

M

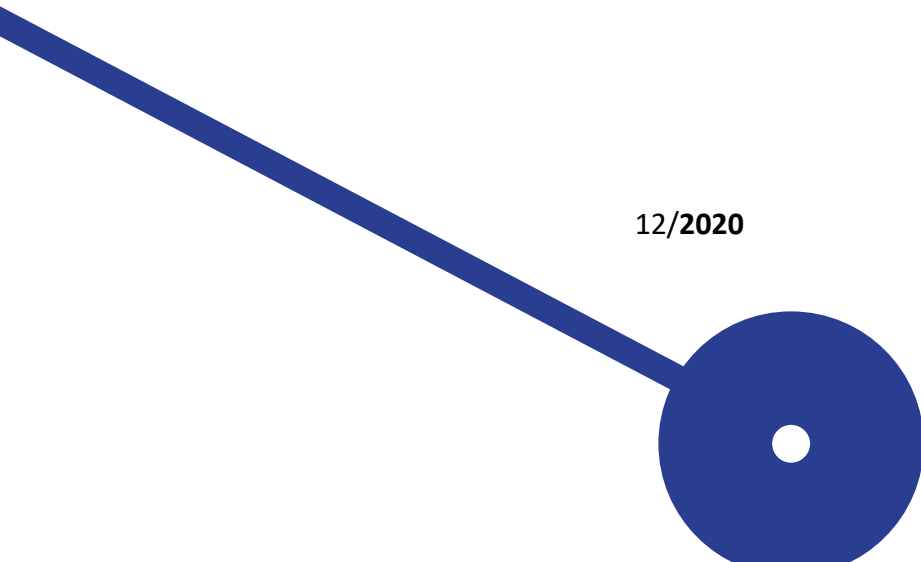
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Revisão Sistemática sobre Intervenções destinadas a promover a Participação Social dos Alunos com Incapacidades em contexto educativo

Ana Catarina Silva Soares Amor

12/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Silva Soares Amor

**Revisão Sistemática sobre Intervenções destinadas a
promover a Participação Social dos Alunos com
Incapacidades em contexto educativo**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^(a) Doutor(a) Sílvia Regina Gonçalves Alves

Porto, dezembro de 2020

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Silva Soares Amor

**Revisão Sistemática sobre Intervenções destinadas a
promover a Participação Social dos Alunos com
Incapacidades em contexto educativo**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^(a) Doutor(a) Sílvia Regina Gonçalves Alves

Porto, dezembro de 2020

AGRADECIMENTOS

“Se os outros conseguem, eu também consigo” esta é a frase que a minha mãe, desde pequena, sempre me ensinou e que me tem acompanhado pela vida toda. Este ano atípico foi um verdadeiro desafio. Tantas vezes duvidei da conclusão deste projeto... Acima de tudo acreditar, acreditar que todo o esforço seria recompensado e que só podia desistir depois de ter tentado chegar ao fim. Foi este o verbo-remo que me ajudou a respirar fundo e a continuar. Agora que vejo este projeto terminado, é importante agradecer às pessoas-trevo que não me deixaram desistir de acreditar:

Professora Sílvia Alves, sem si nada seria possível, obrigada por não ter duvidado, um único momento, que seria capaz de terminar esta etapa, por me provar que vale sempre a pena acreditar, mesmo que o caminho tenha adversidades e dias piores. Um grande obrigada, pela paciência e dedicação.

Família, obrigada pela compreensão, coragem, persistência e acima de tudo pela luz que ilumina todo o meu caminho. Por encherem o meu coração-casa de esperança e a vida de amor. Por torcerem, genuinamente, pelas minhas conquistas e celebrarem comigo cada etapa concretizada.

Melhor amigo e namorado que me fez respirar fundo e acalmou o meu coração, nos momentos em que quase deixei de acreditar. Obrigada pelos abraços-terapia, pela força e carinho e por teres segurado todas as minhas lágrimas de ansiedade.

RESUMO

A educação inclusiva visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a sua participação e aprendizagem. A participação social dos alunos surge como um indicador da inclusão, sendo por isso necessário o estudo das intervenções, destinadas à sua promoção. Este estudo tem como objetivo sintetizar as características, as estratégias e os efeitos das intervenções, destinadas a promover a participação social de alunos com incapacidades, em contexto educativo, entre 2006 e 2020. Esta revisão sistemática da literatura, incluiu a pesquisa em cinco bases de dados (JSTOR, ERIC, Taylor & Francis, Web of Science e B-ON). Foram incluídos os estudos de carácter experimental, cujos resultados da intervenção focassem pelo menos uma das dimensões da participação social, dos alunos com incapacidades (i.e., interação social com os pares, aceitação social dos pares, amizades/relacionamentos com os pares, autoperceção de aceitação social), o que resultou na identificação final de 45 artigos. A maioria das intervenções identificadas focam as dimensões de interação e aceitação social. Os resultados evidenciam que a maioria das intervenções implementadas, em contexto educativo, tiveram um efeito positivo na participação social dos alunos com incapacidades. A discussão reflete a necessidade de intervenções sobre os relacionamentos de amizade entre os alunos com e sem incapacidades, bem como, a auscultação da opinião dos alunos, em risco de exclusão social, sobre a dimensão social da sua experiência educativa.

Palavras-chave: Participação Social; Intervenções; Alunos com incapacidades.

ABSTRACT

Inclusive education aims to respond to the diversity of needs of all students, promoting their participation and learning. The social participation of students appears as an indicator of inclusion, making it necessary to study the interventions, aimed at their promotion. This study aims to synthesize the characteristics, strategies and effects of interventions, aimed at promoting the social participation of students with disabilities, in an educational context, between 2006 and 2020. This systematic review of the literature included the research in five databases. (JSTOR, ERIC, Taylor & Francis, Web of Science and B-ON). Experimental studies were included, whose intervention results focused on at least one of the dimensions of social participation, of students with disabilities (ie, social interaction with peers, social acceptance of peers, friendships / relationships with peers, self-perception of social acceptance), which resulted in the final identification of 45 articles. Most of the identified interventions focus on the dimensions of interaction and social acceptance. The results show that most of the interventions implemented, in an educational context, had a positive effect on the social participation of students with disabilities. The discussion reflects the need for interventions on friendship relationships between students with and without disabilities, as well as listening to students' opinions, at risk of social exclusion, about the social dimension of their educational experience.

Keywords: Social Participation; Interventions; Students with disabilities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Query utilizada na pesquisa nas bases de dados

Tabela 2: Intervenções focadas na interações social

Tabela 3: Intervenções focadas na aceitação social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma de pesquisa e inclusão dos estudos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS COM INCAPACIDADES.....	5
1.2. DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	6
2. CAPÍTULO II- MÉTODO.....	11
2.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	11
2.2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	12
2.3. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	12
3. CAPÍTULO III- RESULTADOS	15
4. CAPÍTULO IV- DISCUSSÃO	2
CONCLUSÃO	6
BIBLIOGRAFIA.....	7

INTRODUÇÃO

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) representou um marco na afirmação do direito das pessoas com incapacidades a um sistema educativo inclusivo. A partir deste momento, a educação inclusiva tornou-se uma dinâmica universal, assumindo-se como um processo que visa, não só responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, como também promover a sua participação e aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 54/2018, atualmente em vigor em Portugal, preconiza no seu preâmbulo a orientação para implementar uma escola inclusiva “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação, facilitadoras da sua plena inclusão social”. Este Decreto-Lei coloca ênfase na participação social e, particularmente, no sentido de pertença, de todos os alunos, à comunidade educativa, incluindo das crianças e jovens com incapacidades.

Independentemente da incapacidade, todos os alunos devem ser vistos como membros imprescindíveis da comunidade escolar, ser aceites e participar plenamente nas atividades da escola/turma. Esta participação ativa e dinâmica surge como a chave do sucesso da inclusão, na medida em que, todos os alunos, incluindo os com incapacidades, experienciam toda uma vivência e aprendizagem junto dos seus pares com desenvolvimento típico, contribuindo para o desenvolvimento de competências socio-emocionais, do autoconceito e do sentimento de pertença à comunidade escolar. Nesta lógica, uma escola inclusiva deve fomentar uma cultura de tolerância e respeito pela diversidade e diminuir as barreiras sociais e físicas, que levam a que os alunos experienciem restrições na sua participação, o que muitas vezes compreende a implementação de intervenções neste âmbito. Embora o estudo da participação social, como indicador do sucesso da inclusão, tenha focado, sobretudo, os alunos com incapacidades, sabemos que, em qualquer momento da vida escolar, os alunos podem experienciar restrições na sua participação social, com implicações na sua aprendizagem e no grau de satisfação na escola. Neste sentido, este estudo tem como objetivo sintetizar as características e as estratégias das intervenções, destinadas a promover a participação social dos alunos com incapacidades e, analisar os seus efeitos, a partir dos estudos já

realizados, sobre a sua implementação, através de uma revisão sistemática da literatura publicada desde 2006. Partimos, assim, da análise das práticas baseadas na evidência, sobre as quais existe já um corpo empírico considerável – intervenções focadas em alunos com incapacidades – para informar futuras intervenções de promoção da participação social, de todos os alunos, numa escola que se pretende inclusiva.

No que diz respeito à estrutura da presente revisão sistemática, esta divide-se em quatro capítulos. O Capítulo I - Enquadramento Teórico - corresponde à parte conceptual, onde se elabora uma revisão bibliográfica sobre a temática, fundamentando a importância da promoção da participação social, bem como a descrição das suas dimensões, ao nível dos alunos com incapacidades.

O Capítulo II representa o método, onde se explicita todo o processo de identificação e seleção dos estudos, assim como os critérios de inclusão e exclusão, a estratégia de pesquisa e a recolha e análise dos dados obtidos.

No Capítulo III expõem-se os resultados obtidos, mais especificamente a caracterização dos estudos incluídos (desenho do estudo, variáveis estudadas, participantes, intervenção e resultados).

No Capítulo IV apresenta-se a discussão, onde são agrupados de forma descritiva os resultados, relacionando-os com a literatura existente, assim como a exploração de uma explicação para os resultados menos esperados.

Por último, na conclusão, salientam-se as evidências obtidas, as implicações e correlações entre as mesmas, bem como sugestões para pesquisas futuras.

1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva é o meio mais eficaz para reduzir o preconceito e combater as atitudes discriminatórias nas crianças, por preconizar o direito, de todos os alunos, a um contexto acolhedor e solidário, onde possam participar e pertencer em “efetivas condições de equidade” . Este pressuposto deu o mote, no início da última década do século passado, para o desenvolvimento de políticas educativas, em todo o mundo, substanciando valores, conhecimentos e práticas, a favor de uma escola inclusiva (Ainscow, Slee, & Best, 2019; Sanches-Ferreira, 2007). Estes movimentos tornaram-se mais intensos após a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nações Unidas, 2006), cujo artigo 24.^o estabelece a Educação como um Direito das pessoas com deficiência, representando um passo importante no compromisso das Nações, para assegurarem “um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida”.

Os esforços a nível global, para a implementação de sistemas educativos inclusivos, colocaram o estudo dos fatores de sucesso de uma escola inclusiva, na agenda da investigação. Um desses fatores é a importância de atender às necessidades sociais dos alunos e, mais enfaticamente, à inclusão social dos alunos com incapacidades nas turmas regulares. Revela-se, portanto, imprescindível que se estabeleçam, efetivamente, relações positivas entre os pares e, sobre o qual a literatura mais recente no que respeita à educação inclusiva, tem dado grande destaque (Ainscow et al., 2019; Garrote & Dessemontet, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2019).

Neste contexto, é importante que todos os alunos usufruam, não só de uma educação adaptada às suas necessidades individuais, mas também da oportunidade de construir relações positivas com os seus pares. Segundo os estudos de Pijl, Frostad, Flem (2008) e de Koster e seus colaboradores (2009), a dimensão social da educação inclusiva é promovida através das oportunidades de interação e cooperação entre os alunos com e sem incapacidades e da remoção de barreiras físicas. Farrell (2000) afirma que o sucesso da inclusão social está na participação ativa e plena na vida escolar, ou seja, os alunos com incapacidades devem ser vistos como membros valiosos da comunidade escolar, devendo

ser socialmente aceites, assim como participar plenamente na sua escola e turma, independentemente do tipo de necessidade. De facto, os alunos que experienciam restrições na sua participação, em contexto escolar, não estão em posição de experienciar todos os benefícios de uma escola inclusiva (Simeonsson et al., 2001).

Nas últimas três décadas e em consequência dos movimentos a favor dos direitos humanos e da implementação de políticas educativas inclusivas, verificou-se um aumento substantivo do número de alunos com incapacidades nas escolas. A presença nas escolas regulares era tida, por si só, como uma garantia do aumento das oportunidades de interação entre alunos com e sem incapacidades e do desenvolvimento de relações empáticas (Alves, 2015; Guralnick, Connor & Hammond, 1995). Porém, a literatura tem relatado que os alunos com incapacidades são menos aceites e, conseqüentemente, têm menos amizades estáveis do que os seus pares (Avramidis et al., 2017; Schwab, 2019), revelando, assim, um maior risco de estarem socialmente isolados, do que os seu pares com desenvolvimento típico (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013; Schwab, 2015).

Estar em situação de isolamento, de um modo sistemático, pode refletir-se em conseqüências negativas para os alunos, dificultando o acesso a experiências sociais e reduzindo o sentimento de pertença à escola, com efeitos devastadores na autoestima dos alunos (Hall-Lande, Eisenberg, Christenson, & Neumark-Sztainer, 2007; Harris, Qualter, & Robinson, 2013). Os alunos que se sentem isolados descrevem maior ansiedade, frustração e tristeza, durante a sua experiência escolar (Braza et al., 2007; Nelson et al., 2020, 2016; Teunissen et al., 2011) e correm maior risco de desenvolverem sintomas depressivos (Schwab & Rossmann, 2020). Estes efeitos negativos podem estender-se para além da experiência escolar e afetar a idade adulta (Huber, Gerullis, Gebhardt, & Schwab, 2018; Rytioja, Lappalainen, & Savolainen, 2019). Comprovadamente, o isolamento social tem sido, há muito, relacionado com níveis mais baixos de desempenho académico e taxas mais elevadas de abandono escolar (Osterman, 2000).

De igual modo, os resultados de diversos estudos têm vindo a demonstrar a importância de promover a participação social dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências apropriadas à idade e para o bem-estar físico, psicológico e emocional do indivíduo (Almasri, Palisano & Kang, 2019). Uma participação social positiva é de extrema

importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, visto que implica um sentimento de pertença à escola e à turma e, conseqüentemente, melhora a motivação dos alunos, refletindo-se tanto no seu envolvimento como no desempenho acadêmico (Bierman 2004; Blum & Libbey 2004).

Por estes motivos, a promoção da participação social dos alunos tem sido destacada como um dos principais objetivos da educação inclusiva (Garrote & Dessemontet, 2015; Hassani et al., 2020; Sanches-Ferreira et al., 2019).

1.1. PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS COM INCAPACIDADES

O conceito de participação social engloba aspetos relacionados com o envolvimento em atividades, sentimentos de pertença e interação social (Eriksson & Granlund, 2004; Falkmer, et al., 2012; Garrote et al., 2017). Koster e colaboradores (2009) consideraram a “participação social” como o conceito mais adequado para representar a dimensão social da inclusão, comparativamente com a utilização de expressões sinónimas como “integração social” e “inclusão social”. Na sua revisão sistemática sobre as definições utilizadas nos diferentes estudos, para descrever a participação social dos alunos com incapacidades em escolas regulares, estes autores identificaram quatro dimensões de participação social: 1. Interações entre os alunos com e sem incapacidades; 2. Aceitação dos alunos com incapacidades pelos seus colegas da turma; 3. Amizades e relacionamentos sociais dos alunos com incapacidades; 4. Autoperceção de aceitação social dos alunos com incapacidades (Koster et. al. 2009). A participação social foi então considerada como o conceito mais adequado para captar a plenitude dos aspetos sociais da inclusão, sendo que apenas acontece quando reunidos estes quatro aspetos: o aluno tem amigos e mantém contactos sociais positivos, estabelece interações com outros colegas e experiênciam um sentimento de aceitação e de pertença, em relação à escola (Koster et. al. 2009).

Intuitivamente, as interações sociais entre alunos com incapacidades e os seus pares, são muitas vezes consideradas como a dimensão mais importante para a participação social

(Garrote et al., 2017). Na ausência de interações sociais com os colegas da turma, os alunos com incapacidades não têm oportunidades de construir amizades ou de serem socialmente aceites pelos outros. Além disso, a aceitação social não só se manifesta nas interações sociais, como também pode contribuir para aumentar essas mesmas e, conseqüentemente, promover as relações de amizade.

1.2. DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

1.2.1 Interação Social entre os alunos com e sem incapacidades

São vários os estudos que indicam que os alunos com incapacidades estão menos envolvidos em interações sociais, com os seus pares com desenvolvimento típico (Garrote et al., 2017; Schwab, 2015). Assim, os alunos que, de modo consistente, permanecem sozinhos no recreio, estão expostos a um menor número de interações no intervalo (Avramidis, 2013; Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010; Petry, 2018; Schwab, 2015) e, por isso, a um menor número de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das suas competências socio-emocionais e de comunicação. Posto isto, é natural que as crianças com incapacidade demonstrem fracas competências de interação social, em contexto de sala de aula. De facto, um dos objetivos da inclusão de alunos com incapacidade na sala de aula regular é aumentar a exposição e melhorar as relações sociais destes alunos com os pares (Guralnick, Connor & Hammond, 1995), esperando-se, em consequência, o desenvolvimento de atitudes positivas nos seus pares. No entanto, a literatura tem demonstrado, ao longo dos anos, que esta expectativa não se cumpre e para tal contribui, inegavelmente, o facto de os alunos com incapacidades apresentarem muitas vezes comportamentos sociais inadequados (Peck, Donaldson & Pezzoli, 1990), baixa capacidade sociocognitiva (Siperstein, Leffert & Wenz-Gross, 1997; Stainback & Stainback, 1987; Strain, 1982), dificuldades de comunicação e de interação continuada (Brinton, Fujiki, Spencer & Robinson, 1997; Craig & Washington, 1993; Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald, 1999). Estas limitações refletem-se, muitas vezes e inevitavelmente, em dificuldades na construção de relacionamentos com os pares com desenvolvimento típico (Pijl, Frostad, & Flem 2008).

Contudo, a literatura evidencia que esta escassa interação, entre os alunos com e sem incapacidade, não tem apenas por base o número reduzido de tentativas de relacionamento dos alunos com incapacidades, mas também dos seus pares sem incapacidade. Este dado é alarmante, na medida em que esta falta de interação social não pode ser atribuída somente às dificuldades no comportamento pró-social dos alunos com incapacidades, mas também às atitudes negativas e falta de comunicação dos seus pares com desenvolvimento típico.

1.2.2 Aceitação Social dos alunos com incapacidades pelos pares

A aceitação social dos alunos com incapacidades é a dimensão da participação social mais comumente estudada na literatura (Garrote et al., 2017). A maioria dos estudos mostram que os alunos com incapacidades são menos aceites e mais rejeitados, do que os seus pares com desenvolvimento típico, ocupando uma posição menos favorável na rede de amigos e de trabalho (Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010; Pijl & Frostad, 2010; Schwab, 2015). Tal acontece, não apenas no recreio, mas também em contexto de sala de aula (Frederickson et al., 2007). De acordo com diversos estudos (Huber & Wilbert, 2012; Krull e al., 2014), os alunos com desenvolvimento típico preferem não trabalhar (realizar atividades na sala de aula) com os pares com incapacidades ou com baixo desempenho acadêmico, o que vem salientar o papel importante dos resultados acadêmicos na aceitação dos alunos nas escolas. Assim sendo, estes alunos acabam por ocupar uma baixa posição social nas turmas, o que pode ter um impacto negativo no seu autoconceito social (Avramidis, 2018). Além disso, o comportamento social dos alunos é um fator determinante na aceitação dos pares (Avramidis, 2013; Schwab et al., 2015). Os alunos com dificuldades a nível social, emocional e comportamental estão em risco mais elevado de serem rejeitados pelos pares, do que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências motoras (Avramidis, 2010), tendo, por isso, menos amigos e, conseqüentemente, sentem-se solitários e desprotegidos (Bossaert et al., 2012).

1.2.3 Amizades e relacionamentos sociais dos alunos com incapacidades

A relação de amizade pressupõe um envolvimento comportamental entre as crianças e um relacionamento recíproco (Hall & McGregor, 2000). O estabelecimento desta relação com os colegas contribui para o desenvolvimento socio-emocional e bem-estar dos alunos (Siperstein, Leffert, & Wenz-Gross, 1997), na medida em que passam a ter menos tempo para se isolar e ficar sozinhos e, por consequência, estão menos expostos a situações de bullying (Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear, & Waldrip, 2006). Para além disso, os contactos e/ou relacionamentos mais íntimos com os pares com desenvolvimento típico, também contribuem positivamente para a autoimagem (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009).

Segundo vários estudos, a amizade é considerada a mais importante de todas as relações sociais (Berndt & Perry, 1986; Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Newcomb & Bagwell, 1996). No entanto, os dados sobre os relacionamentos sociais e as amizades dos alunos com incapacidades, em contextos educativos inclusivos, são pouco claros (Garrote et al., 2017). Uma grande variedade de estudos tem vindo a demonstrar que os alunos com incapacidades têm menos amigos do que os seus pares (Avramidis, 2013; Koster et al., 2010), e, quando conseguem estabelecer amizades, estas tendem a ser menos estáveis (Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011; Schwab, 2019; Wiener & Schneider, 2002). De facto, ao serem menos aceites e mais rejeitados pelos seus pares, os alunos com incapacidades enfrentam mais obstáculos para estabelecerem amizades recíprocas, quando comparadas com as crianças com desenvolvimento típico (Guralnick et al. al., 1995). Para além disso, as dificuldades sociais decorrentes das suas limitações resultam, quase sempre, num menor número de amizades, comparativamente aos pares com desenvolvimento típico (Buisse, Goldman, Oeste, & Hollingsworth, 2008; Meyer & Ostrosky, 2014).

Ainda que exista um grande número de estudos focados na aceitação social dos alunos com incapacidades, poucos têm dedicado a devida atenção aos fatores que contribuem para desenvolver ou manter os relacionamentos sociais e as amizades em contextos inclusivos, parecendo esta dimensão estar num outro patamar do escrutínio da participação social dos alunos. Assim, o estudo mais aprofundado das relações de amizade entre os alunos com e sem incapacidades emerge na literatura como uma área de necessidade, face à valorização da participação social como um dos objetivos principais

de uma escola inclusiva onde, mais do que “estar” , os alunos devem “pertencer” efetivamente.

1.2.4 *Autopercepção dos alunos com incapacidades sobre a sua aceitação social*

Em relação à autopercepção de aceitação social, as evidências dos estudos são ambivalentes. Se por um lado, alguns estudos, que incluem a avaliação da autopercepção de aceitação social, demonstram que os alunos com incapacidades se sentem menos aceites e reportam mais sentimentos de solidão, comparativamente com os pares com desenvolvimento típico (Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010; Schwab, 2015), outros há que mostram que a autopercepção de aceitação social não difere entre os alunos com e sem incapacidades (Avramidis, 2013; Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018; Bossaert et al., 2013; Koster et al., 2010; Schwab, 2018). Independentemente desta análise comparativa, a autopercepção de aceitação social dos alunos com incapacidades é geralmente positiva, mesmo quando a realidade se pauta por uma baixa aceitação social dos pares (Avramidis, 2013; Koster et al., 2015; Schwab et al., 2015). De acordo com Garrote et al. (2017), este dado faz emergir a questão sobre a relação entre as outras dimensões de participação social: em que medida, estar envolvido em interações sociais ou ter amigos, afeta a autopercepção de aceitação social dos alunos. Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, as amizades influenciam positivamente o desenvolvimento socio-emocional dos alunos e podem, efetivamente, reduzir o impacto negativo da rejeição social (Peters, Riksen-Walraven, Cillessen, & de Weerth, 2011).

Ainda que aqui tenha sido evidenciada a influência da participação social na vida escolar dos alunos com incapacidades, a sua importância estende-se a todos os alunos que, em qualquer momento, podem experienciar restrições na sua participação, decorrentes, a título de exemplo, de situações de incapacidade, de migração ou de origem socioeconómica (entre outros motivos). A visão dominante, e que prevaleceu durante muitos anos, sugeria que a escola inclusiva era sinónimo de educação especial. Decorrente desta, temos vindo a assistir a uma mudança discursiva que coloca o seu foco na escola como um todo (Florian, 2019; Haug, 2017). Abrir a educação inclusiva a toda a escola e a todos os alunos, coloca o desafio de responder, atempadamente, às necessidades de todos, o que passa, muitas vezes, por intervenções preventivas implementadas em toda a turma

e/ou escola. Por esse motivo, este estudo poderá ser um contributo valioso na medida em que sintetiza as características, estratégias e efeitos das intervenções, promotoras da participação social dos alunos.

Tal como acontece com outros países, Portugal tem vindo a acompanhar as mudanças no estado da arte sobre a educação inclusiva, através da implementação de medidas que fomentam a congruência entre o conhecimento, as políticas e as práticas, guiadas pelo princípio de responder às necessidades de todos os alunos. Estas medidas relacionam-se não só com o seu desenvolvimento académico, mas também com a sua participação plena no contexto educativo. Concretamente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 ao estabelecer, no seu preâmbulo, o compromisso com uma escola inclusiva que promova para “todos e cada um dos alunos” a participação e o sentido de pertença, em condições de equidade, veio vincular os profissionais e sustentar a implementação de práticas orientadas por tais objetivos. Este decreto prevê, nas medidas universais “respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.” A necessidade educativa de estabelecer estratégias eficazes e eficientes para promover a inclusão social de todos os alunos, tem gerado um interesse crescente na exploração de estratégias de promoção da participação social. Assim sendo, torna-se fundamental reunir as características comuns dos programas, já implementados, que visam a melhoria da participação social dos alunos e com a avaliação dos resultados.

Este estudo consiste numa revisão sistemática, com o objetivo de sintetizar as características, as estratégias e os efeitos das intervenções, destinadas a promover a participação social dos alunos, em contexto educativo.

2. CAPÍTULO II- MÉTODO

A presente revisão sistemática da literatura seguiu as orientações da *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta Analyses*, PRISMA (Liberati, 2009; Moher, 2009) para garantir a transparência e a fiabilidade no processo de revisão.

2.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Com o auxílio da Professora Orientadora deste estudo, traçou-se e conduziu-se uma estratégia de pesquisa eletrônica. Esta pesquisa sistemática dos artigos, foi realizada nas bases de dados JSTOR, ERIC, Taylor & Francis, Web of Science e B-ON.

O processo de pesquisa teve em consideração as diversas conjugações de palavras-chave, relevantes à realização do estudo (Tabela 1), a fim de construir uma alargada base de dados.

Tabela 1. Query utilizada na pesquisa nas bases de dados

Query utilizada
AB ("child*" OR "students" OR "adolescent") AND ("social participation" OR "acceptance" OR "interaction" OR "friendship" OR "relationship" OR "attitude" OR "initiation") AND ("programme" OR "program" OR "intervention") AND ("experiment" OR "control group" OR "experimental group" OR "single case" OR "multiple baseline" OR "intervention group" OR "single subject") AND ("special education*" OR "autism" OR "asperger" OR "disabiliti*" OR "down syndrome" OR "cerebral palsy")

Com o objetivo de justificar a pertinência do presente estudo, foi, inicialmente, investigada a possibilidade de existência de revisões sistemáticas sobre o tema em questão. Apesar de ter sido encontrada uma (Garrote, 2017), dentro da mesma temática, a presente revisão sistemática estende-se no tempo e incluiu a pesquisa em diferentes bases de dados, o que fundamenta a importância da sua realização.

2.2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os estudos foram considerados elegíveis, caso correspondessem aos seguintes critérios de inclusão:

- foco nos efeitos de intervenções, implementadas em contexto escolar, com o objetivo de promover pelo menos uma das dimensões da participação social dos alunos com incapacidades (i.e., interação social com os pares, aceitação social dos pares, amizades/relacionamentos com os pares, autopercepção de aceitação social);
- amostra constituída por crianças e jovens a frequentar a escolaridade obrigatória (incluindo o pré-escolar) em contextos educativos regulares;
- desenho de investigação experimental, quasi-experimental ou de sujeito único;
- artigos publicados em revistas científicas, com revisão de pares;
- artigos publicados entre 2006 e 2020 (data da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados todos os formatos que não fossem artigos de jornal e todos os artigos de outras línguas à exceção do inglês e português. Em relação à intervenção, o único critério estabelecido para excluir os artigos, foi a falta de detalhe na descrição da mesma, uma vez que o objetivo desta revisão sistemática era compreender e sintetizar as características comuns de intervenções eficazes, na promoção da participação social dos alunos.

2.3. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A revisão de cada estudo foi realizada por dois revisores, através da leitura do título e do resumo, para identificar o cumprimento dos critérios de inclusão. Elaborada esta primeira fase, os revisores procederam à leitura integral dos artigos que daí resultaram,

verificando novamente os critérios e justificando o motivo de exclusão. No caso de discordância, os revisores discutiram a decisão até obterem consenso.

É de salientar que, para cumprimento e avaliação de elegibilidade, os artigos foram analisados de forma independente, por cada revisor, introduzindo-se numa ferramenta de extração de dados: a referência, as características da amostra, a identificação da intervenção (designação e duração), a descrição da intervenção (etapas e estratégias), destinatários da intervenção e implementadores, os instrumentos de medida, os resultados e as limitações dos estudos.

Conforme se pode observar na Figura 1, foram identificados, nas bases de dados, um total de 626 artigos na primeira etapa desta pesquisa. A segunda etapa consistiu na exclusão dos artigos duplicados, reduzindo o total de artigos para 428. A seleção de artigos pelo título e abstract, conduziu a uma redução até 71 artigos, considerados elegíveis para leitura do texto integral. A maioria dos artigos excluídos descreviam os efeitos de intervenções, unicamente centrados na promoção de competências sociais de alunos com incapacidades e sem relação com as dimensões da Participação Social (e.g., sem análise da relação entre o aumento das competências sociais dos alunos com incapacidades e o aumento de atos comunicativos e, conseqüentemente das interações sociais com os pares). Após a leitura e análise dos artigos, pelos dois investigadores, alcançou-se uma amostra final de 45 artigos.

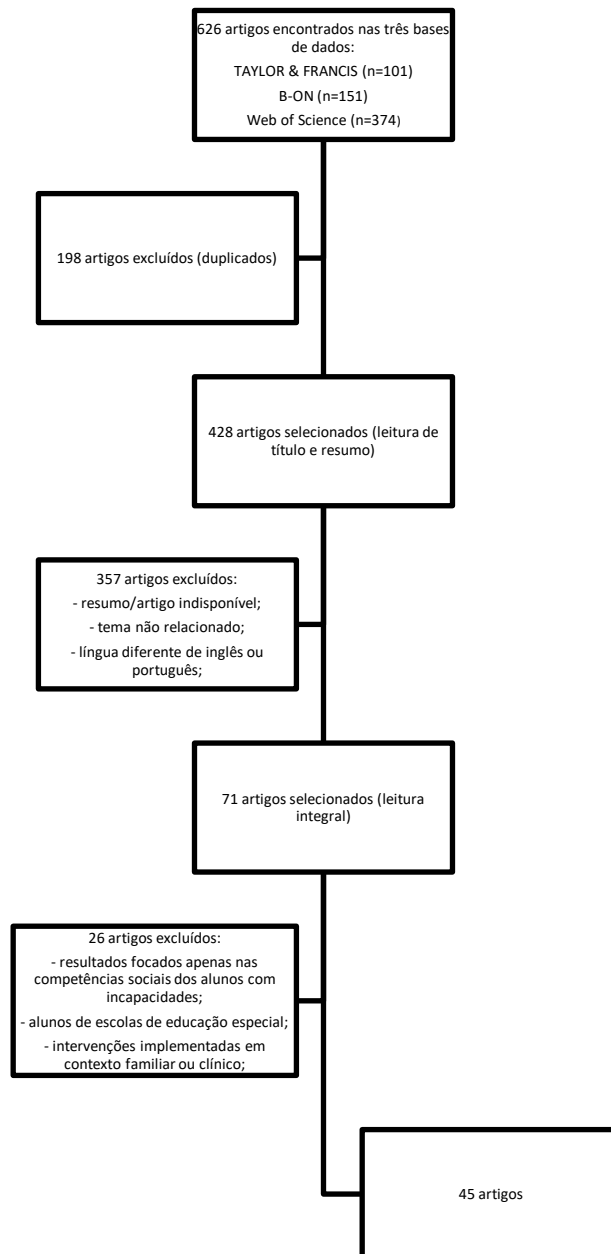


Figura 1. Fluxograma de pesquisa e inclusão dos estudos

3. CAPÍTULO III- RESULTADOS

De um modo global, a análise dos 45 estudos demonstrou que mais de um quarto (n=13; 28%), foram publicados nos últimos três anos. Para além disso, a maior parte dos estudos foram realizados na América do Norte, particularmente nos Estados Unidos da América (n=26, 57.8%), e no Canadá (n=5, 11.1%). Os estudos realizados na Europa totalizam 13.3% da amostra analisada (n=6), e os realizados na Ásia, 11.1% (n=5). Os restantes três estudos foram realizados no Brasil, no Belize e na Austrália.

Dos quarenta e cinco estudos identificados, trinta e dois (71.1%) incluem intervenções focadas na promoção da interação social dos alunos com incapacidades. Dez (22.2%) estudam intervenções destinadas a promover a aceitação social destes alunos. Por último, quatro dos estudos foram incluídos na categoria das intervenções focadas em múltiplas componentes da participação social, visto que os seus resultados englobavam mais do que uma dimensão. Foi possível constatar que, até à data, tendo em conta a pesquisa realizada, não foram encontradas intervenções focadas na promoção de amizades/relacionamentos sociais e da autoperceção de aceitação social dos alunos com incapacidades. Os resultados estruturam-se em torno das dimensões da participação social, consideradas nas intervenções.

1. *Intervenções focadas na interação social dos alunos com incapacidades*

A Tabela 2 ilustra as características dos estudos de intervenção com foco no aumento da interação dos alunos com incapacidades. .

Tabela 2: Intervenções focadas na interações social

Referência	Participantes	Desenho	Intervenção	Descrição intervenção	Alunos envolvidos/Quem Implementa	Avaliação	Resultados	Limitações
Bambara et al. (2016) EUA	12 alunos (14-18 anos): 3 alunos cm PEA 9 alunos com desenvolvimento típico (DT)	Desenho de múltiplas linhas de base	Aluno alvo: 30 minutos Pares: 5 sessões de 30 minutos Intervenção mediada por pares	Pares: ensino de estratégias facilitadoras da conversação com alunos alvo Alunos alvo: dois cartões com pistas para iniciarem e colocarem questões para dar continuidade às conversas	Alunos alvo e pares selecionados Investigador	Observação (vídeo gravada) das conversas entre os alunos alvo e os pares durante o almoço (iniciações e questões de continuidade da conversa)	Aumento das competências de conversação dos alunos alvo: aumento de atos de conversação e das iniciações, e aumento da duração das conversas com os pares	- Variabilidade das respostas dos alunos alvo à intervenção - Sem avaliação da fidelidade da implementação pelos pares - Intervenção não implementada por professores
Bock (2007) EUA	4 crianças com Síndrome de Asperger (9-10 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base Pré-pós-teste	4, 8 e 12 sessões (almoço, recreio e aprendizagem) Intervenção “Estratégia de aprendizagem sócio comportamental” (SODA – stop; observe; deliberate; etc.)	Intervenção: leitura de história SODA e discussão com o professor.	Alunos alvo Professor de Educação especial	Observação (percentagem de tempo em que os alunos estão envolvidos nas atividades de aprendizagem cooperativa, em jogos no recreio, com os colegas durante o almoço)	Aumento da percentagem de tempo em que os alunos estão envolvidos nas atividades de aprendizagem cooperativa, nos jogos no recreio e com os pares durante o almoço. Mantiveram estes valores altos após 5 meses da intervenção melhoria da memória a longo prazo (1 mês depois da intervenção)	- Desenho de sujeito único (os resultados estão limitados aos participantes do estudo)
Brain & Mirenda (2019) Canadá	12 alunos (12-13 anos; 6º a 8º ano): 3 alunos com PEA 9 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base	3 meses Intervenção mediada por pares	Pares: sessão de coaching (40-50 min) para encorajar a interagir com os pares com PEA durante o intervalo (ensino das estratégias: “Do, help and talk”) Durante a intervenção: breve feedback e elogio aos pares	Pares Investigador	Observação das interações sociais entre pares durante o intervalo (iniciações e respostas e satisfação com a interação)	Aumento do envolvimento social e dos atos comunicativos dos 3 alunos alvo. Todos os alunos mostraram satisfação com a interação. Resultados mantiveram-se durante a manutenção	- Possível reatividade ao investigador (na observação) - Alunos com PEA não foram envolvidos na intervenção, nem na seleção dos pares - Pouco tempo de follow-up

Brock et al. (2018)	30 alunos: 11 alunos com PEA 19 alunos com DT GE: 6 CG: 5	Grupo experimental e de controlo	5 semanas (1 sessão 20-30 min / semana) Pivotal Response Training (PRT)	Formação dos adultos que supervisionam o recreio (1h): identificar, treinar e apoiar os pares durante as interações no recreio Sessão com os pares (45min): PRT – obter a atenção do aluno; convidar para brincar; mostrar como brincar; elogiar; trocar de turnos	Pares selecionados Profissionais da escola (adultos que supervisionam o recreio)	Observação das interações sociais no recreio (quantidade e qualidade das interações entre os pares)	Aumento significativo da interação entre os pares; do jogo apropriado. Praticantes e alunos forneceram feedback positivo.	- Amostra reduzida não representativa da população (maioria sexo masculino e caucasianos)
Buggey, (2012)	3 alunos com PEA (3-4 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base de estudo de sujeito único	7-8 visualizações de vídeo Video Self-Modeling (VSM)	Filmagem das interações entre o aluno com PEA e os pares em contexto de sala e de recreio Cada aluno com PEA viu o filme das suas interações (2.5-3min) 7-8 vezes	Alunos alvo Investigador (cria o vídeo)	Observação das interações sociais entre pares (número de iniciações físicas e verbais com os pares)	Não se verificaram alterações na frequência das iniciações sociais dos alunos com PEA	- Amostra reduzida - Ausência de dados sobre a fidelidade da iniciação dos vídeos pelos professores
Buggey & Ogle (2013)	6 crianças (2-3 anos): 4 crianças com DT 2 crianças com PEA	Desenho de múltiplas linhas de base de estudo de sujeito único	1 semana Video Self-modeling (VSM)	Filmagem das interações entre o aluno com PEA e os pares em contexto de sala e de recreio Cada par viu o filme das suas interações (2.5-3min) durante 1 semana (1x/dia)	Pares selecionados Investigador (cria o vídeo)	Observação das interações sociais (iniciações, jogo paralelo, envolvimento em jogo)	A frequência das interações entre os alunos com autismo e os pares não modificou ao longo do estudo	- Amostra reduzida - Possível efeito de contaminação entre participantes - Idade dos alunos
Chung & Carter (2013)	9 alunos (11-12 anos, 5 ^a -6 ^a ano): 2 alunos com incapacidade intelectual 7 alunos com DT 2 professores Pais dos alunos com II	Desenho de múltiplas linhas de base de Pré-pós-teste	Profissionais: 1 sessão Pares: 1 sessão Intervenção de múltiplas componentes	Intervenção de múltiplas componentes: a) treino de pares pelo paraprofissional sobre estratégias de interação e uso de Speech-Generating Devices, SGD (estratégias PACKERS) (3-4 sessões, 20 min); b) treino de iniciação com os pares (obter atenção do par; usar diferentes formas de comunicação; fazer questões; esperar; ajudar; responder (1 sessão); c) ensino de acesso ao SGD aos professores e pais	Pequeno grupo: aluno alvo e pares Investigadores	Observação das interações sociais entre pares (iniciações e respostas; número de pares presentes; interferência do adulto; tópicos de interação); do uso de SGD; proximidade; formatos de ensino; envolvimento	Aumento das interações entre os alunos com e sem incapacidades em 3 das 4 salas de aula Aumento do uso de SGD nas quatro salas de aula Embora as interações tenham reduzido ligeiramente ao longo do tempo, permaneceram consideravelmente mais altas do que os níveis de linha de base	- Não foram envolvidos professores de educação especial ou terapeutas da fala - Poucas medidas para avaliar o impacto da intervenção

Chung & Douglas (2015)	3 alunos com PEA utilizadores de Dispositivos Geradores de voz (DGV) (10-12 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base	de	Duração variável	Mudança na proximidade (mudanças do lugar dos alunos na sala de aula)	Alunos alvo e pares	Observação direta das interações entre pares (comportamentos na interação, modo de comunicação, variáveis contextuais)	Aumento das Interações recíprocas entre os alunos alvo e os pares	- Sem controlo dos efeitos de cada componente de intervenção
EUA				Combinação de estratégias para aumentar interações recíprocas entre pares	Aumento do uso de DGV Sensibilização dos pares Formação de profissionais (35-50 min)	Professor e terapeuta da fala		Aumento do uso dos dispositivos geradores de voz e de gestos durante as interações entre pares	
Reynolds et al. (2014)	4 alunos com incapacidades (5-6 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base	de	Duração variável	Pares: treino de competências de interação com os pares previamente à intervenção (treino individual, 20 min); definição de iniciação; identificação de iniciação numa gravação áudio; role-play de conversa durante almoço	Alunos alvo e pares	Observação das interações entre os pares durante o intervalo de almoço	Aumento das iniciações sociais entre os pares e do tempo envolvido em interações sociais após a intervenção (SM)	- pouca variabilidade das características dos alunos - sem fase de manutenção após retirada do “contador de pulso” - falta de dados de observação sobre outras características de interação social (e.g., trocas sociais)
EUA				Estratégia de autogestão (Self-monitoring intervention, SM)	Alunos alvo: treino de auto-monitorização para usar o “contador de pulso” e o procedimento de registo (treino individual, 20 min) – definição do comportamento alvo; ensino sobre como usar o dispositivo; ensino do auto-registo; role-play	Investigador			
Graça-Bastos et al. (2018)	8 alunos (6 anos): 2 alunos com PEA 6 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base	de	11 e 8 sessões (15 min)	Intervenção: Exibição de nove vídeos aos alunos com DT antes de interagirem com aluno alvo, para modelar os comportamentos de iniciação e resposta na interação	Pequeno grupo: aluno alvo e pares selecionados	Childhood Autism Rating Scale (Pereira, 2007) Questionário de status social (Harrell et al., 1997)	Aumento de iniciações nos pares e de respostas dos alunos com PEA em ambos os grupos	- Poucas sessões de intervenção - Alunos com PEA com repertório comunicativo muito limitado
Brasil				Modelação em vídeo		Investigador			
Hundert (2007)	16 alunos (3-4 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base	de	3 meses	Formação de professores para promoverem o aumento das interações entre pares, com foco particular nos alunos com incapacidade (adaptação	Alunos e pares	Eco-Behavioral System for Complex Assessments of Preschool Environments	Aumento das interações sociais entre os alunos com e sem incapacidades durante as sessões de intervenção, bem como os	- sem avaliação da fidelidade da implementação da intervenção pelos professores
Canadá	8 alunos com incapacidade 8 alunos com DT 4 professores			Intervenção nos comportamentos		Professores			

				na tarefa durante a “roda”	do espaço e das atividades; comportamentos durante ensino). Cada professor desenhou um plano para promover uma sala inclusiva		(ESCAPE; Carta, Greenwood, & Atwater, 1986)	comportamentos na tarefa durante a “roda”	- falta de demonstração das componentes associadas à formação de professores foram responsável pelos resultados obtidos
Hundert et al. (2014) Canadá	3 alunos com PEA (4-5 anos, jardim de infância)	Desenho de múltiplas linhas de base	de	2 sessões diárias de jogo de 20 minutos	Jogo Roteiro de brincadeira Vídeo	Crianças alvo e pares Pares	Meta-análise	- aumento das interações entre pares para cada um dos três alunos com PEA quando o treinamento do script social sozinho foi introduzido durante as sessões de jogo realizadas com colegas em ambientes escolares inclusivos	- Amostra reduzida - Intervenção desenvolvida para os alunos alvo e não para todos os alunos da sala de aula - Intervenção implementada pelo investigador
Hughett et al. (2013) EUA	9 alunos (3 a 5 anos): 3 alunos com dificuldades de comunicação e interação 6 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base	de	17-20 sessões “Buddy skills package”	Ensino aos alunos de competências de “stay, play and talk” (English et al., 1996) – 3 sessões (10 min) Incorporação das estratégias de “stay, play and talk” nas atividades da sala e feedback, elogio e pistas visuais do professor	Pares Professores	Observação (vídeo gravada) da frequência e duração dos comportamentos cooperativos entre os alunos alvo e os pares	Aumento do jogo cooperativo entre os pares e de comentários relacionados com a brincadeira que se manteve durante a manutenção	- falta de informação sobre a qualidade e reciprocidade das interações entre pares
Kamps et al. (2015) EUA	95 alunos com PEA (5-6 anos) GE=56 alunos GC=39 alunos 4-6 pares com DT por cada aluno alvo	Grupo experimental e Grupo de controlo		6 meses (3 sessões de 25 a 30 min) Intervenção de “Rede de pares”	Ensino de 5 competências nas “redes de amigos”: perguntar e partilhar; comentar acerca das próprias ações ou objetos; comentar ações/objetos dos outros; agradecer/elogiar; seguir regras nas brincadeiras	Alunos alvo e pares selecionados Profissionais educativos (professor de apoio; de educação especial; terapeutas da fala)	Observação direta dos atos comunicativos (iniciações e respostas) Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (Semel et al. 2003)	Alunos do GE exibiram significativamente mais iniciações do que os alunos do GC, mostraram maior desenvolvimento de linguagem e comunicação adaptativa	- ausência de avaliação das percepções dos pares

								Vineland Adaptive Behavior Scale Teacher Report- (Sparrow et al. 2006)		
									Pontuações dos professores sobre comportamentos sociais na sala	
Katz & Girolametto (2015) Canadá	12 alunos (4-5 anos, pré-escolar): 3 alunos com PEA 9 alunos com DT	Estudo de sujeito único de Desenho de múltiplas linhas de base	5 semanas (5 sessões de treino de pares em 5 dias; 12 sessões de jogo, 3x durante 4 semanas) Intervenção mediada por pares	Intervenção (4 componentes): a) formação dos educadores (2 sessões, 30 min) - informação sobre a intervenção; b) treino de competências sociais com os alunos (5 sessões, 30 min) - leitura de livro "Franklin's New Friend; ensino de estratégias para iniciar e responder a interação; c) sessões de jogo entre os alunos supervisionados pelos educadores (12 sessões, 20 min, 3x durante 4 semanas); d) follow-up e apoio aos educadores (4 sessões)	Alunos alvo e pares Investigador e educadores de infância	Observação das interações entre os pares (iniciações, respostas)	Aumento das interações dos alunos com PEA (mais iniciações e respostas) após a intervenção. Manutenção dos ganhos 4 semanas após a intervenção e generalização das competências de resposta e iniciação a um par não treinado	- Amostra reduzida - Intervenção em sala de aula, sem a presença de outras crianças - Avaliação da generalização com apenas 1 par não treinado		
Kim et al. (2017) EUA	3 alunos (7 anos): 1 aluno com PEA 2 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base Pré-pós-teste	Sessões de 10 minutos Tratamento de Resposta Pivotal mediado por pares	Formação dos pares antes da intervenção no PRT (explicação, modelação e role-play): seguir o aluno alvo, fazer questões, partilhar e trocar de turnos, respostas contingentes às interações	Crianças alvo e pares Pares	Observação das interações	Aumento das interações sociais entre os pares (almoço, recreio). Generalização dos efeitos a contextos de ensino (i.e., aula de educação física)	- A manutenção do semestre não foi avaliada devido ao encerramento do ano letivo		
Koegel et al. (2012) EUA	3 alunos com PEA (11-14 anos, 6º a 8º ano)	Desenho de múltiplas linhas de base (com duas reversões)	Duração variável Clubes sobre interesses perseverantes	Formação de um clube social tendo em conta os interesses perseverantes de cada aluno alvo, no qual participam os pares	Alunos alvo e pares Facilitador dos clubes	Observação do envolvimento em interações com pares Iniciações	Aumento das iniciações e do envolvimento social dos alunos alvo que se estenderam a atividades não estruturadas durante o intervalo do almoço	- Sem informação		

		Pré-pós-teste							
Koegel et al. (2012)	3 alunos com PEA (5-6 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base	de duração variável (total estudo 39-41 semanas)	Facilitação do jogo social sem treino das iniciações dos alunos alvo; Facilitação do jogo social com treino de iniciações dos alunos alvo	Alunos alvo	Observação (vídeo gravada) das interações sociais no recreio entre os alunos alvo e os pares (iniciações; envolvimento social; afeto)	A intervenção durante o jogo social contribuiu para aumentar as iniciações, o envolvimento social e o afeto positivo, que se manteve sem presença do investigador	- Pouca variabilidade da amostra (todos do mesmo ciclo)	
EUA			Pivotal Response Treatment		Investigador				
Kouo (2019)	7 alunos (5-6 anos): 5 com PEA	Desenho de múltiplas linhas de base	de 2-4 sessões	Uso de vídeo para ensinar alunos alvo, através da modelação, a direcionar atenção para quem entra na sala, cumprimentar e manter a atenção na pessoa	Alunos alvo e pares comunicativos	Observação de comportamentos alvo (iniciação/cumprimento)	Aumento dos cumprimentos após a intervenção VM. No entanto, tanto a generalização quanto a manutenção foram limitadas	- diminuição da reatividade ao par comunicativo que entrou e saiu da sala	
EUA	2 Pares comunicativos		Modelação de perspectiva através de vídeo (VM)		Investigador			- Dados limitados sobre generalização	
Laubscher et al. (2019)	2 alunos (8anos): 1 aluno com PEA 1 aluno com DT	Estudo de sujeito-único, múltiplas provas	de 2 meses (3-5 sessões/semana)	3 atividades selecionadas para funcionarem como contexto da interação	Aluno alvo e par selecionado	Observação (vídeo gravada) das interação entre os 2 alunos (trocas comunicativas simbólicas do aluno com PEA)	Aumentaram as trocas comunicativas simbólicas nas três atividades após a intervenção VSD	- Amostra reduzida - Sem dados sobre manutenção/generalização	
EUA			Exibição de situações sociais em vídeo (visual scene display, VSD)	Criados vídeos de exibição de situações sociais sobre cada atividade, exibidos aos alunos durante a interação	Investigador				
Lacava et al. (2010)	4 alunos com PEA (7-10 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base	de 7 a 10 semanas (1-2 horas/ semana)	Software multimédia usado para ensinar o reconhecimento de estados emocionais e mentais (atividades/jogos sobre: Biblioteca das emoções; Centro de aprendizagem; Zona de Jogos)	Alunos alvo	Cambridge Mindreading Face-Voice Battery for Children (CAM-C) (Golan, 2006)	Alunos com PEA aumentaram as pontuações de ER, mas sem efeito significativo nas interações sociais positivas	- Amostra reduzida	
EUA		Estudo de sujeito único	Mind Reading: The Interactive Guide to Emotions		Investigadores	Observação das interações sociais positivas			
Lee & Lee (2015)	12 alunos (3-4 anos):	Estudo de sujeito único	de 2 meses	Dois procedimentos de treino de pares:	Pequeno grupo - Aluno alvo e três pares	Observação (vídeo gravada) das sessões de	Aumento das interações sociais recíprocas (iniciações e respostas dos	- Amostra reduzida (3 alunos com PEA num	

Malásia	3 alunos com PEA 9 alunos com DT 3 professores (45 e 53 anos)	Desenho de múltiplas linhas de base	Intervenção mediada por pares	Treino de iniciações verbais (sessões de 20 min antes do almoço em 5 dias consecutivos): ensino, modelação e role-play das competências - pedir, oferecer, obter atenção e conversar; ensino de como gerir os comportamentos dos alunos alvo	Investigador e professores	lanche e pares) e das interações contagem do número de iniciações e de respostas do aluno alvo e dos pares	peças) e das interações verbais dos alunos com PEA (usaram com mais frequência palavras para interagir com os pares após a intervenção)	contexto específico)
				Treino de correspondência: colocar competências em prática durante o almoço				
Loftin et al. (2008) EUA	3 alunos com PEA (9-10 anos) N pares escolhidos pelos alunos com PEA	Desenho de múltiplas linhas de base	Intervenção 1:1 Duração variável em função do aluno alvo	Treino de pares a responderem positivamente às iniciações dos alunos com PEA Alunos com PEA: Ensino de iniciações sociais e de Auto-monitorização de comportamentos estereotipados alvo	Alunos alvo e pares escolhidos pelos alunos-alvo Investigador	Observação de iniciações sociais; interação social e comportamentos estereotipados	Aumento das iniciações sociais dos alunos com PEA; aumento das interações entre pares; diminuição dos comportamentos estereotipados (que se manteve um mês após a intervenção)	- sem análise funcional do comportamento estereotipado antes da intervenção
Mason et al. (2014) EUA	9 alunos (6-8 anos): 3 alunos com PEA 6 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base	Duração? Intervenção na rede de amigos no recreio	Ensino de competências (importância de brincar com os outros e de ser simpático; os alunos participam, identificando “bons” comportamentos de interação) seguido de brincadeira no recreio (professor elogia e reforça os comportamentos dos alunos)	Aluno alvo e 2 pares Professor	Observação direta dos atos comunicativos no recreio	Todos os participantes aumentaram o número de atos comunicativos imediatamente após a intervenção	- amostra reduzida - ausência de manutenção - sem avaliação dos efeitos isolados das componentes de intervenção - variabilidade dos atos comunicativos influenciada pelas circunstâncias ambientais
Oh-Young et al. (2018) EUA	16 alunos (3-6 anos): 5 alunos com incapacidades 11 alunos com desenvolvimento típico	Estudo de sujeito único (tratamento alternado)	10 sessões “Rede de pares” & “Modelação de pares por vídeo”	Formação de professores Formação de pares na “rede de pares”	Professores Pares Investigador & Professor	Observação das interações (gravadas em vídeo)	A intervenção da “rede de pares” foi mais eficaz do que Modelação de pares através de vídeo para o aluno com PEA e com dificuldade de linguagem; ambas intervenções foram eficazes com o 3ºaluno e não produziram resultados com os 4º e 5º alunos	- interferência entre intervenções

Rodríguez-Medina et al. (2016) Espanha	17 alunos (8 anos, 2ºano) 1 aluno com PEA 16 alunos com DT	Estudo de sujeito único	14 sessões (4 semanas) The Recess Pals (Intervenção no recreio)	1ªsessão: explicação objetivos; instrução sobre comportamentos (in)apropriados no recreio (procurar um par, propor um jogo, definir as regras, brincar em grupo) 2ªsessão: <i>Recess reporters</i> - pares entrevistam-se para conhecerem os seus interesses e praticar as competências sociais aprendidas Restantes sessões – brincadeira livre para praticar as competências sociais com supervisão do professor	Turma (c/aluno alvo) Professor	Observação das interações sociais no recreio (frequência das iniciações, respostas e interações desafiantes; tempo sozinho, em interação) Pontuação dos pares (quanto gostam de brincar com cada par) Social Interaction Skills Questionnaire (Monjas, 2002)	Aumento das competências sociais, aceitação pelos pares e da frequência e duração das interações sociais (maior número de iniciações e respostas às interações) Diminuição do tempo em que o aluno permaneceu sozinho ou manteve interações de baixa intensidade	- Intervenção implementada apenas num único grupo
Schmidt & Stichter (2012) EUA	6 alunos (6º-7ºanos): 3 alunos com PEA/SA 3 alunos com DT	Desenho de múltiplos tratamentos (ABCD)CD) A – baseline B – SCI-A C – Iniciações medidas pelos pares D – proximidade mediada por pares	Treino de pares Alunos alvo: SCI-A curriculum (Stischer et al., 2010) Pares: 6 semanas (1 sessão 40 min/semana) Alunos alvo: 20 sessões	Formação de pares: ensino de competências, modelação pelo adulto, role-play da competência, feedback, reforço; informação sobre os desafios enfrentados pelos alunos com PEA Alunos alvo: SCI-A curriculum – reconhecimento e expressão de expressões faciais, partilha de ideias, troca de turnos, reconhecimento de sentimentos e emoções, resolução de problemas	Pares dos alunos alvo Alunos alvo Investigador	Observação direta das interações durante o almoço e aula de matemática (iniciações, respostas, continuidade)	A combinação da intervenção de promoção de competências sociais dos alunos alvo e da intervenção mediada pelos pares contribuíram para ganhos generalizados na interação social entre os alunos com e sem PEA/SA	- Amostra reduzida - sem controlo dos efeitos das fases de iniciação e de proximidade mediadas pelos pares - efeito do conhecimento dos objetivos do estudo nos observadores das interações - Sem follow-up - sem dados sobre a fidelidade da intervenção mediada pelos pares
Therrien & Light (2016) EUA	8 alunos (3-6 anos): 2 alunos com limitações na comunicação 6 alunos com DT	Estudo de sujeito único Pré-pós-teste	3 meses (sessões de 10 min)	a) iPad com app GoTalk NOW com sintetizador de voz para histórias b) treino de troca de turnos (ensino sobre a partilha do iPad durante a interação –	Pequeno grupo (aluno com dificuldades de comunicação e 3 pares com DT) Investigador	Observação (vídeo gravada) do número de turnos entre os pares durante a leitura de uma história	Aluno 1 mostrou ganhos imediatos na frequência de turnos comunicativos após a primeira sessão de intervenção com os seus pares. Aluno 2 mostrou alguns ganhos iniciais que não se mantiveram ao longo do tempo	- Amostra reduzida - Inconsistência dos resultados obtidos (muito positivos para um aluno, sem manutenção para outro aluno)

					modelação, prática guiada, prática independente)					
Watkins et al. (2019)	8 alunos (3-5 anos): 4 alunos com PEA 4 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base (ABAB)	de	Duração variável	Selecionada a atividade preferida do aluno alvo e do par, os alunos são encorajados a brincarem. Na primeira sessão o facilitador demonstra, modela as ações e explica a atividade (2-3 min)	Aluno alvo e par Professor	Observação (vídeo gravada) das interações (frequência de iniciações dos pares direcionadas ao aluno com incapacidades; das respostas dos pares às iniciações do aluno alvo)	Todos os participantes aumentaram as iniciações, respostas e brincadeiras interativas, que se mantiveram durante o follow-up	- Pouca robustez do cálculo do acordo inter-observador - Sem dados sobre a generalização a diferentes atividades, além das atividades baseadas nos interesses dos alunos	
Trembath et al. (2009)	9 alunos (3-5 anos), jardim-de-infância): 3 alunos com PEA 6 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base	de	Duração variável	Pré-intervenção: 2 sessões (20 min, dias consecutivos): ensino os pares mediadores a interagir com os alunos alvo ("show, wait, tell"), a a interagir com o uso de SGD durante a brincadeira Intervenção: durante brincadeira livre, um par implementou "show, wait, 2 tell" e o outro interagiu com o SGD	2 pares selecionados de cada aluno alvo Investigador	Observação direta dos comportamentos comunicativos	Os alunos com PEA aumentaram os comportamentos comunicativos após as duas intervenções e generalizaram às interações com pares durante as refeições	- amostra reduzida - potencial interferência entre intervenções - Sem controlo dos reforços do professor	
Trottier et al. (2011)	8 alunos (11-12 anos): 2 alunos com PEA 6 alunos com DT	Desenho de múltiplas linhas de base	de	Duração variável	Fase I: Treino de pares a motivarem o aluno alvo a usarem SGD (esperar, iniciar) Fase II: diminuição das pistas do investigador aos pares	Pares selecionados dos alunos alvo Investigador	Observação (vídeo gravada) de atos comunicativos e reforços do investigador aos pares	Os atos comunicativos dos alunos alvo aumentaram após a intervenção	- Amostra reduzida - Falta de dados sobre a fidelidade de implementação dos pares	
Vincent et al. (2017)	7 alunos com PEA ou com interações sociais limitadas (5-8 anos; 1 em	Desenho de múltiplas linhas de base	de	Sessões 20 min)	Atividades estruturadas no recreio monitorizadas pelo investigador (que segue a liderança/interesses dos alunos alvo, encoraja-o a	Alunos alvo Investigador	Observação direta do envolvimento social durante atividades de	Aumento do tempo de envolvimento social e das iniciações sociais dos alunos alvo	- Pouca diversidade da amostra (1 escola) - Desenho do estudo	

jardim-de- infância; 1º-2º anos)	treino competências sociais)	de iniciar a interação com os pares, incentiva a seguir as regras dos jogos, reforça comportamentos apropriados, estrutura a brincadeira para que todos os alunos possam participar	cooperação e das iniciações sociais com os pares	condicionado pelas contingências da escola - Potencial reatividade à presença do investigador durante observação - Sem informação sobre manutenção dos efeitos
--	------------------------------------	---	--	---

Trinta e dois dos estudos identificados implementam intervenções, cujos resultados se centram na melhoria das interações sociais dos alunos com incapacidades. Estas intervenções consistiram essencialmente em *intervenções mediadas por pares* caracterizadas pelo ensino de estratégias de interação aos alunos com desenvolvimento típico ($n=27$, 84.4%; e.g., Trembath et al., 2009; Trottier et al., 2011). Globalmente, as intervenções identificadas na literatura, consideram alunos alvo, alunos com incapacidades e em risco de exclusão social e procedem ao ensino de competências e estratégias de interação, a grupos restritos de pares destes alunos, com quem têm mais afinidade (e.g., Schmidt & Stichter, 2012; Therrien & Light, 2016).

Os estudos utilizaram, maioritariamente, o fornecimento de estratégias de conversação/interação e o treino de competências aos alunos com desenvolvimento típico, particularmente: aproximar-se, obter a atenção do colega, iniciar interações, responder de forma contingente às interações e conversar com o colega. Perante a análise das intervenções, constatamos que as que mais prevaleceram foram a “Rede de pares/Rede de amigos” (Kamps et al., 2015; Mason et al., 2014; Oh-Young et al., 2018), a *Pivotal Response Training* (Brock et al., 2018; Kim et al., 2017; Koegel et al., 2012) e o *Video Modeling* (Buggey, 2012; Buggey & Ogle, 2013; Graça-Bastos et al., 2018; Kouo, 2019; Oh-Young et al., 2018). As técnicas usadas nas intervenções englobam a instrução direta (Kim et al., 2017), a facilitação pelo adulto (Koegel et al., 2012), o uso de vídeos (Laubscher et al., 2019), o uso de livros (Katz & Girolametto, 2015) e a utilização de software multimédia (Lacava et al., 2010).

Vinte estudos descrevem intervenções centradas nos alunos alvo e nos pares, e nos pares com desenvolvimento típico ($n=20$, 62.5%; e.g., Reynolds et al., 2014; Graça-Bastos et al., 2018; Rodríguez-Medina et al., 2016). Estas intervenções foram implementadas de três formas: 1) pequenos grupos envolvendo simultaneamente os alunos alvo e os pares selecionados ($n=14$, e.g., Bock, 2007; Lee & Lee, 2015); 2) intervenções distintas para os alunos alvo e para os pares selecionados ($n=6$; e.g., Bambara et al., 2016; Loftin et al., 2008); 3) intervenções com a turma, contando também com a presença do aluno alvo ($n=1$; Rodríguez-Medina et al., 2016). As restantes intervenções foram dirigidas exclusivamente aos alunos alvo ($n=5$; e.g., Koegel et al., 2012; Lacava et al., 2010; Vincent

et al., 2017) ou aos pares (n=7; Brain & Mirenda, 2019; Huggett et al., 2013; Oh-Young et al., 2018; Trembath et al., 2009).

As intervenções foram dirigidas pelos investigadores (n=20; e.g., Vincent et al., 2017), e por professores e outros profissionais da escola (n=12; e.g., Watkins et al., 2019). Nestes últimos casos, as intervenções implicaram também a formação de professores e implementadores.

Relativamente à avaliação dos efeitos da intervenção, verifica-se que dos trinta e dois estudos centrados na interação social, a maioria adota desenhos experimentais de sujeito único, seguindo a lógica de múltiplas linhas de base (n=30, 93.8%; e.g., Buggey, 2012; Chung & Douglas, 2015; Watkins et al., 2019). Em minoria, dois estudos implementam desenhos experimentais com grupo experimental e grupo de controlo (Brock et al., 2018; Kamps et al., 2015).

No que concerne à amostra, os trinta e dois estudos incluíram 149 alunos com desenvolvimento típico e 202 alunos com incapacidades. Todos os estudos incluíram alunos identificados como tendo incapacidades. Considerando a tipologia das incapacidades dos alunos envolvidos, a Perturbação do Espectro do Autismo é a mais predominante (n=26; e.g., Graça-Bastos et al., 2018; Hundert et al., 2014; Lacava et al., 2010) sendo que um destes estudos, em particular, especifica-a em Síndrome de Asperger (Bock, 2007). Um estudo inclui alunos com Incapacidade Intelectual (Chung & Carter, 2013), outro estudo alunos com dificuldades de comunicação (Huggett et al., 2013) e três estudos não especificam o tipo de incapacidade (Hundert, 2007; Oh-Young et al., 2018; Reynolds et al., 2014).

A idade dos alunos varia entre os 2 e 18 anos, sendo que a maior parte dos estudos foram realizados com alunos no jardim-de-infância e no 1ºciclo (n=24; 75%), com predomínio dos estudos nos alunos mais novos (n=14). Seis estudos foram realizados com alunos do 2ºciclo (e.g., Chung & Carter, 2013; Trottier et al., 201) e dois estudos com alunos do 3ºciclo (e.g., Bambara et al., 2016).

No que diz respeito à duração das intervenções, as mesmas variam entre uma e quarenta e uma sessões (Koegel et al., 2012), sendo muito oscilante.

Os trinta e dois estudos utilizaram, como método de recolha de dados, a observação direta e/ou o vídeo das interações sociais dos alunos com incapacidades, analisando as iniciações, as respostas e a qualidade das interações entre os alunos. No que respeita aos resultados, dos trinta e dois estudos incluídos, vinte e nove produziram efeitos positivos, ou seja: aumentou a interação social entre os alunos e, consecutivamente os atos de conversação, as iniciações, a duração, as trocas comunicativas, o envolvimento social e os comportamentos. Porém, constatou-se que três das investigações, não evidenciaram alterações na interação social (Buggey, 2012; Buggey & Ogle, 2013; Lacava, Rankin, Mahlios, Cook & Simpson, 2010).

2. *Intervenções focadas na aceitação social dos alunos com incapacidades*

As características dos estudos de intervenção, focados no aumento da aceitação social dos alunos com incapacidades, encontram-se na tabela abaixo (Tabela 3).

Tabela 3: Intervenções focadas na aceitação social

Referência	Participantes	Desenho	Intervenção	Descrição intervenção	Alunos envolvidos/ Quem Implementa	Avaliação	Resultados	Limitações
Adibsereshki et al. (2010)	221 alunos (3º-5º Ano)	Estudo experimental	8 sessões (45 min)	Intervenção: compreensão das diferenças; aceitação da diversidade; informação sobre incapacidades motoras; informação sobre estratégias de apoio (Livros/histórias; filmes; informação; discussão)	Turma	Acceptance scale (Voeltz, 1980)	Aumento da aceitação de crianças com incapacidades motoras	- Apenas uma escala de avaliação - Falta de métodos complementares (e.g., entrevista, observação)
de Boer et al. (2014)	230 alunos (5-12 anos)	Estudo longitudinal quasi-experimental	3 meses, 6 sessões (45 min)	Leitura de livro com personagem com incapacidade física, intelectual ou física e intelectual	Turmas Professores	Acceptance Scale for Kindergarten-revised (ASK-R, Favazza & Odom, 1996)	Aumento das atitudes positivas imediatamente após a intervenção nos alunos de jardim-de-infância, mas efeitos limitados nos alunos de 1ºciclo	- Amostra do jardim de infância reduzida - ASK-R, não tem como foco particular as incapacidades representadas na intervenção
Holanda	Jardim-de-infância GE: 22 GC: 31 1ºciclo GE: 76 GC: 101	Pré-pós-teste	Adaptação do Programa “Special Friends” (Favazza et al., 1999)	Discussão em grupo sobre a história Explicação sobre o impacto da incapacidade no quotidiano		Attitude Survey to Inclusive Education (de Boer, 2012)		
Dunst (2012)	966 alunos (2º a 4º ano)	Pré-pós-teste	1 sessão (45 a 60 min)	Apresentações de marionetas com incapacidades. Cada marioneta apresenta a sua incapacidade; aborda ideias erradas associadas à condição; semelhanças e diferenças entre os alunos; interesses e capacidades; relacionamentos com pares e amigos	Turmas Educadores (após treino pelos autores KOB)	Questionário de conhecimento e atitudes face a pessoas com incapacidades	Aumento das atitudes positivas e do conhecimento dos participantes do estudo em relação às pessoas com incapacidades	Sem informação
EUA	GE: 363 GC: 603		Kids on the Block (KOB) - teatro de marionetes					
Firat (2020)	100 alunos (8º ano)	Estudo experimental	7 semanas (1 sessão 40min /semana)	Sessões: 1) Informação sobre características de diferentes incapacidades 2) Contacto com aluno com incapacidade abordada em cada semana	Turma/escola Investigador	Guttman Scale Visualização de um vídeo Observação	Aumento da aceitação social dos alunos com incapacidades	- Pouca variabilidade da amostra (1 escola) - Possível interação entre os alunos do GE e GC durante a intervenção
Holtz & Tessman (2007)	179 alunos 7-15 anos	Desenho pré-pós-teste	1 sessão – vídeo de 10 minutos	Vídeo com informação precisa sobre o Síndrome de Tourette (ST) para prevenir interpretações erradas dos comportamentos atípicos;	Turma	The Knowledge Questionnaire desenvolvido especificamente para este estudo	As crianças expostas ao vídeo de intervenção mostraram mudanças significativas a nível	- Não avaliou especificamente o comportamento; - ausência de estudo follow-up
EUA								

				ênfatizar as semelhanças entre indivíduos com e sem ST.		The Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps (Rosenbaum et al., 1986) Foley Scale (Foley, 1979)	do conhecimento, das atitudes positivas e da intenção de comportamento	
Law et al. (2017)	86 alunos (8 anos, 3ºano)	Estudo experimental	4 dias consecutivos (4 sessões de 2h)	Formação dos professores para implementar o programa (10 sessões, 3h/sessão durante 1 semana)	Turma Professores	Behavioral Intention Scale (Siperstein et al., 2007)	Após a intervenção, os alunos do GE apresentaram maior probabilidade de prestar auxílio financeiro e maior aceitação afetiva face aos pares com dificuldades de aprendizagem do que os alunos do GC	- Pouca variabilidade da amostra
Hong Kong	GE: 45 alunos GC: 41 alunos	Pré-pós-teste	Programa de storytelling com técnicas dramáticas	Intervenção: leitura de quatro histórias sobre crianças com dificuldades de aprendizagem e implementação de técnicas de drama. Explicação que todos temos aspectos fortes e gostam de fazer amigos		Chedoke-McMaster Attitudes toward Children with Handicaps - dimensão afetiva (Armstrong, 1986) Questionário sobre causa a que dariam um donativo		
Lee et al. (2020)	168 alunos (15-16 anos)	Estudo experimental	10 sessões / 5 semanas	Informação sobre características físicas de pessoas com incapacidades, importância de atividade física, ensino do Boccia	Turmas Sem informação	Attitude toward Peer with Disabilities Scale (APDS) (Kim, 2006) Human Rights Sensitivity Scale (HRSS) (Moon et al., 2002)	GE aumentou as atitudes positivas face a pessoas com incapacidades e a sensibilidade acerca dos direitos humanos após a intervenção que se mantiveram após 9 meses	- amostra de conveniência - uso exclusivo de instrumentos de autorrelato
Coreia do Sul	GE: 78 alunos GC: 77 alunos	Pré-pós-teste & follow-up (9 meses após)	Paralympic sports class					
Lian et al. (2020)	70 alunos (2ºano)	Estudo quasi-experimental	6 semanas (1 sessão/semana de 45 minutos)	Livros com histórias e descrições positivas de características de crianças com PEA	Turmas Investigador	Questionnaire on the Acceptance of Typically Children toward Children with Autism (combinação de Yang, 2008 & Fan, 2012) Nomeação de pares	GE aumentou as aceitação de crianças com PEA em 3 dimensões: cognitiva, emocional e tendência comportamental Ausência de diferenças na posição social dos alunos com PEA	- Reduzida dimensão da amostra - uso de apenas 3 livros ilustrados - amostra por conveniência - ausência de observação
China	GE: 36 alunos GC: 34 alunos 2 alunos com PEA em cada grupo	Pré-pós-teste	Ensino através de livros ilustrados					
Magnusson et al. (2017)	247 alunos (11-14 anos)	Estudo Quasi-experimental de grupo-único	1 sessão/ 90 minutos	Três atividades: transmissão de informação através de marionetas/leitura de livro; atividades de simulação	Turmas/escola Investigador	Questionário sobre conhecimento e atitudes face a pessoas com incapacidades	Aumento do conhecimento e das atitudes positivas face a pessoas com incapacidade imediatamente após a intervenção	- Sem GC
Belize		Pré-pós-teste	Programa de Sensibilização sobre Incapacidade					

Pérez-Torralba et al. (2019)	88 alunos (6ºano)	Estudo quasi-experimental	7 sessões	Prática de Boccia e goalball; Informação multimédia (visualização de filmes sobre Boccia)	Turma Professores de Educação Física e investigadores	Questionário de atitudes Children' s Attitudes towards Integrated Physical Education (Cordente-Mesas et al., 2016)	GI mostrou melhorias em todos os variáveis estudadas, e diminuiu as diferenças que no início separavam este grupo do GC (com atitudes mais positivas no pré-teste)	- Sem dados qualitativos (e.g., narrativas dos alunos - Intervalo entre o pós-teste e o re-teste reduzido)
Espanha	GE: 43 alunos GC: 45 alunos	Pré-pós-teste e re-teste (5 semanas após pós-teste)	Para-Sports Awareness Program (PSAP)	Simulação de deficiência física e visual na prática de Boccia e goalball				

Foram identificados dez estudos com intervenções desenhadas para promover a aceitação social de alunos com incapacidades. Estes estudos implementam, globalmente, programas de sensibilização sobre incapacidade, utilizando diferentes estratégias. Dos dez estudos, seis implementaram intervenções específicas, nomeadamente a adaptação do programa *Special Friends* (de Boer et al., 2014), o *Kids on the Block* (KOB) – teatro de marionetes (Dunst, 2012), um programa de *storytelling* com técnicas dramáticas (Law et al., 2017), o *Paralympic Sports Class* (Lee et al., 2020), o *Ensino através de livros ilustrados* (Lian et al., 2020) e o *Para-Sports Awareness Program* (PSAP) (Pérez-Torralla et al., 2019). As técnicas usadas para promover a aceitação dos alunos com incapacidades, englobam o fornecimento de informação sobre pessoas com incapacidades (e.g., Lee et al., 2020), atividades de simulação de incapacidades (e.g., Magnusson et al., 2017; Pérez-Torralla et al., 2019) e atividades de contacto com pessoas com incapacidades (e.g., Firat, 2020). As intervenções recorreram a histórias/livros sobre pessoas com incapacidades (e.g., Law et al., 2017; Lian et al., 2020), a filmes (e.g., Holtz & Tessman, 2007; Pérez-Torralla et al., 2019), promovendo a discussão sobre os mesmos. Para além da transmissão de informação sobre pessoas com incapacidades, as intervenções abordaram, também, questões relacionadas com os direitos humanos, entre as quais a importância da aceitação da diversidade (e.g., Adibsereshki et al., 2010).

Estas intervenções são, na totalidade, implementadas ao nível das turmas e dirigidas, quer por investigadores ($n=3$; e.g., Lian et al., 2020), quer pelos professores/educadores ($n=4$; e.g., Law et al., 2017). Todavia, três investigações não contêm informações relativas a este último dado (Adibsereshki et al., 2010; Holtz & Tessman, 2007; Lee et al., 2020).

Relativamente à análise empírica dos efeitos das intervenções, verifica-se que os dez estudos com intervenções centradas na aceitação social, adotam desenhos de investigação experimental e quasi-experimental com pré-pós-teste.

Os dez estudos incluíram um total de 2355 alunos, com um mínimo de 70 alunos (Lian et al., 2020) e um máximo de 966 alunos (Dunst, 2012), com idades compreendidas entre os 5 e os 16 anos. As intervenções foram implementadas sobretudo ao nível dos alunos do primeiro ciclo de ensino ($n=6$; e.g., Dunst, 2012; Law et al., 2017). Uma destas intervenções incluiu também alunos do jardim-de-infância (de Boer et al., 2014). Verifica-

se ainda três intervenções implementadas com alunos do terceiro ciclo (e.g., Firat, 2020) e uma intervenção com alunos do segundo ciclo (Pérez-Torralba et al., 2019). Apenas um estudo indica que a amostra contém alunos com incapacidades, especificamente Perturbação do Espectro do Autismo (Lian et al., 2020).

No que diz respeito à duração das intervenções que promovem a aceitação social, estas variam entre uma e dez sessões. Três estudos implementaram uma sessão (Dunst, 2012; Holtz & Tessman, 2007; Magnusson et al., 2017), e cinco estudos implementaram entre seis e oito sessões (Adibsereshki et al., 2010; de Boer et al., 2014; Firat, 2020; Lian et al., 2020; Pérez-Torralba et al., 2019). Os restantes estudos implementaram quatro (Law et al., 2017) e dez sessões (Lee et al., 2020).

Como forma de recolha de dados, todos os estudos utilizaram questionários e escalas específicas de avaliação da aceitação e das atitudes face a pessoas com incapacidades. Nenhum dos estudos recorreu à observação como meio de avaliar a aceitação, sendo esta a principal limitação, identificada por estes. Dos instrumentos de avaliação usados destaca-se a *The Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps* (Rosembaum et al., 1986), utilizada em dois estudos (Holtz & Tessman, 2007; Law et al., 2017).

Os resultados dos estudos indicam que todas as intervenções produziram efeitos positivos, ou seja: aumentaram a aceitação social dos alunos com incapacidades, mais especificamente as atitudes positivas, bem como os comportamentos. Num estudo, em particular, a intervenção aumentou a probabilidade de os alunos prestarem auxílio financeiro e maior aceitação afetiva face aos pares (Law et al., 2017).

3. *Intervenções focadas em múltiplas componentes de participação social*

A Tabela 4 evidencia as características dos três estudos focados em diferentes dimensões da participação social.

Referência	Participantes	Dimensão Participação Social	Desenho	Intervenção	Descrição intervenção	Alunos envolvidos/ Quem Implementa	Avaliação	Resultados	Limitações
Ginevra et al. (2020)	365 alunos (jardim-de-infância): GE: 187 alunos	Aceitação social	Estudo quasi-experimental Pré-pós-teste	10 semanas (10 sessões, 45 min)	Ensino de competências e comportamentos alvo nas interações: reforços sociais, feedback, role-playing, modelação (visualização de vídeo)	Pequenos grupos (4-5 alunos, incluindo aluno com incapacidades)	Social problem-solving skills (Soresi & Nota, 2007)	Aumento das interações entre pares (com e sem incapacidades)	- Sem follow-up - Implementação pelo investigador
Itália	GC: 178 alunos	(nomeações sociométricas)		"The Good Actions"	Comportamentos alvo: boas ações para ajudar os outros; fazer os amigos felizes; as minhas forças; as forças dos meus amigos; importância do elogio; brincar em conjunto	Investigador	Nomeação sociométrica de pares Observação direta dos comportamentos sociais positivos e negativos	Alunos com incapacidades e em risco de exclusão social: mais nomeações positivas e menos nomeações negativas Aumento da capacidade de resolução de problemas sociais de forma assertiva	- Potencial efeito de interferência pelo contacto entre os alunos na escola
Sansi et al. (2020)	45 alunos (6-11 anos): GE: 27 alunos (13 com PEA; 14 com DT)	Competências sociais e aceitação	Estudo experimental Pré-pós-teste	12 semanas (2 sessões 1h/semana)	Antes do IPA: pares com DT participaram em 2 sessões (30 min) sobre incapacidades e PEA: informação sobre as características dos alunos com necessidades adicionais	Grande grupo (alunos com e sem PEA)	Test of Gross Motor Development-3 (TGMD-3; Ulrich, 209)	Os alunos com PEA do GE aumentaram as suas competências sociais e motoras. Os alunos com DT do GE aumentaram as competências motoras e as atitudes face aos alunos com PEA	- Apenas medidas de autorrelato - Apenas escolas com serviços de educação especial para alunos com PEA
Turquia	GC: 18 alunos (9 com PEA; 9 com dsv típico)			Programa "Inclusive Physical Activity" - IPA (Atividade Física Inclusiva)	IPA: atividades motoras; abordagem cooperativa para aumentar o contacto e a interação social entre os alunos com e sem PEA	Professor de educação física voluntário	Friendship Activity Scale (FAS; Bak & Siperstein, 1987) Adjective Checklist (ACL; Siperstein, 1980) Social Skills Rating System-Parent Form (SSRS-PF; Gresham & Elliot, 1990)		
Sreckovic et al. (2017)	17 alunos (9º, 10º e 11º anos)	Interação e auto percepção de aceitação social	Estudo de sujeito único, com desenho de múltiplas linhas de base (com manutenção)	5 semanas	"Rede de pares": 1) Reunião de orientação: explicação dos objetivos e dos papeis na rede 2) Reunião de introdução: apresentação dos parceiros da rede e dos alunos alvo e agendamento das interações 3) reuniões bissemanais com as redes de pares (durante 4 semanas)	Alunos alvo e pares	Observação direta das interações (iniciações e respostas)	As interações dos com PEA aumentaram após a intervenção "rede de pares", bem como diminuíram as pontuações de vitimização por bullying	- sem controlo do efeito de cada reunião com os pares nas interações - sem avaliação da qualidade das interações
EUA	3 alunos com PEA 14 alunos com DT					Investigador	Bully Victimization Scale (BVS; Reynolds, 2003)		

As três intervenções focam o aumento das interações sociais, sendo que as intervenções implementadas nos estudos de Ginevra et al. (2020) e de Sansi et al. (2020), centraram-se também na aceitação dos alunos com incapacidades. A intervenção do estudo de Sreckovic et al. (2017) abordou a autopercepção de aceitação social dos alunos com incapacidades, particularmente com Perturbação do Espectro do Autismo. Todos os estudos envolveram intervenções específicas: “The Good Actions” (Ginevra et al., 2020), Programa “Inclusive Physical Activity” (Sansi et al., 2020), e Intervenção de Rede de Pares (Sreckovic et al., 2017).

Uma das três intervenções implementou um desenho de investigação experimental de sujeito único (Sreckovic et al., 2017), enquanto que as restantes recorreram a grupo de controlo e experimental, com e sem seleção aleatória (Sansi et al., 2020; Ginevra et al., 2020, respectivamente).

No que diz respeito à duração das intervenções que promovem múltiplas componentes, estas variam entre cinco e doze sessões. Estas intervenções foram destinadas a alunos e pares (n=3). Foram essencialmente dirigidas pelos investigadores (n=2) e apenas uma implementada por um professor de educação física voluntário (n=1).

Os três estudos incluíram 17 (Sreckovic et al., 2017), 45 (Sansi et al., 2020) e 365 alunos (Ginevra et al., 2020), desde o jardim de infância até ao décimo primeiro ano. Apenas um estudo não refere a tipologia da incapacidade (Ginevra et al., 2020), os restantes dois indicam que a amostra contém alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Como método de avaliação, a maioria dos estudos recorreu à observação direta (n=2) (Ginevra et al., 2020; Sreckovic et al., 2017). Todavia é de destacar a utilização de algumas escalas: Social Problem-solving skills (Ginvera, et al., 2020); Friendship Activity Scale, Social Skills Rating System- Parent Form (Sansi et al., 2020).

Todas as intervenções produziram efeitos positivos: aumento das interações entre pares (Ginevra et al., 2020; Sreckovic et al., 2017) das competências sociais dos alunos com PEA e das atitudes face aos alunos com PEA (Sansi et al., 2020).

4. CAPÍTULO IV- DISCUSSÃO

Esta revisão sistemática teve como objetivo sintetizar as características, as estratégias e os efeitos das intervenções, destinadas a promover a participação social de alunos, em contexto educativo. A análise dos estudos identificados, revelou que a maioria das intervenções, focam a promoção da interação social dos alunos com incapacidades, seguindo-se, com menor representatividade, a aceitação social.

A pesquisa realizada nas várias bases de dados, não filtrou intervenções com foco na promoção de relacionamentos de amizade e, apenas uma intervenção avaliou como *outcome* a autoperceção de aceitação social. De facto, o estudo e, conseqüentemente, as intervenções das amizades dos alunos com incapacidades com os seus pares, é um tópico pouco estudado na literatura. Os estudos existentes focam essencialmente a análise da intenção comportamental dos pares, para serem amigos dos alunos com incapacidades, ou ainda o estatuto sociométrico dos alunos, nas redes de amizades das turmas (Avramidis et al., 2018).

Relativamente às características das intervenções, a análise dos estudos demonstrou que, nas intervenções focadas na promoção das interações sociais, são ensinadas estratégias facilitadoras da conversação aos alunos com desenvolvimento típico, a fim de aumentar as iniciações e as respostas destes para com alunos com incapacidade, alvo da intervenção (Bambara e al., 2016; Brain & Mirenda, 2019; Brock et al., 2018; Chung & Douglas, 2015; Kamps et al., 2015; Katz & Girolametto, 2015; Mason et al., 2014). O ensino de estratégias de interação aos pares, assume diferentes formas, incluindo protocolos de interação, cujas etapas englobam: perguntar e partilhar; comentar acerca das próprias ações ou objetos; comentar ações/objetos dos outros; agradecer/elogiar; seguir regras nas brincadeiras (Kamps et al., 2015); cumprimentar e manter a atenção na pessoa (Kouo, 2019); pedir, oferecer, obter atenção e conversar (Lee & Lee, 2015). No caso da intervenção específica Pivotal Response Training, esta envolveu etapas como: obter a atenção do aluno; convidar para brincar; mostrar como brincar; elogiar; trocar de turnos (Brock et al., 2018; Kim et al., 2017; Koegel et al., 2012). Vários estudos constataram que, as intervenções que aumentam a interação com os pares, mantêm os efeitos a longo prazo, quando esta lhes é

retirada (Bock, 2007; Brain & Mirenda, 2019; Hughett et al., 2013; Katz & Girolametto, 2015).

As intervenções focadas na promoção da aceitação social consistem, globalmente, na sensibilização dos alunos através do fornecimento de informação das características das diversas incapacidades (Firat, 2020; Lee, Narasaki-Jara, Park, Lai, Davis & Oh, 2020), utilizando os seguintes recursos: a) livros e histórias sobre incapacidades (Adibsereshki, Tajrishi & Mirzamani, 2010; de Boer, Pijl, Minnaert & Post, 2014; Law, Lam, Law & Tam, 2017; Lian, Zhang, Wang & Lin, 2020; Magnusson, Cal & Boissonnault, 2017), b) apresentações de marionetas com incapacidades (Dunst, 2012; Magnusson, et al., 2017); c) vídeos (Holtz & Tessman, 2007; Pérez-Torralba, Reina, Pastor-Vicedo & González-Villora, 2019); d) o contacto com alunos com incapacidades (Firat, 2020).

De acordo com a literatura (de Boer et al., 2014), a aceitação dos alunos com incapacidades pode ser melhorada através das intervenções, pois todos os estudos, também incluídos na presente investigação, promovem a aceitação dos alunos e consecutivamente o aumento das atitudes positivas destes, em relação aos pares com incapacidade.

A presente investigação permitiu concluir que, a literatura infantil tem vindo a ser uma ferramenta mais notada, provavelmente pela importância que Martinez & Carspecken (2006) lhe dedicaram no seu estudo. Os livros e histórias foram bastante utilizados nas intervenções incluídas, para aumentar as atitudes positivas em relação aos pares com incapacidade, provavelmente, e até pela importância que lhes tem vindo a ser realçada na literatura. O seu potencial, como ferramenta de intervenção, pode ser maior, quando o texto é ilustrado com figuras, pois as imagens tendem a aumentar a compreensão do texto e consequentemente podem reduzir a carga cognitiva dos alunos (Schwamborn, Thillmann, Opfermann, & Leutner, 2011). Siperstein e seus colaboradores (2011) evidenciaram que, os livros ilustrados com histórias sobre crianças com incapacidades, podem ser uma ferramenta útil para instruções sobre incapacidade, dirigidas por professores. Com recurso à leitura de livros e discussões, os professores promovem a consciencialização sobre a incapacidade nas salas de aulas, apoiando atitudes positivas

entre as crianças, em relação aos seus pares com incapacidade (Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza & Leboeuf, 2015).

A análise dos resultados destas intervenções evidenciou que, nem todas incluíram na sua implementação os alunos alvo (Brock, 2018; Buggey & Ogle, 2013; Chung & Carter, 2013; Hughett et al., 2013; Oh-Young et al., 2018). Esta evidência levanta questões éticas que, no fundo, contribuem, não só para o estigma associado às crianças com incapacidades, mas também salientam a diferença na sua ausência.

No que diz respeito aos participantes de todos os estudos, foi possível constatar que a maioria das intervenções são, geralmente, implementadas em alunos mais novos pois, de facto, é quando demonstram maior permeabilidade à influência dos outros. Contudo, as intervenções dirigidas a alunos mais velhos, demonstram, também, ser bem-sucedidas.

Os estudos com enfoque na promoção da interação social adotam, na globalidade, desenhos de sujeito único, por outro lado, os centrados na aceitação social adotam desenhos experimentais ou quasi-experimental com grupo experimental e grupo de controlo. As diferenças metodológicas ajudam a explicar que as amostras dos estudos com intervenções centradas na aceitação social, sejam superiores aos dos estudos de intervenção nas interações.

No que diz respeito à duração, podemos constatar que as intervenções que promovem a interação social, variam entre quatro e quarenta e uma sessões, já as que promovem a aceitação social variam entre uma e doze sessões. Este dado leva-nos a pressupor que as intervenções focadas na aceitação social são de menor duração, pois esta dimensão relaciona-se direta e indiretamente com a intenção do comportamento para interagir. Já a interação social é o comportamento em si, uma vez que as intervenções centradas na sua promoção são de maior duração.

A presente revisão da literatura apresenta algumas limitações a considerar. Em primeiro lugar, e embora se tenha procedido à pesquisa nas principais bases de dados, existe sempre a possibilidade de terem escapado alguns estudos relevantes. Em segundo lugar, as palavras-chave da pesquisa consistiram em termos genéricos, não incluindo

parâmetros mais descritivos. Por último, os resultados não são representativos dos alunos com incapacidades, visto que a maior parte das intervenções estão apenas direcionadas para a Perturbação do Espectro do Autismo.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo sintetizar as características, as estratégias e os efeitos das intervenções, destinadas a promover a participação social, de alunos com incapacidades, em contexto educativo.

Perante a análise realizada às várias intervenções, foi possível constatar que a dimensão da interação social é a mais reconhecida, na medida em que são desenvolvidas mais intervenções focadas na sua promoção. Este dado salienta e evidencia, tanto a sua importância como os benefícios do seu desenvolvimento.

Das quatro componentes da participação social, salienta-se a escassez de intervenções destinadas à promoção dos relacionamentos de amizade, e da autoperceção da aceitação social, dos alunos com incapacidades. Com o objetivo maior de promover a educação inclusiva é necessário, em pesquisas futuras, avaliar e intervir nas outras dimensões da participação social e, não apenas na interação ou na aceitação social.

Salientam-se as intervenções selecionadas, destinadas à promoção da interação e aceitação social, pois foram expostas, nesta revisão, várias estratégias úteis para a promoção da participação social dos alunos com incapacidades.

Todavia, é por demais evidente, um menor número de intervenções destinadas à promoção da aceitação social, comparativamente com as centradas na interação social. Por sua vez, o desenvolvimento dos relacionamentos de amizade entre os alunos, surge como consequência de um ambiente pautado pela aceitação social. Assim sendo, a conceção do sentimento de pertença dos alunos, à comunidade educativa, está deveras dependente da aceitação social e dos relacionamentos de amizade.

Sugere-se que, pesquisas futuras devem também incluir diversas incapacidades, não se restringindo a um grupo específico: Perturbação do Espectro do Autismo, procurando diferenciar-se das estudadas.

BIBLIOGRAFIA

- Adibsereshki, N., Tajrishi, M. P., & Mirzamani, M. (2010). The effectiveness of a preparatory students programme on promoting peer acceptance of students with physical disabilities in inclusive schools of Tehran. *Educational Studies*, 36(4), 447-459.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
- Almasri, N. A., Palisano, R. J., & Kang, L. J. (2019). Cultural adaptation and construct validation of the Arabic version of children's assessment of participation and enjoyment and preferences for activities of children measures. *Disability and rehabilitation*, 41(8), 958-965.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, Social Position and Social Participation of Pupils with SEN in Mainstream Primary Schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social Participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234.
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using Sociometric Techniques to Assess the Social Impacts of Inclusion: Some Methodological Considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80.
- Bambara, L. M., Cole, C. L., Kunsch, C., Tsai, S. C., & Ayad, E. (2016). A peer-mediated intervention to improve the conversational skills of high school students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 29-43.

- Berndt, T. J., & Perry, T. J. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22*, 640-648.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York: Guilford Press.
- Blum, R. F., & Libbey, H. P. (2004). Executive Summary. *Journal of School Health, 74*(7), 231-232.
- Bock, M. A. (2007). The impact of social—behavioral learning strategy training on the social interaction skills of four students with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 88-95.
- Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders, 44*(3), 572-583.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2012). Loneliness among Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 1888-1897.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 60-79.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., Perry, K. (2015). Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality, 23*(1), 54-72.
- Brain, T., & Miranda, P. (2019). Effectiveness of a low-intensity peer-mediated intervention for middle school students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 62*, 26-38.

- Brinton, B., Fujiki, M., Spencer, J. C., & Robinson, L. A. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(5), 1011-1025.
- Brock, M. E., Dueker, S. A., & Barczak, M. A. (2018). Brief report: Improving social outcomes for students with autism at recess through peer-mediated pivotal response training. *Journal of autism and developmental disorders, 48*(6), 2224-2230.
- Buggey, T. (2012). Effectiveness of video self-modeling to promote social initiations by 3-year-olds with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(2), 102-110.
- Buggey, T., & Ogle, L. (2013). The use of self-modeling to promote social interactions among young children. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*(4), 202-211.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In Bukowshi, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W., *The company they Keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-15). New York: Cambridge University Press.
- Buysse, V., Goldman, B. D., West, T., & Hollingsworth, H. (2008). Friendships in early childhood: Implications for early education and intervention. In Brown, W. H., Odom, S. L., & McConnell, S. R., *Social competence of young children: Risk, Disability, and Intervention* (pp. 77-97). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Chung, Y. C. (2013). Promoting peer interactions in inclusive classrooms for students who use speech-generating devices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*(2), 94-109.
- Chung, Y. C., & Douglas, K. H. (2015). A peer interaction package for students with autism spectrum disorders who use speech-generating devices. *Journal of developmental and physical disabilities, 27*(6), 831-849.

- Craig, H. K. & Washington, J. A. (1993). The access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322-336.
- Diário da República. (2018). *Decreto-Lei nº 54/2018*. Retrieved from <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Dunst, C. J. (2012). Effects of puppetry on elementary students' knowledge of and attitudes toward individuals with disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 51-457.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206-224.
- Falkmer, M., Granlund, M., Nilholm, C., & Falkmer, T. (2012). From My Perspective - Perceived Participation in Mainstream Schools in Students with Autism Spectrum Conditions. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(3), 191-201.
- Farrell, P. (2000). The impact of Research on Developments in Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Firat, T. (2020). An exploration of the effects of learning through 'interaction activities' on eighth-graders' social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education 3-13*, 1-17.
- Florian, F. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C., & Fitzgerald, A. H. (1999). Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19, 34-48.

- Garrote, A., & Dessementet, R. S. (2015). Social Participation in Inclusive Classrooms: Empirical and Theoretical Foundations of an Intervention Program. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 14*(3), 375-388.
- Garrote, A., Dessementet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*(20), 12-23.
- Ginevra, M. C. (2020). 'The Good Actions': A kindergarten children intervention to promote social and inclusive relationships. *European Journal of Developmental Psychology, 1*-22.
- Graça Bastos, J., Barros Gonçalves, G. P., Esteves de Sousa, K., Silva Okada, A. R., Furlan Nogueira, A. O., Rodrigues de Castro, T., ... & Barbosa de Freitas, L. A. (2018). Modelação em vídeo e intervenção mediada por pares para promover interações sociais de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Acta Comportamentalia, 26*(2).
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation, 99*(5), 457-475.
- Hall- Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Journal of Adolescence, 42*(166).
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education, 34*, 114-125.
- Harris, R. A., Qualter, P., & Robinson, S. J. (2013). Loneliness trajectories from middle childhood to pre-adolescence: Impact on perceived health and sleep disturbance. *Journal of Adolescence, 36*(6), 1295-1304.

- Hassani, S., Aroni, K., Toulia, A., Alves, S., Gorel, G., Loeper, M., Avramidis, E., Silveira-Maia, M., Sanches-Ferreira, M., Hellmich, F., Schwab, S., & Resch, K. (2020). *School-based interventions to support student participation. A comparison of different programs. Results from the Friend-Ship Project, University of Vienna, Vienna.*
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206-217.
- Holtz, K. D., & Tessman, G. K. (2007). Evaluation of a peer-focused intervention to increase knowledge and foster positive attitudes toward children with Tourette syndrome. *Journal of developmental and physical disabilities, 19*(6), 531-542.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(2), 147-165.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education, 32*(2), 269-285.
- Hughett, K., Kohler, F. W., & Raschke, D. (2013). The effects of a buddy skills package on preschool children's social interactions and play. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(4), 246-254.
- Hundert, J. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization to new intervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(3), 159-173.
- Hundert, J. R. (2014). The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(4), 206-215.

- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., & Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(6), 1809-1824.
- Katz, E., & Girolametto, L. (2015). Peer-mediated intervention for pre-schoolers with ASD: Effects on responses and initiations. *International journal of speech-language pathology, 17*(6), 565-576.
- Kim, S., Lyons, G. L., Lequia, J., & Kulkarni, S. S. (2017). Preliminary Study of Social Skills Generalization with Pivotal Response Treatment. *International Journal of Special Education, 32*(1), 55-87.
- Koegel, R. L., Fredeen, R., Kim, S., Danial, J., Rubinstein, D., & Koegel, L. (2012). Using perseverative interests to improve interactions between adolescents with autism and their typical peers in school settings. *Journal of positive behavior interventions, 14*(3), 133-141.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Van Houten, E. (2009). Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development, and Education, 57*(1), 59-75.
- Kouo, J. L. (2019). The effectiveness of a packaged intervention including point-of-view video modeling in teaching social initiation skills to children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(3), 141-152.

- Lacava, P. G., Rankin, A., Mahlios, E., Cook, K., & Simpson, R. L. (2010). A single case design evaluation of a software and tutor intervention addressing emotion recognition and social interaction in four boys with ASD. *Autism, 14*(3), 161-178.
- Laubscher, E. L. (2019). Effect of an application with video visual scene displays on communication during play: pilot study of a child with autism spectrum disorder and a peer. *Augmentative and Alternative Communication, 35*(4), 299-308.
- Law, Y. K., Lam, S. F., Law, W., & Tam, Z. W. (2017). Enhancing peer acceptance of children with learning difficulties: classroom goal orientation and effects of a storytelling programme with drama techniques. *Educational Psychology, 37*(5), 537-549.
- Lee, K., Narasaki-Jara, M., Park, J., Lai, B., Davis, R., & Oh, J. (2020). The Long-term Effect of a Paralympic Sports Class on Korean High School Students' Attitudes towards Peers with Disabilities and Perceptions of Their Human Rights. *International Journal of Disability, Developmental and Education, 1-13*.
- Lee, S. H., & Lee, L. W. (2015). Promoting snack time interactions of children with autism in a Malaysian preschool. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 89-101.
- Lian, F., Zhang, Z., Ma, W., Wang, M., & Lin, Y. (2020). Improving typically developing children's acceptance toward children with autism via teaching with picture books. *International Journal of Developmental Disabilities, 1-11*.
- Liberati, A. A. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology, 62*(10), e1-e34.
- Loftin, R. L. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1124-1135.

- Magnusson, D. M., Cal, F., & Boissonnault, J. S. (2017). Influence of a short-term disability awareness program on knowledge and attitudes of school-aged children in Southern Belize: Results of a community-university partnership. *Physical Therapy, 97*(4), 408-416.
- Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M., & Waldrip, A. M. (2006). Divided we fall: Children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships, 23*, 721-740.
- Martinez, R.S. & Carspecken, P. (2006). Effectiveness of a brief intervention on latino children's social acceptance of peers with special needs. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 97-115.
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(3), 334-344.
- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2014). Measuring the friendships of young children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*, 186-196.
- Moher, D. L. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy, 89*(9), 873-880.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations . In Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W., *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). New York: Cambridge University Press.
- Oh-Young, C., Filler, J., Kucskar, M., Buchter, J., O'Hara, K., & Gelfer, J. (2018). A comparison of peer network and peer video modeling to increase positive verbal social interactions in young children with disabilities. *Journal of Special Education Technology, 33*(4), 270-283.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research, 70*(3), 323-367.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children, 18*(1), 30-43.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with severe Handicaps, 241-249.*
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Víllora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education, 34*(4), 455-468.
- Peters, E., Riksen-Walraven, J. M., Cillessen, A. H., & Weerth, C. (2011). Peer rejection and HPA activity in middle childhood: Friendship makes a difference. *Child Development, 82*(6), 1906-1920.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer Acceptance and Self-concept of Students with Disabilities in Regular Education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2011). Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology of Education, 14*(1), 41-55.
- Pijl, S. J., P. Frostad, and A. Flem. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(4), 387-405.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies, 29*(1), 57-70.

- Reynolds, B. M. (2014). Self-management of social initiations by kindergarten students with disabilities in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(3), 137-148.
- Rodríguez-Medina, J. M.-A. (2016). Peer-mediated intervention for the development of social interaction skills in high-functioning autism spectrum disorder: a pilot study. *Frontiers in psychology, 7*.
- Rytioja, M., Lappalainen, K., & Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 557-571.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial—uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches-Ferreira, M., S. Alves, M. Silveira-Maia, M., Gomes, B., Santos, & P. Lopes-dos-Santos. (2019). Participation in Leisure Activities as an Indicator of Inclusion: A comparison between Children with and without Disabilities in Portugal. *European Journal Education Research, 8*(1), 221-232.
- Sansi, A. N. (2020). Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-17*.
- Schmidt, C., & Stichter, J. P. (2012). The use of peer-mediated interventions to promote the generalization of social competence for adolescents with high-functioning autism and Asperger's Syndrome. *Exceptionality, 20*(2), 94-113.
- Schwab, S. (2015). Evaluation of a Short Version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a Sample of Students with and without Special Educational Needs – An Empirical Study with Primary and Secondary Students in Austria. *British Journal of Special Education, 42*(3), 257-278.

- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies, 45*, 390-401.
- Schwab, S., & Rossmann, P. (2020). Peer integration, teacher-student relationships and the associations with depressive symptoms in secondary school students with and without special needs. *Educational Studies, 46*(3), 302-315.
- Schwamborn, A., Thillmann, H., Opfermann, M., & Leutner, D. (2011). Cognitive load and instructionally supported learning with provided and learner-generated visualizations. *Computers in human behavior, 27*(1), 89-93.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation, 23*(2), 49-63.
- Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without learning problems. *American Journal on Mental Retardation, 102*(2), 111-125.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Norins, J., & Widaman, K. F. (2011). A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*(4), 370-384.
- Sreckovic, M. A. (2017). Examining the efficacy of peer network interventions on the social interactions of high school students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 47*(8), 300-315.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1987). Facilitating friendships. *Education and Training in Mental Retardation, 22*, 18-25.
- Strain, P. (1982). Social development of exceptional children. Rockville, MD: Aspen Systems Corporation. The ability of children with specific language impairment to

- access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1011-1025.
- Therrien, M. C. (2016). Using the iPad to facilitate interaction between preschool children who use AAC and their peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(2), 163-174.
- Trembath, D. B. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 173-186.
- Trottier, N. K. (2011). Effects of peer-mediated instruction to teach use of speech-generating devices to students with autism in social game routines. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(1), 26-39.
- Unesco. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial de Educação Especial*. Salamanca: Espanha.
- Vincent, J. P. (2017). 'I think autism is like running on Windows while everyone else is a Mac': using a participatory action research approach with students on the autistic spectrum to rearticulate autism and the lived experience of university. *Educational Action Research*, 25(2).
- Watkins, L. O.-C. (2019). An interest-based intervention package to increase peer social interaction in young children with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis*, 52(1), 132-149.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of abnormal child psychology*, 30(2), 127-141.

M

MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

**Revisão Sistemática sobre Intervenções
destinadas a promover a Participação
Social dos Alunos com Incapacidades em
contexto educativo**

Ana Catarina Silva Soares Amor

