUE COSTUMAS FAZER?**

ATIVIDADE	PREFERÊNCIA
Descrição da atividade	Se participastes na atividade, qual a tua preferência?
<b>ATB1. Visitar amigos/familiares, monumentos, museus</b>	1 2 3
<b>ATB2. Ir ao centro comercial, cinema, espetáculos</b>	1 2 3
<b>ATB3. Praticar desportos coletivos (ex.: futebol, ténis, dança)</b>	1 2 3
<b>ATB4. Jogar/brincar com os teus amigos em casa deles (cartas, à bola, jogos)</b>	1 2 3
<b>ATB5. Participar em atividades na comunidade (catequese, coro, voluntariado)</b>	1 2 3
<b>ATB6. Ir passear/brincar em espaços ao ar livre (jardins, parques)</b>	1 2 3
<b>ATB7. Participar em festas (festas de aniversário, carnaval)</b>	1 2 3
<b>ATB8. Fazer recados (ir à mercearia ou supermercado, ao correio, à padaria...)</b>	1 2 3
<b>ATB9. Outras (quais?)</b> _____ _____	1 2 3

DATA \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**C. NOS TEUS TEMPOS LIVRES, QUANDO ESTÁS NA ESCOLA, O QUE COSTUMAS FAZER?**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>PREFERÊNCIA</b>
Descrição da atividade	Se participastes na atividade, qual a tua preferência?
<b>ATC1. Realizar atividades escolares (trabalhos de casa)</b>	1 2 3
<b>ATC2. Fazer pesquisas na internet, livros ou revistas</b>	1 2 3
<b>ATC3. Ter ajuda para tarefas escolares (aulas de apoio)</b>	1 2 3
<b>ATC4. Participar em atividades (clube do ambiente, música, teatro)</b>	1 2 3
<b>ATC5. Participar em atividades desportivas (desporto escolar, futebol, dança)</b>	1 2 3
<b>ATC6. Brincar/jogar na escola (caçadinhas, cartas, futebol)</b>	1 2 3
<b>ATC7. Passear na escola</b>	1 2 3
<b>ATC8. Internet, facebook, mensagens</b>	1 2 3
<b>ATC9. Saídas da escola (visitas de estudo)</b>	1 2 3
<b>ATC10. Outras (quais?)</b> _____ _____	1 2 3

## ANEXO 2

### Guião de entrevista semiestruturada

Após a apresentação da entrevistadora, será explicado aos alunos participantes que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um trabalho de projeto de investigação no âmbito do Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e problemas de cognição, ministrado pela Escola Superior de Educação do Porto, orientado pela Professora Doutora Manuela Ferreira Sanches. O objetivo deste estudo é descrever e avaliar a participação das crianças/jovens com ou sem necessidades adicionais de suporte em atividades de lazer, formais e informais nos diferentes contextos casa, escola e comunidade.

A entrevista será realizada no contexto Escola com o objetivo de avaliar quatro dimensões: Com quem, onde, o nível de satisfação e a preferência. A entrevista semi-estruturada será realizada com suporte do guião e serão utilizadas fotografias dos ambientes do contexto escolar (apenas dos locais sem a presença de crianças/jovens ou outros intervenientes ou materiais produzidos nas atividades), para auxiliar as entrevistas semiestruturadas com os participantes. A entrevista será conduzida como uma conversa informal, iniciada com uma pergunta sobre a sua participação numa determinada atividade de lazer, formal ou informal inserida num determinado contexto. A entrevista não será filmada nem gravada apenas será feito o registo através de lápis numa grelha de registo.

Será também referido aos alunos participantes que toda a informação recolhida nesta entrevista será tratada e utilizada apenas para a finalidade do projeto de investigação. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, devendo agradecer-se, desde logo, toda a disponibilidade e colaboração reveladas pelos entrevistados, fatores essenciais para o sucesso da investigação.

DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES DO GUIÃO
<b>Diversidade</b>	Avaliar qual tipo de atividades extras curriculares que as crianças/jovens participam	Nesta atividade o que aconteceu? Participaste na atividade? Como?
<b>Intensidade</b>	Avaliar quais as atividades extra curriculares que as crianças/jovens participam com mais frequência	Costumas fazer esta atividade? Todos os dias/semanas/meses? Quantas vezes desde o Natal?
<b>Com quem</b>	Avaliar com quem as crianças/jovens desenvolvem as atividades extras curriculares	Quem estava contigo? Com quem costumavas fazer esta atividade? Gostavas de fazer esta atividade com alguém em especial?
<b>Onde</b>	Avaliar qual o ambiente em que se desenvolvem as atividades extra curriculares nas quais as crianças/jovens participam	Onde costumavas fazer esta atividade? Gostaste de fazer esta atividade aqui neste local? (suporte fotografia sem crianças ou materiais produzidos nas atividades) Caso pudesses escolher, sugerias outro lugar? Porquê?
<b>Nível de Satisfação</b>	Avaliar o nível de satisfação das crianças/jovens relativamente à sua participação nas atividades extra curriculares desenvolvidas na escola	Gostaste de participar? Divertiste-te? Mudarias alguma coisa nesta atividade? Gostavas de repetir a experiência? Porquê?



## ANEXO 3

### MEDIDA DE INDEPENDÊNCIA FUNCIONAL

DATA \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Condição de saúde/problema de desenvolvimento:**

NÍVEIS	
7 – Independência completa (em segurança e tempo normal)	<b>SEM AJUDA</b>
6 – Independência modificada (Ajuda técnica)	
5 – Supervisão	
4 – Ajuda mínima (indivíduo _ 75%)	<b>AJUDA</b>
3 – Ajuda moderada (indivíduo _ 50%)	
2 – Ajuda máxima (indivíduo _ 25%)	
1 - Ajuda total (indivíduo _ 0%)	

AUTOCUIDADOS	Nível						
A – Alimentação	7	6	5	4	3	2	1
B – Higiene Pessoal	7	6	5	4	3	2	1
C – Banho (Lavar o corpo)	7	6	5	4	3	2	1
D – Vestir metade superior	7	6	5	4	3	2	1
E – Vestir metade inferior	7	6	5	4	3	2	1
F – Utilização de sanita	7	6	5	4	3	2	1
CONTROLO DE ESFINCTERES							
G – Bexiga	7	6	5	4	3	2	1
H - Intestino	7	6	5	4	3	2	1
MOBILIDADE (transferências)							
I – Leito, cadeira, cadeira de rodas	7	6	5	4	3	2	1
J – Sanita	7	6	5	4	3	2	1
K – Banheira/chuveiro	7	6	5	4	3	2	1
LOCOMOÇÃO							
L – Marcha/cadeira de rodas	7	6	5	4	3	2	1
M – Escadas	7	6	5	4	3	2	1
SUB-TOTAL							
COMUNICAÇÃO							
N – Compreensão	7	6	5	4	3	2	1
O – Expressão	7	6	5	4	3	2	1
COGNIÇÃO SOCIAL							
P – Interação social	7	6	5	4	3	2	1
Q – Resolução de problemas	7	6	5	4	3	2	1
R – Memória	7	6	5	4	3	2	1
SUB-TOTAL							
TOTAL							

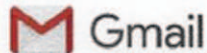
**NOTA:** Não deixe nenhum ponto em branco, selecione 1 se não foi possível aplicar um nível

Cada item pode ser classificado de 1 a 7, de acordo com o grau de dependência sendo: 7 correspondente a Independência completa (todas as atividades são realizadas sem ajuda, sem modificação, com segurança e em tempo normal); 6 independência modificada (a atividade realizada precisa de equipamentos especializados, um tempo de realização acima do razoável ou exige cuidados de segurança); 5 supervisão ou preparação (a pessoa necessita de um controle, da presença ou sugestão de outra pessoa, mas sem contacto físico); ajuda mínimo (a pessoa realiza 75% ou mais da atividade); 3 ajuda moderada (a pessoa realiza 50 a 74% da atividade); 2 ajuda máxima (a pessoa desenvolve menos de 50%, mas realiza pelo menos 25% da atividade) e 1 ajuda total (a pessoa desenvolve menos de 25% da atividade).

# ANEXO 4

29/06/2016

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0531800001



Manuela Gomes <manuelagomescv@gmail.com>

## Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0531800001

**mime-noreply@gepe.min-edu.pt** <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>  
Para: manuelagomescv@gmail.com

4 de abril de 2016 às 11:45

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0531800001, com a designação *Estudo da participação em atividades de lazer, formais e informais de crianças/jovens com ou sem necessidades adicionais de suporte nos diferentes contextos casa, escola e comunidade.*, registado em 29-02-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Maria Manuela Gil Gomes Cruz Vergas  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.  
Com os melhores cumprimentos  
José Vítor Pedroso  
Diretor-Geral  
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e revelando alguma sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de recolha de dados de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Dadas as questões a colocar aos alunos através dos instrumentos indicados, deve procurar-se não os tornar identificáveis ou que para tal se impliquem esforços desproporcionados.
- d) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## ANEXO 5

Ex.mo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas,

Eu, Maria Manuela Gil Gomes Cruz Vergas, estudante do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto encontro-me atualmente na elaboração do Projeto sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira Sanches, nesse contexto, pretendo desenvolver um estudo cujo objetivo é descrever e avaliar a participação de crianças/jovens com ou sem necessidades adicionais de suporte em atividades de lazer, formais e informais nos diferentes contextos casa, escola e comunidade.

Pretendemos saber se existem diferenças na frequência e na diversidade de participação nas atividades entre as crianças/jovens com e sem necessidades adicionais de suporte nos diferentes contextos e quais os fatores que atuam como barreiras e facilitadores da participação.

Assim, após ter obtido prévia autorização da DGE (vd. comprovativo em anexo), vimos solicitar a autorização para efetuar este estudo, utilizando como participantes uma amostra representativa de alunos com necessidades adicionais de suporte, a receber suporte e apoio dos serviços de Educação Especial e alunos sem necessidades de suporte do Agrupamento de Escolas [REDACTED].

Para esse efeito, pedimos igualmente a autorização para aceder as listas onde constam os alunos com suporte e apoio dos serviços de Educação Especial para juntamente com a coordenadora da Unidade de Educação Especial e os professores de Educação Especial selecionar os alunos passíveis de fazerem parte da amostra e solicitar a respetiva autorização o encarregado de educação.

À medida que as autorizações forem rececionadas, aplicaremos o instrumento Medida de Independência Funcional (FIM) no intuito de recolher informações sobre a condição de saúde/problema de desenvolvimento e avaliar a independência funcional da criança/jovem.

Posteriormente, serão aplicados um inquérito e uma entrevista semiestruturada aos alunos participantes. No caso da entrevista, será necessário recolher fotografias dos ambientes onde se ocorrem as atividades (apenas dos locais sem a presença de crianças/jovens ou outros intervenientes ou materiais produzidos nas atividades).

O tempo médio das entrevistas será de 20 a 30 minutos.

Todos os registos obtidos serão usados apenas para efeito deste estudo, assegurando absoluto sigilo e confidencialidade da identidade de todas as crianças e de todos os envolvidos.

A participação no estudo é voluntária e em qualquer altura podem desistir da participação neste Projeto.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada e ao dispor para qualquer esclarecimento adicional, subscrevemo-nos com elevada estima.

Porto, [REDACTED]

## ANEXO 6

### Consentimento Informado

Exmo. Sr. Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Maria Manuela Gil Gomes Cruz Vergas, estudante do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto encontro-me atualmente na elaboração do Projeto de investigação sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira Sanches intitulado “Estudo da participação em atividades de lazer, formais e informais de crianças/jovens com ou sem necessidades adicionais de suporte nos diferentes contextos casa, escola e comunidade”.

Nesse contexto, pretendemos desenvolver um estudo cujo objetivo é descrever e avaliar **a participação de crianças/jovens com ou sem necessidades adicionais de suporte em atividades de lazer, formais e informais nos diferentes contextos casa, escola e comunidade.**

Queremos saber se existem diferenças na frequência e na diversidade de participação nas atividades entre as crianças/jovens com e sem necessidades adicionais de suporte nos diferentes contextos e quais os fatores que atuam como barreiras e facilitadores da participação.

Como a participação dos alunos é essencial para esta investigação, estamos a pedir autorização para que o seu educando participe numa entrevista num espaço reservado da escola e no horário a combinar, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista demorará cerca de 20 a 30 minutos, cujo objetivo é estudar o que as crianças/jovens pensam sobre a sua participação nas atividades de lazer, formais e informais nos diferentes contextos casa, escola e comunidade. **Todos os registos obtidos serão usados apenas para efeito deste estudo, garantindo absoluto sigilo e confidencialidade da identidade de todas as crianças/jovens e de todos os envolvidos.**

**A participação no estudo é voluntária e em qualquer altura podem desistir da participação neste Projeto, sem necessidade de qualquer justificação.**

Acrescentamos ainda que a realização do estudo em meio escolar foi aprovada pela Direção-Geral da Educação.

Caso surjam questões/ dúvidas relativas ao projeto e à sua participação, por favor, contacte por e-mail: [manuelagomescv@gmail.com](mailto:manuelagomescv@gmail.com).

Telm: [REDACTED]

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Eu, \_\_\_\_\_,

declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente autorizo que o meu educando participe neste estudo. Compreendo também que os registos são confidenciais.

Recebi e assinei este formulário por concordar com as condições deste projeto.

Nome da Criança/Jovem

\_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação e Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do Investigador

\_\_\_\_\_

(Autorização a entregar pelo(a) aluno(a) na escola)

## ANEXO 7

Ex.mo(a) Sr (a) Diretor de Turma,

Eu, Maria Manuela Gil Gomes Cruz Vergas, estudante do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto encontro-me atualmente na elaboração do Projeto sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira Sanches, nesse contexto, pretendo desenvolver um estudo cujo objetivo é descrever e avaliar a participação de crianças/jovens com ou sem necessidades adicionais de suporte em atividades de lazer, formais e informais nos diferentes contextos casa, escola e comunidade.

Pretendemos saber se existem diferenças na frequência e na diversidade de participação nas atividades entre as crianças/jovens com e sem necessidades adicionais de suporte nos diferentes contextos e quais os fatores que atuam como barreiras e facilitadores da participação.

**Assim, após ter obtido prévia autorização da DGE (Direção-Geral da Educação) e do Diretor do Agrupamento, vimos solicitar igualmente a vossa cooperação para efetuar este estudo.**

Iremos nesta fase selecionar os alunos sem necessidades adicionais de suporte (sem NEE) passíveis de fazerem parte da amostra e solicitar a respetiva autorização o encarregado de educação.

À medida que as autorizações dos encarregados de educação forem rececionadas, aplicaremos o instrumento Medida de Independência Funcional (FIM) no intuito de recolher informações sobre a condição de saúde/problema de desenvolvimento e avaliar a independência funcional da criança/jovem.

Posteriormente, serão aplicados um inquérito e uma entrevista semiestruturada aos alunos participantes.

O tempo médio das entrevistas será de 20 minutos.

**Todos os registos obtidos serão usados apenas para efeito deste estudo, assegurando absoluto sigilo e confidencialidade da identidade de todas as crianças e de todos os envolvidos.**

Serve o presente e-mail para combinar consigo o(s) horário(s) mais adequados para entregar os consentimentos e explicar o meu estudo.

Pode contacte por e-mail: manuelagomescv@gmail.com.

Telm: [REDACTED]

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Maia, 20 de abril de 2011

# AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

junho | 2016