ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO
Educação Especial – Multideficiências e Problemas de Cognição

OS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DE AUTISMO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Patrícia Filipa dos Santos Dias

11/**2021**

Escola Superior de Educação

Patrícia Filipa dos Santos Dias

Os efeitos de um programa de intervenção na participação social de uma criança com perturbação do espectro de autismo em jardim-de-infância

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial – Multideficiências e Problemas de Cognição

Porto, novembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Patrícia Filipa dos Santos Dias

Os efeitos de um programa de intervenção na participação social de uma criança com perturbação do espectro de autismo em jardim-de-infância

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial – Multideficiências e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.ª Doutora Sílvia Alves

AGRADECIMENTOS

Serão sempre poucas as palavras de agradecimento a todos aqueles que estiveram ao meu lado e acreditaram em mim, durante este processo.

À Professora Doutora Sílvia Alves o meu muito obrigada pelas reuniões, muitas vezes em horário pós-laboral, dificultadas pelas imposições que estes tempos nos exigiram, pelo apoio e motivação constante, e por todas as partilhas e aprendizagens tão importantes.

A todos os Professores do mestrado, o meu agradecimento por me mostrarem o caminho da inclusão e por me incentivarem a procurar respostas….

À Carla Oliveira, colega de profissão e companheira nesta caminhada, obrigada pela motivação, pelas experiências e partilhas. Grata pela forma empenhada que foste co-observadora do meu estudo, pelas opiniões e pelo incentivo durante esta etapa.

À Olival Social, o meu agradecimento por me permitirem realizar este estudo dentro da instituição, sem qualquer hesitação. Obrigada pela disponibilidade e direitos concedidos.

Às minhas colegas de trabalho, aos meus alunos e pais, obrigada por me ajudarem na concretização deste estudo.

À minha família, obrigada por serem tão importantes na minha vida, por me apoiarem incondicionalmente, por toda a amizade e carinho.

Ao meu marido, obrigada pelo apoio desde o momento em que surgiu esta oportunidade. Obrigada por compreenderes a minha ausência e por respeitares os meus momentos de isolamento.

A ti, querida filha, é para quem vai o meu maior agradecimento, pois, ainda pequena, tiveste a capacidade de compreender a minha ausência e, rapidamente, foste capaz de te adaptar ao primeiro ano do ensino básico com tão pouco apoio da mamã. Por te sentares ao meu lado durante as minhas aulas e acabares por adormecer à espera de um beijo de boa noite. Por teres sempre as melhores palavras para me dar e por seres a maior impulsionadora da minha luta.

A todos vocês a minha profunda gratidão…

RESUMO ANALÍTICO

As interações sociais com os pares são fundamentais para o desenvolvimento da criança, permitindo-lhe, através da relação com o outro, adquirir competências sociais, emocionais e cognitivas. Contudo, a literatura tem vindo a mostrar consistentemente que as crianças com incapacidades tendem a ter menos amigos e menos contactos sociais em contexto escolar e, por isso experienciam menos oportunidades para desenvolverem as suas competências sociais. Em particular, as limitações nas competências sociais e de interação apresentadas pelas crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA) constituem um fator de risco na sua participação social, a que acrescem as interações que estabelecem com os pares com desenvolvimento típico e as atitudes de aceitação que estes demonstram face à incapacidade.

Deste modo, este estudo teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção formado por duas componentes – sensibilização face à incapacidade e mediação por pares - nas interações, nas relações de amizade e nas atitudes de aceitação demonstradas pelos pares com desenvolvimento típico face a um aluno com PEA, implementado numa sala de jardim-de-infância. Trata-se de um estudo experimental de sujeito único, cujos resultados foram avaliados através da *Escala de Atitudes e Aceitação*, da nomeação sociométrica, da observação das interações e da *Sensory Processing Measure- Preschool*.

Os resultados evidenciaram uma crescente aceitação social dos pares, verificada no final da intervenção através de atitudes mais positivas e do aumento de interações sociais com a criança com PEA. A criança com PEA passou a participar com mais frequência nas brincadeiras livres com os pares no contexto de sala de aula e de recreio, assim como entrou em redes de amizades.

Palavras-chave: Participação social; Atitudes de Aceitação; Redes de amigos; Interações sociais; Perturbação do espectro do autismo; Educação Inclusiva

ABSTRACT

Peer social interactions are fundamental to children's development because the relationship with the other enables the acquisition of social, emotional and cognitive skills. However, literature consistently shows that children with disabilities tend to have a lower number of friends and fewer social interactions in the school situation, and therefore, they have fewer opportunities to improve their social skills.

In particular, there are risk factors affecting children with autism spectrum disorders (ASD) social participation: their social and interactive skills deficit, the interaction between them and typically developing peers, but also the acceptance attitudes the latter express toward the disability.

Thus, this study aimed at measuring the effects of an intervention program with two interactive components: friendship relations and attitudes of acceptance of typically developing peers toward an ASD student. It was implemented in a nursery classroom. It is an experimental study using single-subject design, whose results were measure through the Acceptance Attitudes Scale, the sociometric nomination, the interactions observation and the Sensory Processing Measure-Preschool.

The results showed growing social acceptance from peers. In the final period of the intervention, more positive attitudes were observed and the number of social interactions with the ASD child increased. The ASD child started participating more often in free play activities with peers, both in the classroom context and in the playground, as well as joining friendship groups.

Keywords: Social participation; Acceptance attitudes; Friendship groups; Social interactions; autism spectrum disorders; Inclusive education

LISTA DE SIGLAS

PEA: Perturbação do Espectro de Autismo

IMP: Intervenção Mediada por Pares

SPM*: Sensory Processing Measure*

PECS: Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA 4

1. PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA.....4

2. PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DE AUTISMO.....7

3. A INTERVENÇÃO FOCADA NAS ATIVIDADES. 10

3.1. ESTUDOS EMPÍRICOS DE INTERVENÇÕES FOCADAS NAS ATIVIDADES 12

4. A INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES (IMP) 13

4.1.ESTUDOS EMPÍRICOS DE INTERVENÇÕES MEDIADAS POR PARES, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR. 15

CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO 18

1. OBJETIVO.....19

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO 20

2.1. PARTICIPANTES 21

2.2. INSTRUMENTOS 22

2.3. PROCEDIMENTOS.....24

3. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....26

3.1. SENSIBILIZAÇÃO DOS PARES.....26

3.2. TREINO DOS PARES MEDIADORES.....27

4. RESULTADOS.....28

5. DISCUSSÃO 34

6. LIMITAÇÕES.....38

CONCLUSÃO.....39

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....41

ANEXOS.....54

APÊNDICES 67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dados da observação das interações entre o J. e os pares em sala de aula……29

Figura 2. Dados da observação das interações entre o J. e os pares no recreio……31

Figura 3. Dados da avaliação da participação social do J. através da SPM……33

INTRODUÇÃO

As competências sociais e a participação social são fundamentais para o desenvolvimento e bem-estar da criança, contribuindo para melhorar a autoestima, confiança e capacidade de comunicação. É através das competências sociais que a criança vai fazer amizades e mantê-las. Para tal, é preciso poder conhecer e estar com o outro, através da experiência, da partilha e da brincadeira. É, pois, através da relação com o outro que encontramos a oportunidade de experimentar e desenvolver as competências sociais. Este processo que se inicia na infância e que perdura durante toda a vida, tornando-se fundamental para o sucesso pessoal, escolar, social e, mais tarde profissional. Ocorre de uma forma natural para algumas crianças, no entanto para outras o défice nas interações sociais está presente, embora com uma gravidade variável. Segundo Odom, McConnell eBrown (2008) a aquisição de competências sociais é uma área fundamental no desenvolvimento de todas as crianças, no entanto ainda tem maior relevância em crianças que têm ou estão em risco de défices sociais. Tal situação é evidente nos casos de crianças com perturbação de espetro de autismo (PEA).

A PEA é definida como uma perturbação de espectro único, caraterizado por défices na comunicação e interação social, bem como nos padrões repetitivos restritos de comportamento, interesses ou atividades, visíveis na primeira infância (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013). As competências sociais das crianças com PEA estão assim comprometidas, nomeadamente no referente a interações sociais e participação social, dificultando o sucesso da sua inclusão. A literatura tem vindo a demonstrar que as crianças com PEA têm menos amigos e uma fraca perceção de amizade, companheirismo, proximidade, segurança e ajuda (Chamberlain et al., 2007; Solomon et al., 2011). O contexto educativo, nomeadamente o jardim-de-infância, tem um papel preponderante na inclusão de todas as crianças. As atitudes da aceitação e as interações que os pares com desenvolvimento típico estabelecem com as crianças com PEA são fundamentais para atenuar as restrições na participação social que possam vir a experienciar e, simultaneamente fomentar o seu desenvolvimento socio-emocional e cognitivo. Alguns autores defendem essa importância referindo que o desenvolvimento das competências sociais é condicionado pelas caraterísticas pessoais da criança e pelas práticas socioculturais dos seus ambientes (Ochs et al., 2004).

Posto isto, o presente estudo partiu da necessidade de combater as barreiras inerentes ao comprometimento das crianças com incapacidade, nomeadamente das com PEA, no que se refere às interações socias e participação social. A escolha incidiu na intenção de melhorar a prática profissional dos profissionais envolvidos face a esta problemática, bem como melhorar a participação social de uma criança com PEA. Desta forma, surgiu então a seguinte questão: de que forma uma intervenção de sensibilização com os pares seguida de uma intervenção mediada por pares promove o desenvolvimento da participação social de uma criança com PEA – as interações com os pares, atitudes de aceitação e redes de amigos – em contexto natural de jardim-de-infância.

Assim, este estudo pretende perceber e promover o desenvolvimento de uma criança com PEA, inserida num grupo de crianças de 5/6 anos de uma sala de jardim-de-infância, nomeadamente na interação com os pares, participação social e autorregulação. Para o efeito, desenvolvemos uma intervenção formada por duas componentes – sensibilização de todo o grupo de crianças face à incapacidade/deficiência e intervenção focada na mediação de pares. Este estudo tem como objetivo avaliar os efeitos deste programa de intervenção, nas interações, nas relações de amizade e nas atitudes dos pares de desenvolvimento típico face a um colega com PEA. Para o efeito os resultados foram avaliados através da *Escala de Atitudes e Aceitação*, da nomeação sociométrica, da observação das interações e da *Sensory Processing Measure-Preschool*.

O trabalho está organizado em dois capítulos, sendo o primeiro referente à revisão da literatura, onde foram analisadas a importância da interação social e da participação social na infância e a sua especificidade quando se trata de crianças com PEA. Abordamos ainda as diferentes intervenções de promoção da participação e das interações entre pares, onde fomos perceber e analisar estudos empíricos com o uso de várias abordagens, de forma a enquadrar o desenvolvimento da intervenção implementada neste estudo. No segundo capítulo, descrevemos o enquadramento metodológico e as condições implementadas para proceder a este estudo experimental de sujeito único. Terminamos este estudo com a discussão dos resultados obtidos quanto ao efeito global da intervenção e de cada uma das componentes nas atitudes, nas interações dos pares com o aluno alvo, bem como na sua participação social, percecionada por duas educadoras. Nas conclusões

finais, fazemos uma reflexão acerca das ilações mais relevantes a que o nosso estudo nos fez chegar.

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

1. PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento de relações positivas com os pares produz impactos imediatos que perduram ao longo da vida para todas as crianças (Therrien & Light, 2018), na medida em que os relacionamentos sociais são um fator chave para o desenvolvimento de competências sociais, de comunicação, de autorregulação, académicas e de vida-diária (Huber & Carter, 2019).

É, através da relação com o outro que encontramos a oportunidade de experimentar e desenvolver as competências sociais, fundamentais para fazer amizades e mantê-las (Koster et al., 2009). Para tal, é preciso poder conhecer e estar com o outro, através da experiência, da partilha e da brincadeira. Durante as interações e a brincadeira com os outros, as crianças têm também oportunidade para expressar e desenvolver interesses, vivenciar situações prazerosas e desenvolver a sua auto-estima (Hassani et al., 2021). Este processo que se inicia na infância e que perdura durante toda a vida, é fundamental para o sucesso pessoal, escolar, social e, mais tarde profissional (Taheri et al. 2016).

Crianças que por algum motivo estão tendencialmente envolvidas num número reduzido de interações sociais e, por conseguinte, estão mais isoladas, apresentam efeitos negativos na sua auto-estima (Harris, Qualter & Robinson, 2013). Assim, estas crianças revelam atitudes de ansiedade, frustração e tristeza, enquanto permanecem no contexto educativo (Nelson et al. 2016), e correm risco de desenvolver sintomas depressivos (Schwab & Rossmann, 2020).

A participação social é um conceito fundamental no estudo das interações entre as crianças e, especificamente, entre as crianças com incapacidade e os seus pares (Garrote et al., 2017; Hassani et al, 2021; Koster et al., 2009). No contexto educativo, a participação social tem vindo a ser defendida como um dos principais indicadores do desenvolvimento da criança. (Hassani et al., 2021; Sanches-Ferreira et al., 2020). A Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nações Unidas, 2006) estabelece no seu articulado o direito

de todos os cidadãos e em particular das pessoas com deficiência a um sistema educativo inclusivo. Por sua vez, a UNICEF (2015) realiza um documento que sistematiza a forma de planificar a educação para as crianças excluídas, defendendo assim o direito à Educação para todos. Assim, o princípio da igualdade na educação faz referência à importância da interação entre pares como essencial no desenvolvimento da criança.

Segundo Agostinho (2014), a construção e consolidação de um contexto educativo democrático e justo depende da participação de todas as crianças. A autora refere, ainda, que garantir a participação das crianças é colocar em prática a construção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social. Uma escola inclusiva deve assim preocupar-se em garantir que todos os alunos participem e interajam uns com os outros, independentemente da sua condição. Neste sentido, mesmo que uma criança esteja presente numa sala, como membro integrante de um grupo de crianças, se não lhe for garantida uma efetiva participação nas atividades e nas interações do grupo, não poderá ser considerada com incluída (Correia, 2008; Sanches & Teodoro, 2007; Silva, 2009). Cabe ao contexto educativo, o dever de propiciar um ambiente onde se promove a equidade de oportunidades e a participação de todas as crianças – incluindo naturalmente as crianças com incapacidades – num esforço comum que envolva todos os intervenientes da vida escolar.

O enfoque colocado na participação social enquanto indicador de uma escola inclusiva desencadeou nos investigadores um esforço para o estudo sistemático deste conceito e da sua operacionalização. De acordo com Kennedy e colegas (1997), a participação social engloba dois aspetos fundamentais: os contatos sociais entre as crianças com incapacidade e os seus colegas e as redes de amizades. Desta forma a participação entre as crianças em contexto educativo é avaliada pelo nível de envolvimento e interações, como as iniciações e respostas, a participação nas conversas e o trabalho colaborativo (Hunt et al., 2003). Na perspetiva de Harper e McCluskey (2002) e de Mirenda (1998), existem quatro níveis de participação social: nenhuma, quando a criança não está envolvida em atividades sociais ou na interação com pares; envolvida, quando há um efetivo envolvimento; ativa, quando a criança está ativamente envolvida na dinâmica social do grupo; e competitiva, quando a criança exerce influência dentro da dinâmica do grupo e determina o seu próprio envolvimento nas atividades sociais.

Outros autores propuseram-se a estudar a participação social, no entanto as conclusões assemelham-se e complementam-se, assim como refere Ialongo et al (1996) ao avaliar a participação social através da capacidade de brincar com outras crianças e a competência para fazer amigos. Mais recentemente, Koster et al. (2009) empreenderam uma análise da literatura sobre a dimensão social da inclusão com o objetivo de clarificar conceitos como a participação social, integração social e inclusão social. A amostra final da análise incluiu 62 artigos e os autores concluíram que os diferentes conceitos são usados como sinónimos, defendendo que participação social é o conceito mais apropriado para referir a dimensão social de uma escola inclusiva. Adicionalmente, Koster et al. (2009) encontraram quatro temas centrais no estudo da participação social: amizades/relacionamentos, interações/contactos sociais, auto-percepção de aceitação social e aceitação demonstrada pelos pares. Referem, ainda, que a análise da participação social deixa claro que as interações constituem a parte mais importante da participação social.

Em suma, fomentar as interações sociais e a participação social das crianças, com ou sem incapacidades, é considerado como um aspeto preponderante na inclusão. A educação inclusiva deve ser mais do que um espaço físico partilhado, mas também um espaço onde conta com a participação social positiva de todos os alunos (Juvonen et al., 2019). Alguns autores defendem que ainda são muitas as crianças que vivenciam situações de exclusão social dentro do espaço educativo, sejam eles alunos com incapacidades ou outros motivos relacionados com a cultura, etnia, condições socioeconómicas, ou caraterísticas físicas (Garrote et al., 2017; Hassani et al., 2021; Schwab, 2018,).

Este estudo baseia-se na participação social de crianças do ensino pré-escolar, com o foco principal na melhoria ou aumento da participação social de uma criança com PEA.

2. PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DE AUTISMO

A PEA é um distúrbio de neurodesenvolvimento que em Portugal afeta dois a seis casos em cada mil crianças (Estevinho, 2017). De acordo com a American Psychiatric Association (2013), as crianças com PEA apresentam como principais caraterísticas comportamentos repetitivos, dificuldades ao nível da comunicação e das interações sociais. A capacidade de comunicação está fortemente comprometida, quer a comunicação verbal, quer a comunicação não-verbal e, por isso, a reciprocidade socioemocional e a interpretação em contextos socioemocionais constituem um grande desafio para as crianças com PEA (American Psychiatric Association, 2013; Sperry & Mesibov, 2005). As dificuldades para ler pistas sociais e envolver-se em relacionamentos podem impedir que as crianças com PEA interajam com sucesso com os seus pares e mantenham redes sociais e de amizade, particularmente no contexto escolar (Chang & Locke, 2016). A estas dificuldades frequentemente experienciadas pelas crianças com PEA acrescem as dificuldades linguísticas e de autorregulação, bem como os comportamentos estereotipados. Uma variedade de estudos tem vindo a demonstrar que as crianças com PEA vivenciam restrições na sua participação social no contexto escolar em decorrência dos défices ao nível de fatores individuais e ambientais (King et al.,2003; Law et al 2007). Devido às suas dificuldades sociais, as crianças com PEA são, na maioria dos casos, vistas como menos competentes e mais instáveis do que os seus pares, de desenvolvimento típico (Law et al., 2006). Nestes casos, a falta de suporte ambiental acentua a diminuição das oportunidades a nível de participação nas atividades sociais, com os pares. Uma participação social limitada coloca as crianças com PEA em situações de maior vulnerabilidade e contribui para que apresentem cada vez mais dificuldades sociais e psicossociais (Kawachi & Berkman, 2001).

De facto, vários estudos demonstram que as crianças com PEA em idade escolar apresentam padrões de envolvimento social disruptivos, com um número reduzido de amizades recíprocas (e.g., Bauminger et al., 2008), participam em poucas interações com os pares no recreio (Schupp, Simon & Corbett, 2013) e estão incluídas em redes sociais de pequena dimensão (Locke, Kasari, Rotheram, Fuller, Kretzmann & Jacobs, 2013).

Congruentemente, a literatura tem vindo a descrever que as crianças com PEA participam com menos frequência e numa menor variedade de atividades escolares do que as crianças com desenvolvimento típico ou até com outro tipo de incapacidades (Hilton et al., 2008; Little et al.,2014; Potvin et al.,2013; Taheri et al., 2016).

Na última década foram realizados vários estudos que indicam que as crianças com desenvolvimento típico têm tendencialmente atitudes negativas a neutras em relação aos seus pares com incapacidades (de Boer et al., 2012). Outro estudo mostrou evidências de que as atitudes das crianças em relação aos seus pares com incapacidade intelectual foram mais negativas do que em relação a pares com incapacidades físicas (Nowicki, 2006). Contudo, Boer e Pill (2016) descobriram que, dentro do grupo de crianças com problemas de comportamento, as atitudes eram mais positivas em relação a pares com PEA, comparativamente a pares com distúrbios de neurodesenvolvimento. Para além disso, vários estudos têm vindo a descrever que os pais dos pares mostram-se resistentes a encorajar os seus filhos a interagir com uma criança com incapacidade, sendo que pensam que esta interação exige supervisão (Geisthardt et al. 2002; Solish et al. 2010). Posto isto, fica claro que estas atitudes limitam ainda mais as oportunidades de interações e participação social das crianças com incapacidades, especialmente no caso de apresentarem dificuldades socioemocionais, com é a PEA.
De facto, o défice na participação social das crianças com PEA não traduz a falta de desejo em participar em atividades com os pares (Taheri et al., 2016). De acordo com Froese et al. (1999) e Cummins e Lau (2003), os indivíduos com PEA desejam participar em mais atividades sociais e ter mais amigos. No entanto, quando participam, o padrão com que o fazem é também distinto do padrão de participação das crianças sem incapacidades.

Em suma, as crianças com PEA revelam poucas e atípicas interações com os seus pares, explicadas pelas suas dificuldades para comunicar e interagir, mas também pelas atitudes negativas e estigma que enfrentam no contexto educativo (Cappadocia et al., 2012). Ora, os problemas generalizados nas interações e as restrições na participação social limitam as oportunidades das crianças com PEA de adquirirem novas competências, que podiam ser desenvolvidas, nomeadamente dentro dos grupos sociais (Orsmond et al. 2004; Reynolds et al. 2011). A evidência destas dificuldades na infância tem, muitas vezes, continuidade na vida adulta. De acordo com diversos autores, os adultos com PEA são

indivíduos sem ou com poucos amigos e apresentam, normalmente, sentimentos de isolamento social e até estados depressivos (Liptak et al. 2011; Orsmond et al., 2004; 2013).

De modo a abordar a meta prioritária da participação social dos alunos com incapacidades têm sido desenvolvidas diferentes intervenções destinadas a promover e facilitar as interações sociais, as quais podem ser genericamente agrupadas em três abordagens: a) *práticas focadas nas atividades* – intervenções em que os professores e outros profissionais trabalham ao nível da turma (ou da escola) para criar ambientes e oportunidades que encorajem as interações entre pares (e.g., implementação de estratégias que fomentem a aprendizagem cooperativa e em pequeno grupo; informação aos alunos sobre diferentes deficiências/incapacidades, os direitos humanos e a importância de respeitar a diferença); b) *práticas focadas nos pares* ou *intervenções mediadas por pares* – envolvem recrutar pares voluntários para apoiarem e aumentarem as interações com os pares com incapacidades e/ou em risco de exclusão social; c) *práticas focadas nos alunos* – cujo objetivo é desenvolver nos alunos com dificuldades de interação competências sociais e, consequentemente, apoiar a sua capacidade para interagir com os pares.

A investigação sobre estas intervenções salientam que as intervenções focadas exclusivamente nos alunos com crianças com PEA são insuficientes para produzir efeitos de longo-prazo e apresentam um limitado impacto nos pares (Taheri et al., 2016), pelo que neste estudo a opção recaiu por desenvolver uma intervenção formada por uma componente de sensibilização dos pares face à deficiência/incapacidade e tolerância à diversidade uma componente de preparação de pares mediadores, de forma a trabalhar as interações, as relações de amizade e as atitudes de aceitação entre os pares de desenvolvimento típico e uma criança com PEA . Para tal, tornou-se fundamental analisar mais aprofundadamente algumas abordagens já implementadas, com vista ao desenho de uma intervenção eficaz.

3.A INTERVENÇÃO FOCADA NAS ATIVIDADES

No contexto de uma educação inclusiva, a participação social dos alunos com incapacidades depende das atitudes de aceitação demonstradas pelos seus pares com desenvolvimento típico (Garrote et al., 2017). Por sua vez, frequentemente os pares demonstram atitudes negativas (evitamento das interações, comportamentos inapropriados de escárnio, bullying, etc.) motivado por falta de conhecimento ou por deterem conceções erradas acerca dos pares com incapacidades (Koster et al., 2009). De acordo com Alves (2015) as intervenções baseadas no aumento do conhecimento face à incapacidade e a desconstrução de estereótipos contribuem para o aumento de atitudes positivas e de aceitação dos pares com incapacidades, favorecendo assim a participação social. Neste sentido, a introdução na rotina de atividades de sensibilização face à incapacidade é uma abordagem de intervenção usada já por diferentes autores para aumentar as interações, as redes de amizade e a aceitação social das crianças com incapacidade/deficiência (e.g., Favazza et al., 1999; de Boer et al., 2014). Lindsay e Edwards (2012) realizaram uma revisão sistemática acerca das intervenções de sensibilização de crianças para a incapacidade/deficiência, onde concluíram que estas contribuem para melhorar o conhecimento e as atitudes das crianças face aos seus pares com incapacidades. Segundo as autoras, estas intervenções têm vindo a ser usadas para melhorar a inclusão e a participação social das crianças com deficiência, nos contextos educativos. Nesta revisão sistemática, foram identificadas cinco abordagens de mais frequentemente usadas nas intervenções de sensibilização: i) contato social - quando as crianças são expostas a uma pessoa com incapacidade/deficiência; ii) simulação - em que as crianças vivenciam desafios que as pessoas com deficiência enfrentam no seu quotidiano através de atividades de simulação; iii) atividades baseadas no currículo - que podem envolver apresentações, histórias e exercícios em sala de aula com foco em diferentes tipos de deficiência; iv) atividades multimédia - incluindo o uso de vídeos e atividades baseadas na web para facilitar a aprendizagem e as discussões da turma sobre os diferentes tipos de deficiência; v) múltiplas componentes - nos quais são combinadas diferentes abordagens em várias sessões. As autoras concluíram que as intervenções baseadas em múltiplas componentes alcançam maior sucesso na modificação das atitudes dos alunos, contribuindo mais eficazmente para aumentar a aceitação dos alunos com incapacidades no contexto educativo. Baseadas no referencial teórico que preconiza as

atitudes como uma estrutura tridimensional, as intervenções de sensibilização face à incapacidade/deficiência deverão incluir: uma componente cognitiva, consistindo na transmissão de informação factual e positiva sobre diferentes tipos de deficiência; uma componente afetiva, através da promoção de contacto social entre os pares e a criança com incapacidade; e uma componente comportamental, conseguida através de atividades de simulação, isto é, em que os alunos são incentivados a colocar-se no lugar das pessoas com incapacidade/deficiência e também através do ensino de estratégias de interação/comunicação (Alves et al., 2021).

Num relatório em que foram comparados dezasseis programas de intervenção destinados a promover a participação social dos alunos em contexto educativo, Hassani e colegas (2020) identificaram como fatores que conduzem a efeitos positivos o facto de as intervenções preverem o envolvimento ativo dos alunos, o uso da abordagem de múltiplas componentes e a implementação por um longo período de tempo. Os autores também identificaram que as intervenções com o objetivo de aumentar a participação social focam três componentes: 1) desenvolver as competências sociais dos alunos e a compreensão social; 2) ensinar aos alunos a importância do respeito e da valorização da diversidade; 3) melhorar as competências do aluno para estabelecer e manter relações de amizade.

Por sua vez, na revisão sistemática realizada por Garrote e colaboradores (2017), os autores classificaram as intervenções de participação social em três grupos: ensino de estratégias de interação aos alunos com desenvolvimento típico; atividades de grupo no contexto académico ou social (aprendizagem cooperativa e tutoria de pares); e formação de profissionais acerca de estratégias para facilitar as interações.

Os estudos enunciados fornecem contributos importantes para o desenvolvimento da primeira componente de intervenção usada neste estudo.

3.1. ESTUDOS EMPÍRICOS DE INTERVENÇÕES FOCADAS NAS ATIVIDADES

Foram alguns os estudos que evidenciaram resultados positivos na implementação de intervenções focadas nos pares. Assim, de Boer et al. (2014) examinou a eficácia de um programa de intervenção (*Special Friends*) para influenciar as atitudes dos alunos em relação aos seus pares com deficiência intelectual, com um programa educacional de três semanas, de seis aulas acerca de deficiência. Os resultados mostraram efeitos positivos imediatos em crianças de jardim-de-infância, no entanto os efeitos foram mais limitados nas crianças mais velhas. Ison et al. (2010) também realizaram um estudo experimental (*Just Like You*), com um programa de consciencialização sobre deficiência, com crianças entre os 9 e os 11 anos, através de uma intervenção de abordagem cognitivo-comportamental. Os alunos participaram em duas sessões de discussão, atividades escritas, demonstrações e atividades de demonstração de deficiência. Os resultados foram favoráveis, na medida em que houve melhorias significativas no conhecimento, atitudes e aceitação da deficiência, imediatamente após a intervenção. Newton e Wilson (2016) desenvolveram uma intervenção de apoio de pares (Circle of Friends), que suscitou igualmente efeitos positivos. Esta intervenção inicia-se com uma sessão onde é reunido o grupo de crianças, sem a presença da criança focal, de forma a partilharem informações acerca da criança focal e a receberem a informação de como é importante a ajuda dos pares para a superação das limitações. No final da reunião seis a oito pares são selecionados para participar da reunião do círculo. Na segunda reunião, após ser formado o círculo, a criança focal recebe informação dos seus pares sobre aspetos que apreciam e sobre as dificuldades que sentem em criar relações com ele/a. Desta forma o grupo apresenta ideias sobre como ajudar a criança focal a ultrapassar as suas necessidades. A partir dai, e nas semanas seguintes, as sessões servem para realizar mudanças, bem como identificar obstáculos dentro do grupo. Os resultados revelam um aumento na aceitação pelos pares e melhoria nas competências sociais da criança focalizada.

Neste sentido, este estudo pretende realizar uma intervenção focada no grupo de crianças de uma sala de jardim-de-infância, com uma abordagem de múltiplas componentes, com práticas de informação acerca da incapacidade, convivência com a criança focal e atividades de simulação de componente comportamental de atitudes.

4. A INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES (IMP)

Wong et al. (2013) definiram as IMP como sendo uma prática orientada pelos pares com o objetivo de ensinarem os amigos com PEA a desenvolverem modos de interagir e a adquirirem novos comportamentos, melhorando a comunicação e as competências sociais, de forma a aumentar as oportunidades sociais dentro dos contextos naturais. Inspiradas pela teoria da aprendizagem social de Bandura (2008), nas IMP, a intervenção é implementada por pares ou por pequenos grupos de alunos com desenvolvimento típico, previamente treinados pelo educador/professor para envolverem os amigos com PEA nas suas redes sociais. Assim, o objetivo das IMP é o de aumentar a participação da criança com PEA com base na formação de relações sociais.

Os pares assumem, portanto, o papel de agentes da intervenção, sendo os modelos de comportamento e mediadores das aprendizagens (Chang & Locke, 2016). Desta forma as crianças recetoras são estimuladas a desenvolver competências sociais e académicas (Ramos et al., 2018). Um fator que contribui para o sucesso destas intervenções é o facto de os pares serem agentes de intervenção facilmente acessíveis no contexto educativo e, de as crianças com PEA os poderem usar para treinar as competências sociais recentemente adquiridas (Chang & Locke, 2016).

Os pares mediadores são, normalmente, escolhidos pelo educador/professor responsável pelo grupo de crianças, tendo como critérios de seleção a empatia, o domínio de competências específicas a serem mediadas, a faixa etária e a presença regular na escola (Kamps et al., 2014; Kasari, Rotheram-Fuller, Locke, & Gulsrud, 2012). Os pares mediadores não devem apresentar um nível de desenvolvimento muito desfasado do da criança recetora, para garantir a motivação de ambos. O fato de terem idades iguais ou próximas é também uma prioridade no critério de escolha, uma vez que tal implica que ambos façam parte do mesmo grupo de crianças e que possuam, à partida, interesses comuns. Por sua vez, a assiduidade dos pares mediadores é um critério importante, pois a frequência ininterrupta do contexto educativo contribui para que a mediação seja estável, contínua e efetiva (Ramos et al., 2018).

Após a seleção dos pares mediadores, estes são treinados pelos educadores/professores de forma a realizarem uma intervenção adequada e ajustada às necessidades da criança com incapacidades. De modo global, este treino remete para o ensino de estratégias, tais como: aprender a convidar a criança recetora (alvo) para brincar, ajudar ou demonstrar afeto, direcionar as atividades, conhecer os métodos/meios de comunicação que a criança utiliza preferencialmente. Nesta instrução, os pares mediadores são incentivados a interagir e a direcionarem a sua intervenção a atividades lúdicas (Ramos et al., 2018).

Vários estudos acerca das IMP incluíram-nas nas melhores práticas a serem realizadas com crianças com PEA (Chang & Locke, 2016; Kamps, Mason, & Heitzman-Powel, 2014; Watkins et al., 2015). Além de contribuírem para o aumento das interações sociais e diminuição de comportamentos disruptivos das crianças com PEA, a investigação demonstrou que os pares com desenvolvimento típico se envolvem em interações sociais com mais frequência, quando ensinados a usar estratégias de apoio de pares (Hu, Lee, Watkins, & Jiang, 2021). A título de exemplo, Brock et al. (2018) verificaram que, após o treino de pares, os comportamentos inapropriados de crianças-alvo com PEA diminuíram (e.g., não responder aos pares; abandono das atividades/interações). Por sua vez, Hart e Banda (2018) treinaram quatro grupos de pares para implementarem estratégias de suporte às interações com pares com PEA. Para cada criança com PEA, três pares com desenvolvimento típico formaram um grupo de pares. Os resultados indicaram um aumento nas respostas dos pares às iniciações sociais feitas pela criança com PEA. Owen-Deschryver et al. (2008) examinaram os efeitos de uma intervenção mediada por pares, descrevendo um aumento significativo das iniciações dos pares para com os alunos com PEA.

As abordagens no ensino dos pares são diversificadas e incluem frequentemente as instruções verbais, a modelagem, reforço e o feedback corretivo (Battaglia & Radley, 2014; Kamps et al., 2002;). Relativamente às competências específicas a serem ensinadas, as intervenções mediadas por pares englobam: o ensino de competências sociais, de modo a aumentar o conhecimento de regras de envolvimento social (Garfinkle & Schawartz, 2002; Laushey & Heflin, 2000; Licciardello, Hharchik, & Luiselli, 2008; White, Koenig, & Scahill, 2010; Wood, Fujii, Renno, & Van Dyke, 2014); o ensino de comportamentos de comunicação, especificando estratégias de como fazer solicitações, partilhar brinquedos

e brincadeiras, fazer comentários acerca das atividades, subtilezas (i.e. agradecer e pedir por favor) e organizar jogos ou brincadeiras (Kamps et al., 2014); o ensino de comportamentos de atenção conjunta dentro das atividades que ocorrem naturalmente (Kasari, Freeman & Paparella, 2006; Schertz, Odom, Baggett & Soderis, 2013); o uso de respostas direcionadas, como dar instruções usando materiais escolhidos pelas crianças, de forma a ensinar iniciações, com o recurso a reforços positivos (Koegel, Koegel, Harrower, & Carter, 1999; Pierce & Schreibman, 1995).

4.1. ESTUDOS EMPÍRICOS DE INTERVENÇÕES MEDIADAS POR PARES, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

A literatura mostra-nos uma variedade de estudos onde foram implementadas e avaliadas IMP, com diversas estratégias e em contextos específicos. Dada a relevância para este estudo procuramos rever aqueles que foram realizados em idades de pré-escolar. Boudreau e Harvey (2013) realizaram um estudo com três crianças com PEA e a tríade de pares, com crianças entre 4 e 7 anos. A estratégia de intervenção usada foi a auto-modelagem com vídeos de iniciações para pares. Os pares eram convidados a visualizarem os vídeos um pouco antes da hora do recreio. Os resultados evidenciados foram o aumento espontâneo de iniciações por parte dos pares.

Hundert et al. (2014) realizaram também um estudo com 3 crianças com PEA, em idade de pré-escola, e os seus pares do grupo, que foram interagindo em díades. A intervenção teve várias abordagens, com planeamento baseado no "Social Script" (uso de comunicação alternativa e aumentativa). Numa primeira abordagem, todas as crianças aprenderam a usar o" Social Script" através de temas baseados nos seus interesses. Esta aprendizagem foi ensinada pelo investigador e em díades. Numa segunda fase, as crianças aprenderam a iniciar a interação (aproximar-se, olhar para o colega e perguntar), a convidar (aproximar, olhar para o colega e perguntar se quer brincar), e manter a interação com regras, usando a técnica do Play-Stay-Talk, originalmente criada por English e colegas (1997) como parte de um programa de treino de pares para desenvolver competências sociais de crianças pequenas -brincar, ficar e falar com o companheiro. Nesta intervenção

foi possível verificar um aumento da percentagem de interações, com o uso do "Social Scripts". No entanto, não foram verificadas interações espontâneas, na brincadeira livre, até ao uso das estratégias por parte dos pares.

Kamps et al. (2014) realizaram um estudo com 56 crianças com PEA, pertencentes a 39 grupos de crianças, e intervieram com 4-6 crianças de cada grupo. A intervenção implementou diferentes abordagens: 1) treino dos pares e criança com PEA em competências sociais e de comunicação (partilhas, pedidos, comentários acerca de si mesmos e acerca dos outros, subtilezas, troca de turnos e brincadeiras organizadas); 2) modelagem através do uso de imagens e frases durante o treino de pares; 3) reforço dos pares mediadores durante a brincadeira em díade. Estas intervenções foram realizadas em sessões de 30 minutos, com grupos pequenos, 3 vezes por semana. Aqui foi possível verificar aumento na comunicação traduzidas pelo incremento no número de iniciações e de respostas, durante brincadeiras estruturadas e em grupo, quer dos alunos alvo, quer dos pares.

Koegel, Kuriakose, Singh e Koegel (2012) realizaram um estudo com 3 crianças com PEA, que frequentavam o pré-escolar. Nesta intervenção foi realizado o treino de iniciação perante crianças com PEA, baseado na metodologia "Pivotal Response Treatment"), usando a solicitação e o reforço. As interações sociais eram facilitadas com a escolha e variação de tarefas. Os pares eram incentivados a convidar a criança para brincar e a solicitar respostas. Ainda foi facilitado as interações sociais com o treino de iniciações, de forma a começar uma brincadeira com os colegas, juntar-se à brincadeira e transitar para uma nova brincadeira. Os resultados evidentes nesta intervenção foi o aumento das interações sociais nas brincadeiras facilitadas, aumento das iniciações nos recreios após o treino de iniciações, aumento dos afetos positivos nas brincadeiras facilitadas, durante o recreio, após o treino de iniciações.

Mason et al. (2014) fez um estudo com 3 crianças com PEA, com idades compreendidas entre 6 a 8 anos, e 2 pares para cada uma das crianças. Foram realizados treinos em pequenos grupos e as intervenções foram realizadas no recreio. As abordagens da intervenção foram as seguintes: 1) treino dos pares e do aluno com PEA: modelagem e "role-playing", onde foram ensinados exemplos para conversar, partilhar e brincar de

forma adequada com os amigos; 2) treino do uso de imagens e frases de forma a melhorar as competências comunicativas; 3) treino de solicitação de colegas de forma a iniciar e manter as interações, nos recreios; 4) reforço dado a todos os alunos para o uso de competências comunicativas. Com esta intervenção foi observado um aumento nos atos comunicativos (iniciações e respostas) das crianças com PEA, no recreio e interações sociais contínuas com os pares.

Kamps, Mason e Heitzman-Powell (2014) realizaram uma revisão de diversos estudos relacionados com a Intervenção Mediada por Pares, onde destacou que 10 de 35 estudos foram realizados com participantes em idade de pré-escola e incluíram o treino de pares e pares mediadores, com o objetivo de medir as interações sociais. No entanto, de todos os estudos revisados relativos a intervenções mediadas por pares, os autores referiram oito categorias que têm evidências de sucesso e merecedoras de uso continuado, sendo elas: 1) análise de comportamento aplicado (ABA), onde são realizados diferentes momentos de estímulos e reforços, bem como imitação e modelagem; 2) intervenções naturalistas, onde são usados métodos comportamentais; 3) treino de pais; 4) treino de pares mediadores, com colegas mais velhos; 5) grupos de habilidades socias, que incluem participantes com e sem incapacidades; 6) Dicas Visuais, com base em intervenções baseadas, por exemplo, no *Scripts*, exemplos através de imagens e *Social Stories*; 7) vídeo modeling, que tem revelado, maioritariamente, eficácia, no entanto pode necessitar de intervenções adicionais de forma a atingir os resultados desejados; e 8) outros, relativos a categorias revisadas pelo autor, mas menos relevantes. Com esta pesquisa o autor concluiu que existem evidências de que o uso de procedimentos ABA, combinado com o treino de pares é a intervenção mais eficaz para a idade pré-escolar, bem como para crianças com idades escolares.

Baseando-nos nesta evidência, realizamos então o presente estudo com uso numa combinação de abordagens: sensibilização do grupo de crianças de uma sala de pré-escolar, para a aceitação da incapacidade; intervenção mediada por pares mediadores – treino de 4 crianças como pares mediadores, baseado no método Stay-Play-Talk.

CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO

Um dos grandes desafios da educação inclusiva é a falta e conhecimento por parte dos professores e educadores no desenvolvimento de estratégias de intervenção que vão ao encontro das necessidades das crianças com incapacidades (Martins, 2007; Miranda, 2015; Silva, 2011). Relativamente à PEA ainda é possível verificar, nos dias de hoje, pouco conhecimento acerca desta condição, bem como de práticas pedagógicas ajustadas às suas necessidades (Lima & Laplane, 2016; Nunes, Azevedo & Schmidt, 2013; Schmidt et al., 2016). Contudo, sendo que as crianças com PEA apresentam, na sua maioria, um défice acentuado a nível social, estudos apontam para a possibilidade de a interação com pares ser um benefício acrescido no desenvolvimento de competências sociais (Camargo & Bosa, 2009). Promover as interações com os pares é, por conseguinte, um imperativo numa escola que se quer inclusiva, isto é, onde todos os alunos têm o direito a terem respostas de acordo com as suas necessidades e potencialidades, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (DL n.º 54/2018).

Assim, com base no estado da arte sobre as intervenções destinadas a promover a participação social dos alunos e, em particular dos alunos com PEA, foi desenvolvida uma intervenção formada por duas componentes: i) sensibilização dos pares face à incapacidade/deficiência; ii) intervenção mediada pelos pares. Esta intervenção foi implementada num grupo de crianças em ensino pré-escolar com uma criança com PEA – criança J.

1. OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção com duas componentes – sensibilização dos pares face à incapacidade/deficiência e intervenção focada nos pares mediadores- nas interações, nas redes de amizades, e nas atitudes de aceitação demonstradas pelos pares com desenvolvimento típico face a uma criança com PEA, no ambiente natural de jardim-de-infância.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo carateriza-se como experimental de sujeito único, decorre no ambiente natural das crianças (Jardim-de-infância) e consiste na implementação de uma intervenção formada por duas componentes - sensibilização dos pares face à incapacidade/deficiência e intervenção focada nos pares mediadores – desenvolvida com base no estado da arte sobre a participação social numa escola inclusiva.

O desenho de investigação seguiu uma lógica A-B-A-C-A, sendo que A representa a avaliação das atitudes dos pares, da participação social do J. e das interações no contexto de sala e de recreio; B representa a primeira componente de intervenção – sensibilização dos pares face à incapacidade/deficiência; e C representa a segunda componente de intervenção – focada nos pares mediadores. Deste modo, a etapa A incluiu a avaliação da linha de base e a avaliação após o término de cada uma das componentes de intervenção.

A linha de base decorreu durante 3 semanas, com observações e registos de duas vezes por semana, por volta das 10:30h, período do "brinca livre". A observação neste período do dia deve-se ao fato da criança J. estar, normalmente, mais regulada, tranquila e predisposta a responder a estímulos e pelo fato de se tratarem de atividades livres, sem orientação do adulto. Foram avaliadas, essencialmente, as variáveis de iniciações e respostas, relativas às interações entre a criança J. e os pares.

Relativamente à componente de intervenção de sensibilização dos pares foi desenvolvida uma intervenção, com duração de 5 semanas, com 2 intervenções semanais de cerca de 50 minutos cada. No programa de intervenção foram desenvolvidos os seguintes temas: os direitos das crianças; as emoções e a amizade. Durante a intervenção continuou-se a fazer a observação das interações, com os respetivos registos na grelha de observação molecular. No final desta intervenção houve um período de pós-teste, durante 2 semanas de forma aferir eventuais alterações nas interações entre as crianças do grupo e a criança J., nas atitudes de aceitação dos pares e na participação social do J.

Para a componente de intervenção focada no treino de pares mediadores foram selecionados 4 colegas de sala, que aprenderam várias estratégias de intervenção a serem

usadas nas atividades e rotinas partilhadas com a criança J., nomeadamente na forma como devem comunicar, usando o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS), assim como aprender a interagir com ela. A escolha das 4 crianças foi realizada pela educadora/investigadora e os critérios de seleção foram a idade aproximada entre eles e a criança J., a empatia com a criança J. e a demonstração de sensibilidade perante a pessoa com incapacidade. Estas quatro crianças foram treinadas durante uma semana, em três sessões de 20 minutos cada. Este treino baseou-se na abordagem Stay, Play and Talk (English et al., 1997), onde os pares aprenderam a aproximarem-se da criança J., brincarem e criarem momentos de conversação, mesmo que curtos, e por meio de gestos e imagens, participando para isso em situações de *role-play*.

Após a instrução dos pares, estes procederam à intervenção aplicando as estratégias de apoio aprendidas, enquanto interagiam/brincavam com a criança J.

Para finalizar houve então um registo, em pós-teste, durante 3 semanas, com registos de interações, de forma a aferir o número de interações existentes entre a criança J. e os seus colegas, sendo eles os pares mediadores ou não.

2.1. PARTICIPANTES

Para a definição da amostra em estudo foi utilizado o método não probabilístico e de uma amostra intencional ou por conveniência. Houve, pois, uma escolha prévia dos sujeitos a serem observados, que representaram particularmente bem o fenómeno. Assim, os participantes são uma criança com perturbação de espectro de autismo, a criança J., 16 crianças que frequentam a mesma sala de jardim-de-infância e participaram na primeira componente de intervenção, incluindo quatro colegas que adicionalmente participaram no treino de pares mediadores. Participaram ainda duas educadoras de infância – a educadora responsável pelo grupo – e outra educadora da instituição com conhecimento do grupo e do J.

A criança J. é uma criança com PEA, de 6 anos, que frequenta uma sala de jardim de infância de ensino regular. O J. comunica, maioritariamente, através de gestos, no entanto

usa o sistema de PECS-adaptado quando estimulada pelo adulto. Prefere socializar com os adultos da sala e raramente socializa com os pares. Brinca de forma isolada e não permite a aproximação dos colegas. Realiza estereotipias de forma regular e faz procura sensorial com muita frequência.

As quatro crianças, a T, a MF, a MB e a MS, de 5 anos, frequentam a mesma sala de jardim-de-infância. A escolha destas crianças deveu-se ao fato de serem os pares que mais iniciativas tiveram em interações com a criança J. e por isso mais proximidade, a idade aproximada e a demonstração de sensibilidade perante a pessoa com incapacidade. Embora sem resposta imediata a criança J. permite, algumas vezes, que estes colegas se aproximem dela e, em algumas situações, partilhem brinquedos.

2.2. INSTRUMENTOS

A recolha de dados deste estudo foi guiada pelo uso de múltiplas medidas de análise das interações sociais e relacionamentos estabelecidos no contexto de Jardim-de-Infância entre o J e o grupo. As medidas de avaliação permitiram olhar para a complexidade das interações e dos relacionamentos entre pares sob diferentes perspetivas a partir do recurso a: escala de autopreenchimento da aceitação social das crianças face a pessoas com incapacidades; nomeação sociométrica para identificar as relações de amizade dentro do grupo; observação das interações entre as crianças através de uma grelha de registo de comportamentos moleculares; *Sensory Processing Measure-Preschool* (SPM) preenchido por duas educadores com conhecimento sobre o J.

Escala de Atitudes de Aceitação (versão baseada na ASK-R)

A *Escala de Atitudes de Aceitação* usada neste estudo foi a versão traduzida por Maria Inês Loio e Pedro Nuno Lopes dos Santos da *Acceptance Scales for Kidergarten-revised* (ASK-R) de Favazza e Odom (1996). Embora a versão original contivesse 18 itens, a versão traduzida é composta por 11 itens, após terem sido removidos sete itens problemáticos, cujo conteúdo foi ajuizado por um painel de peritos como não condizente com uma atitude. A *Escala de Aceitação de Atitudes* avaliação a aceitação/não aceitação de pares com incapacidades. Cada item é formulado sobre a forma de pergunta com resposta

fechada (Sim-Não-Talvez), cotadas numa escala de 1 a 3 pontos. Uma vez que a escala é administrada em contexto pré-escolar, a administração da escala foi feita em pequeno grupo – grupos de 4 crianças, permitindo a leitura em voz alta de cada item e as respostas foram assinaladas em folhas de resposta, em que cada possibilidade de resposta estava representada graficamente por uma expressão facial (face com expressão de alegria para a resposta *Sim*, pensativa para a resposta *Talvez* e tristeza para a resposta *Não*).

Nomeação sociométrica

A nomeação sociométrica foi usada enquanto técnica de análise das redes sociais entre as crianças. De acordo com Gifford-Smith e Brownell (2003), a nomeação sociométrica é o método mais apropriado para avaliar as amizades. Deste modo, foi pedido a cada criança que nomeasse os seus cinco melhores amigos, de modo a avaliar a postura/proximidade das crianças relativamente ao J., tendo sido contabilizado o número de vezes que o J. foi nomeado como melhor amigo.

Grelha de observação das interações

A grelha de observação foi desenvolvida propositadamente para este estudo com o objetivo de avaliar o número de interações, bem como as iniciações e as respostas, tanto do J. como dos seus pares. Para além disso, a observação incidiu noutras variáveis, de forma a perceber o tipo de interação que se desenvolve, os tópicos de conversa, a afetividade das crianças em cada momento, o tipo de envolvimento e o tipo de atividade.

O registo dos dados da observação incidiu nos comportamentos discretos adotados pelas crianças durante a interação. Para o efeito registaram em amostras de tempo o número de ocorrências dos comportamentos definidos na grelha. Assim, cada sessão de observação consistiu em cerca de 10 minutos, intercalados entre momentos de observação direta (15 segundos) e momentos de registo (20 segundos). Foram registados 10 momentos, em cada observação.

A grelha de observação foi testada por duas educadores através da cotação de 5 períodos de observação de 10 min, mediados por reuniões de comparação das cotações e discussão dos desacordos, até se obter 90% de concordância entre as observadoras. Este

instrumento foi imprescindível para perceber a evolução das crianças, no que respeita à aceitação da incapacidade e ao número de interações realizadas.

Sensory Processing Measure-Preschool

A sub-escala Participação Social do instrumento *Sensory Processing Measure-Preschool* (Heather Miller Kuhaneck, Diana A. Henry e Tara J. Glennon (2011), versão Portuguesa traduzida por Helena Isabel da Silva Reis) foi usado com o objetivo de avaliar o comportamento do J. durante as interações. A sub-escala foi preenchida por duas educadoras com conhecimento do J., permitindo comparar as pontuações.

2.3. PROCEDIMENTOS

Previamente ao início do estudo, foi pedida autorização ao Diretor da instituição onde se realizou o estudo, através de um documento onde se descrevia os objetivos da investigação e enunciavam os instrumentos a administrar e o respetivo procedimento. Obtida a autorização, foram contactados os encarregados de educação das crianças do grupo participante, tendo sido pedido o consentimento para que os educandos participassem no estudo. Adicionalmente, foi solicitada uma reunião com a mãe do J., na qual foram explicadas pormenorizadamente todas as etapas do estudo e solicitado o seu aval, em particular para a realização da intervenção mediada pelos pares.

Após esta fase preliminar de obtenção das autorizações necessárias, procedeu-se à administração dos instrumentos de avaliação, em particular da *Escala de Atitudes de Aceitação* da nomeação sociométrica e do SPM, consistindo no momento de avaliação inicial – pré-teste. Estes instrumentos voltaram a ser administrados após o término da intervenção – consistindo no pós-teste.

Relativamente à observação, esta foi implementada em toda a linha temporal de implementação deste estudo, ocorrendo duas vezes por semana, em períodos de cerca de 10 minutos intercalados entre momentos de observação direta (15 segundos) e momentos de registo (20 segundos). Foram assim registados 10 momentos em cada observação (ver anexo3). Estas observações foram realizadas em dois contextos naturais de jardim-de-infância, sendo a sala de atividades e o espaço exterior de recreio. Todas as

observações foram realizadas no período da manhã, por volta das 10:30, quando as crianças tinham um momento de brincar livre e, por isso, era possível registar as ações/interações voluntárias e não orientadas.

3. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Inspirado nos estudos mais recentes que advogam a maior eficácia, por um lado de intervenções formadas por múltiplas componentes e, por outro de intervenções dirigidas ao grupo em detrimento de crianças-alvo, foi elaborado um programa de intervenção que contemplasse estas duas dimensões. Deste modo, a intervenção estruturou-se em duas partes: 1) na primeira parte, foi implementado com o grupo uma componente de sensibilização face às questões da incapacidade e da diferença e; 2) na segunda parte, uma componente de treino de pares mediadores.

3.1. SENSIBILIZAÇÃO DOS PARES

Partindo da problemática existente e confirmada relativamente à aceitação da incapacidade do grupo da criança alvo, surgiu a necessidade de elaborar um plano de intervenção de forma a sensibilizar as crianças para a inclusão. Sendo que o objetivo foi apelar à sensibilização de todas as crianças do grupo realizamos um plano de intervenção onde abordamos os temas direitos das crianças, as emoções e a amizade, adequando as atividades às idades de pré-escolar. Este plano de intervenção baseou-se em intervenções desenvolvidas e testadas anteriormente (Alves, 2015; Alves & Lopes-dos-Santos, 2015; Hassani et al., 2021), inspirando o conjunto de princípios adotados neste estudo: a) as intervenções têm mais sucesso quando combinam estratégias que abordem as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes de aceitação, desse modo a intervenção fornece informação, recorre a materiais e atividades que despoletam emoções e ensina as crianças as agir em determinadas situações; b) a inclusão e a participação social das crianças dentro de um grupo depende do clima de tolerância, dos comportamentos interativos entre os pares e das relações de amizade estabelecidas, por isso a intervenção inclui especificamente estes três temas ao trabalhar a diversidade, a identificação e expressão de emoções, o desenvolvimento de competências sociais e de relações de amizade; c) as intervenções obtém mais sucesso quando encorajam a participação ativa das crianças, pelo que a intervenção inclui dinâmicas que apelam à participação de todos; d) o efeito das intervenções obtém maior alcance quando envolve a escola/instituição educativa no seu todo, por isso a intervenção prevê uma sessão em que as crianças transmitem aos colegas de outro grupo o que aprenderam durante a intervenção.

Todas as atividades decorreram na sala Colmeia (sala de atividades do grupo alvo), exceto a divulgação que foi realizada na sala Pomar (sala dos 3 anos do mesmo jardim-de-infância). Esta componente da intervenção foi realizada durante 5 semanas, com 2 sessões semanais. As atividades realizadas durante esta intervenção encontram-se descritas no Apêndice 1.

3.2. TREINO DOS PARES MEDIADORES

Após as 5 semanas da intervenção com os pares procedemos a um período de 2 semanas de pós-teste e posteriormente realizamos o treino das 4 crianças, pares mediadores selecionados por terem uma relação de maior proximidade com o J., apresentarem maior maturidade no seu desenvolvimento, mostrarem maior sensibilidade face à incapacidade após a intervenção centrada no grupo e por realizarem tentativas de aproximação do J., com frequência. O treino de pares foi desenvolvido durante uma semana, seguido de 3 semanas de intervenção mediada por pares. A implementação de uma intervenção focada no treino de pares (ver Apêndice 2), foi dinamizada pela educadora da sala, durante uma semana, dividida por três sessões. Na primeira sessão os pares mediadores refletiram acerca das caraterísticas pessoais do J., relativamente aos seus gostos e preferências, a forma como o J. expõe as suas emoções e o tipo de comunicação que ele usa. Na segunda sessão os pares mediadores aprenderam a usar o PECS - adaptado, com o intuito de comunicarem com mais eficácia com o J. E na terceira a educadora exemplificou estratégias de forma a manterem o J. em interação, o mais tempo possível.

4. RESULTADOS

As atitudes de aceitação das crianças participantes foram avaliadas antes e após o término da intervenção. Após verificarmos que os valores – obtidos na avaliação inicial – de assimetria e de curtose de cada um dos itens indicavam que os mesmos cumpriam o pressuposto de normalidade das distribuições (assimetria> 2; curtose> 7) (Marôco & Bispo, 2005), e que o valor de consistência interna dos itens da escala era robusto (alfa de Cronbach =.865) procedemos às análises posteriores de verificação de diferenças intra-individuais, antes e após a intervenção.

De acordo com o teste não paramétrico de Wilcoxon, as crianças demonstraram atitudes de aceitação significativamente mais positivas após a intervenção focada na sensibilização dos pares (*M*=32.42, *DP*=0.99) comparativamente à avaliação inicial (*M*=26.75, *DP*=6.21), *z*=-2.677, *p*=0.007, *r*=.518.

No que respeita à rede de amigos, os resultados baseiam-se na utilização da técnica de nomeação sociométrica através da qual foi pedido às crianças para nomearam os cinco melhores amigos dentro do grupo. Na avaliação inicial, o J. não foi escolhido por nenhum par como um dos seus cinco melhores amigos, enquanto na avaliação final, o J. foi escolhido por 3 crianças.

Os dados obtidos através da observação das interações entre o J. e os seus pares em ambiente de sala de aula e de recreio encontram-se nas Figuras 1 e 2, respetivamente. Os dados apresentados estão divididos em cinco períodos, dos quais: a linha de base, realizada em três semanas; a intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência, realizada durante cinco semanas; a avaliação intermédia, com duração de duas semanas; a intervenção focada na mediação por pares, realizada durante três semanas; e por último a avaliação final, realizada durante três semanas. Ao longo de todas as fases foram realizadas duas sessões de observação, uma no contexto de sala de aula e outra no contexto de recreio.

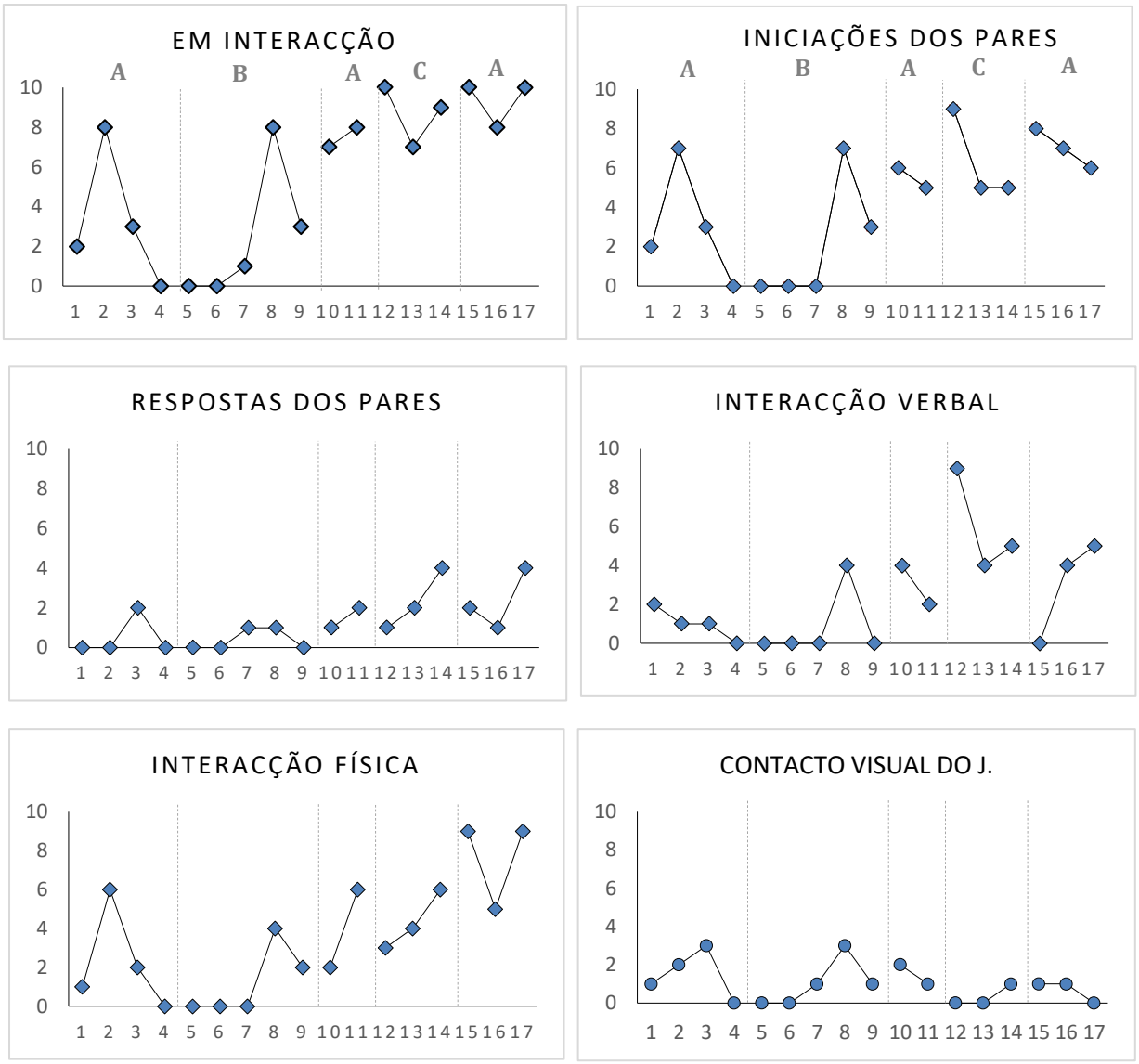


Figura 1. Dados da observação das interações entre o J. e os pares em sala de aula.

A – Avaliação inicial (observações 1-4); B – intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência (observações 5-9); A – avaliação intermédia (observações 10 e 11); C – intervenção focada na mediação por pares (observações 12-14); A – avaliação final (observações 15-17).

Conforme se pode observar na Figura 1, as interações do J. na sala de aula sofreram modificações ao longo das diferentes etapas da implementação deste estudo. Através da inspeção visual é possível observar que o J. passou a estar envolvido em mais interações, mas tal apenas foi notório após a quarta sessão da intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência. De facto, a tendência positiva verificada após esta sessão

permaneceu na avaliação entre intervenções, e acentuou-se na segunda intervenção e na avaliação final (AB**ACA**).

Ainda na Figura 1 é possível verificar que as iniciações dos pares são semelhantes às interações existentes, apresentando as mesmas evidências positivas face aos momentos de maior incidência e permanência de interações e respostas. As respostas dos pares apresentam poucas alterações, no entanto é possível verificar que houve um aumento discreto, após a intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência, isto é, na avaliação intermédia, na intervenção focada na mediação por pares e na avaliação final. A evidência negativa relativamente às respostas dos pares deve-se às poucas iniciativas do J.

Nas observações realizadas avaliamos os diferentes tipos de interação – interação verbal, física e contacto visual. Relativamente à interação verbal, esta é mais evidente a partir da quarta sessão da intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência, no entanto é na intervenção focada na mediação dos pares que tem maior incidência, visto ser nesta fase que os pares são treinados para comunicar com o J. (ABA**C**A). Na avaliação final, volta a haver uma pequena queda neste tipo de interação. Tal como é possível analisar na Figura 1, a interação física entre o J. e os pares é aquela que ocorreu mais vezes e durante todo o processo de avaliação. Verifica-se um período, entre as sessões 4 e 6, que não ocorreu interação física (nem verbal), comprovado pela ausência de qualquer interação. A partir da oitava sessão houve um acréscimo significativo de interações físicas, com maior incidência no período de avaliação final, pois o J. passou a permitir a aproximação dos pares e a sentir-se, cada vez mais, confortável com a interação física (ABAC**A**). No que se refere ao contato visual é possível verificar, através da leitura do gráfico correspondente, que este tipo de interações é pouco observado, fato que se mantém durante todos os momentos de avaliação. Assim, mesmo após todo o processo de intervenção, o contato visual continua a ser uma limitação para o J., quando em contexto de sala de aula.

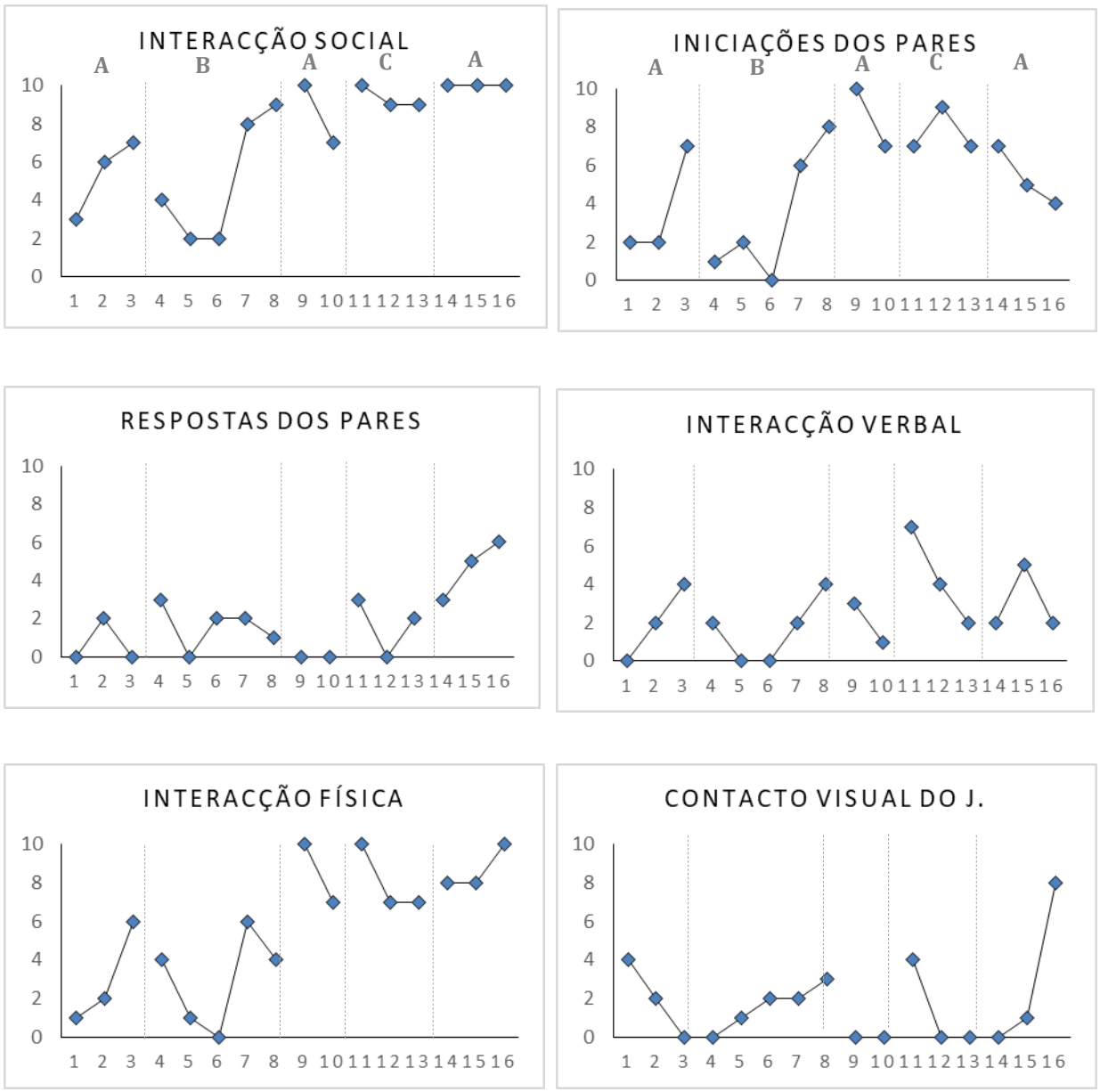


Figura 2. Dados da observação das interações entre o J. e os pares no recreio.

A – avaliação inicial; B – intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência; A – avaliação intermédia; C – intervenção focada na mediação por pares; A – avaliação final.

Como se pode verificar na Figura 2, percebemos que no momento inicial existiam já interações entre o J. e os pares, mas verificou-se um aumento a partir da quarta sessão da intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência, que permaneceu durante a avaliação intermédia, a intervenção focada na mediação dos pares e na avaliação final.

A maioria das interações existentes no recreio foram iniciadas pelos pares, sendo que no período correspondente à quarta sessão da intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência e o primeiro momento da avaliação final, é possível verificar um aumento nas iniciações dos pares, que logo a seguir diminui nos dois períodos seguintes da avaliação final (A**BAC**A). No entanto ao comparamos gráficos podemos verificar que esta última queda nas iniciações dos pares coincide com o aumento das respostas dos pares ao J., sendo que a diminuição das iniciações dos pares deu lugar às iniciações do J.. Contudo, é possível aferir que foram poucas as respostas dos pares, mantendo coerência em todos os períodos, com exceção nos últimos dois momentos de observação das interações, onde se verifica um ligeiro aumento.

Relativamente ao tipo de interações, tal como aconteceu nas observações em sala de aula, também no recreio é a interação física entre o J. e os pares que acontece mais vezes, contudo com um aumento mais significativo a partir da terceira sessão da intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência (A**BACA**). Relativamente à interação verbal é possível verificar no gráfico correspondente que existe uma inconstância nos resultados, apresentados por aumentos, seguidos de diminuições e assim sucessivamente ao longo de todo o processo de observação das interações. Contudo, no recreio existiram mais períodos de interação verbal entre o J. e os pares do que na sala de aula. Relativamente ao contato visual do J., também no recreio mantém-se com pouco destaque, sendo que só no último período de observação é visível um aumento significativo.

Através de uma análise mais generalizada entre as Figuras 1 e 2, podemos concluir que o J. esteve mais envolvido em interações, a partir do momento em que é feita a intervenção focada na sensibilização face à incapacidade/deficiência, tanto em sala de aula como no recreio. Dessas interações podemos também constatar que a sua maioria decorreu de iniciações dos pares, o que mais uma vez fornece indicadores positivos sobre a eficácia da intervenção de sensibilização. Contudo também são também satisfatórios os resultados inerentes às respostas dos pares, que embora sejam poucas, registam um leve aumento a partir da intervenção de sensibilização e que também nos remetem para possíveis iniciações do J. Em ambos os contextos é a interação física que mais acontece, no entanto no recreio regista-se mais momentos de interação verbal, em relação ao contexto de sala

de aula. Relativamente ao contato visual do J. manteve-se sempre pouco frequente, sendo uma barreira que não foi possível superar com esta intervenção.

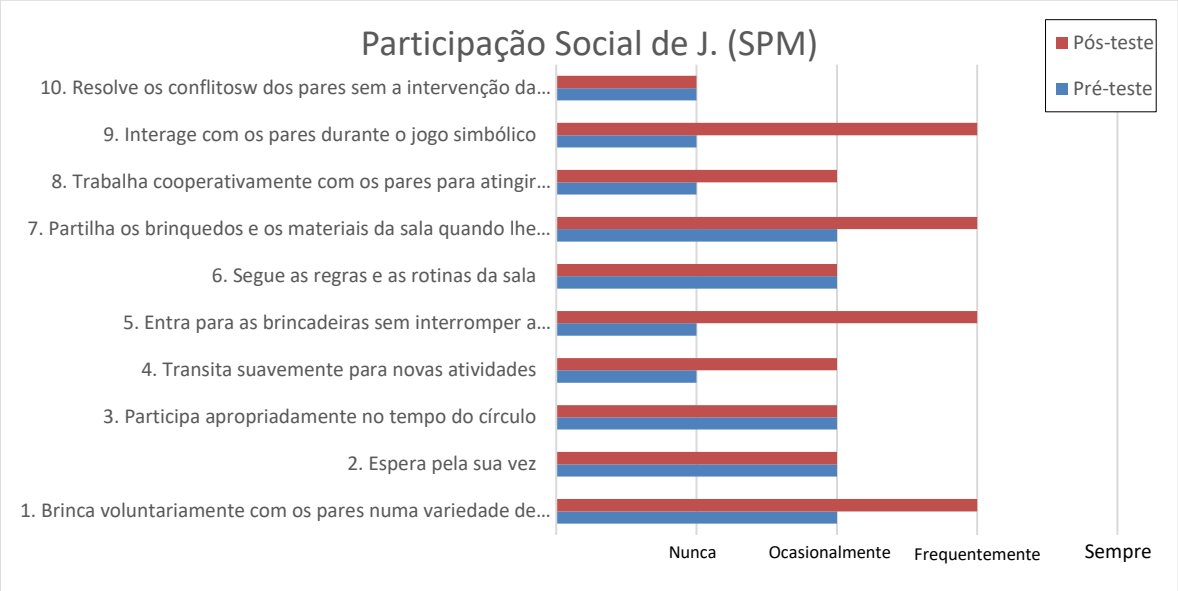


Figura 3. Dados da avaliação da participação social do J., através da SPM.

Relativamente à participação social avaliado através da SPM, verificou-se que o J. passou a participar mais frequentemente em situações sociais comparativamente com a avaliação inicial (Figura 3).

5. DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo avaliar os efeitos dos programas de intervenção focado na sensibilização face à incapacidade/deficiência e de intervenção focada na mediação de pares, relativamente às atitudes de aceitação dos pares face à incapacidade e consequentemente ao J., bem como promover o desenvolvimento de interações sociais entre o J. e os pares, e a participação social do J.

Nos últimos anos, as abordagens usadas na investigação das interações sociais entre os alunos têm vindo a usar combinar diferentes técnicas, expandindo o estudo da análise das redes sociais para além do recurso às tradicionais escalas/instrumentos de auto-preenchimento (Swabb et al., 2021). Neste estudo, a intenção foi de combinar diferentes técnicas de recolha de dados – escala de avaliação da aceitação social; nomeação sociométrica; observação das interações – permitindo retratar de modo mais preciso e aproximado à realidade a complexidade das interações entre o J. e o seu grupo.

Os resultados obtidos sugerem que a intervenção teve efeitos positivos nas atitudes de aceitação, na pertença a redes de amigos, bem como nas interações entre o J. e os seus pares. As atitudes de aceitação face outras crianças com incapacidades/deficiência registaram valores significativamente mais positivos após a intervenção, indicando que o período pré-escolar é uma fase privilegiada para intervir e modificar, modelar o desenvolvimento de atitudes de tolerância face à diversidade. As crianças mais novas estão em pleno desenvolvimento socio-emocional encontrando-se, por isso, mais permeáveis à influência de figuras de referência na construção das suas atitudes, crenças e afetos. Intervir em idade pré-escolar tem vindo a ser conotado na literatura com efeitos mais positivos (Bruinsma et al.,2004). Favazza e colegas (1999) reportaram efeitos positivos no programa de intervenção *Special Friends* implementado em crianças em idade pré-escolar. A revisão sistemática de Garrote (2017) reportou que a implementação de programas de intervenção destinados à participação social surte efeitos positivos nas crianças mais novas.

De acordo com Antonak e Livneh (1988), as atitudes são avaliações psicológicas tendencialmente estáveis e, por isso mais dificilmente modificáveis com o avançar da

idade. Desenvolver intervenções em idades de desenvolvimento mais novas constitui um contributo para evitar que se instalem atitudes negativas face a pessoas com incapacidade/deficiência e, simultaneamente fomentar um clima positivo de aceitação da diferença na sala de aula e na escola (Campbell, Fergunson, Hertinger, Jackson & Marinho, 2004), contribuindo assim para uma mais escola inclusiva.

Relativamente à posição social/redes de amigos do J., verificou-se que no final da intervenção o J. foi escolhido como melhor amigo por três crianças, o que não havia acontecido na avaliação inicial. De facto, os alunos com incapacidades tendem a ter menos amigos do que os alunos com desenvolvimento típico. Schwab (2019), através da técnica de nomeação sociométrica, mostrou que cerca de 15% dos alunos do primeiro ciclo de ensino com necessidades adicionais de suporte não têm uma única relação de amizade recíproca na sua turma, quando a percentagem nos alunos com desenvolvimento típico foi de 3.9%. Avramidis, Avgeri e Strogilos (2018) mostraram que 11.1% dos alunos com dificuldades de aprendizagem moderada não foram nomeados como melhores amigos, sendo que a percentagem foi de 3.6% nos alunos com desenvolvimento típico. A intervenção implementada estruturada em duas componentes – sensibilização face à incapacidade/deficiência e mediação por pares – parece ter contribuído em parte para promover a posição social do J. dentro do grupo.

As interações do J. e os pares modificaram positivamente ao longo deste estudo, quer no contexto de sala de aula, quer no contexto de recreio. De facto, o tempo passado em interação aumentou. Verificámos que, particularmente, a partir da quarta sessão da intervenção de sensibilização face à incapacidade, o J. passou a estar mais envolvido em situações de interação. Verificou-se que este dado aconteceu sobretudo devido às iniciações dos pares e não devido às suas respostas. Tal sugere que existiu de facto uma maior predisposição dos pares para se aproximarem e interagirem com o J. em resultado dos conteúdos e das atividades abordadas nesta primeira componente de intervenção, mas as respostas dos pares às iniciações do J., apesar de aumentarem, este aumento foi mais discreto. Tal dado reforça a importância da intervenção com os pares. Garrote et al. (2017) fez uma pesquisa aprofundada de vários estudos que analisam a participação social de crianças com incapacidade, do pré-escolar e do ensino básico. Nesta investigação documental a autora conclui que a intervenção baseada no ensino de competências de

interação social para os alunos com desenvolvimento típico mostrou evidências de uma intervenção baseada no aumento de interações socias entre os alunos com incapacidade e os seus pares (Batchelor & Taylor, 2005; Goldstein et al., 1997; Thiemann &Goldstein, 1997). Tal como aconteceu neste estudo, a intervenção com o grupo suscitou efeitos positivos, no melhoramento de atitudes de aceitação e no aumento de interações entre o J. e os pares. Este estudo mostrou também que o J. manteve o mesmo padrão durante o estudo ao nível do contacto ocular com os pares.

As interações do J. passaram a ser pautadas pela interação verbal e pela interação física, sendo que a interação verbal teve mais iniciações por parte dos pares. O J. comunica, na maior parte das vezes, através do uso do PECS-adaptado, logo a fala está limitada à produção de algumas palavras soltas e descontextualizadas. Reproduz diversos vocalizos, no entanto não foram usados para citar iniciações ou respostas. O aumento da interação física foi um fato muito interessante neste estudo, porque evidencia que o J. passou a permitir a aproximação dos pares.

As melhorias verificadas ao nível das interações verificadas após a quarta sessão da componente de intervenção focada na sensibilização face à incapacidade e à diferença acentuaram-se na segunda componente de intervenção, focada na mediação de pares. Pesquisas realizadas por Kamps et al. (2014) concluíram que existem evidências de que o treino de competências com o grupo, seguido do treino de pares mediadores constitui um método eficaz e de intervenção promissora (Reichow &Volkmar, 2008; Whalon et al., 2015). Nesta perspetiva, e uma vez que o J. apresenta uma perturbação severa do espetro de autismo, representativa de incapacidades e limitações, este estudo seguiu uma linha de intervenções focadas por múltiplas componentes. Por um lado, foi essencial sensibilizar o grupo para as questões relacionadas com incapacidade/deficiência, por outro tornou-se imprescindível especificar o teor das incapacidades do J., através do treino de um pequeno grupo, de pares mediadores. Consequentemente a forma como os pares treinados passaram a agir com o J. serviu de modelo para outras crianças do grupo, intensificando assim o apoio prestado. No contexto de recreio, os dados foram semelhantes, sendo que neste estudo o fator contexto não foi impulsionador de diferentes comportamentos. Desta forma a intervenção suscitou o mesmo efeito nos dois contextos observados.

Todos os indicadores obtidos através da avaliação SPM indicam que a participação social do J. aumentou, através do aumento das interações com os pares, das redes de amigos e das atitudes de aceitação os pares. As educadoras com conhecimento aprofundado do J. expressaram similarmente – avaliada através da respetiva subescala do SPM –que a participação social do J. aumentou após a implementação da intervenção.

A escola e os educadores e professores, em particular, desempenham um papel importante da construção de um ambiente de sala positivo onde todas as crianças se sintam aceites e membros da comunidade e, por isso, propiciador da participação social de todos. Adicionalmente, os professores podem intervir intencionalmente, através de intervenções episódicas e/ou projetos desenvolvidos na escola, para promover relações de amizade (e.g., programa *Circle of Friends*; Hassani et al., 2021) e fomentar o desenvolvimento de comportamentos sociais positivos entre os alunos (Schwab, 2018).

6. LIMITAÇÕES

Os resultados deverão ser lidos considerando um conjunto de limitações que lhes estão subjacentes. Em primeiro lugar, usar a técnica de nomeação sociométrica e em particular, limita o número de amigos a um número específico (neste caso, no máximo 5 melhores amigos), pode resultar que algumas relações não sejam registradas. Em segundo, apontamos também o fato de ser um estudo de caso de sujeito único, logo não nos é possível efetivar que esta intervenção suscita o mesmo efeito com outras crianças com PEA. Por fim, esta intervenção foi realizada com um determinado grupo e não com todos os elementos do jardim-de-infância. Toda a comunidade educativa deste contexto beneficiaria com esta intervenção. Desta forma o contexto inclusivo ficou limitado a uma sala de jardim-de-infância.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como principal razão promover a interação social e a participação social do J., através da sensibilização do grupo e do treino de pares, de crianças da mesma sala de jardim-de-infância. Foi realizado de forma atenta, responsável e minuciosa de forma a avaliar detalhadamente os efeitos desta intervenção.

Assim, após o término do estudo podemos concluir que as interações do J., criança com PEA, com os pares aumentou significativamente após a sensibilização das crianças com desenvolvimento típico. Desta forma, o plano de intervenção face à sensibilização das crianças teve um efeito positivo. Fica aqui clara a ideia de que o fato das crianças compreenderem e aceitarem a incapacidade, gera neles próprios, atitudes mais positivas e de aceitação.

O treino de pares suscitou também efeitos muito positivos, tendo em conta que os pares mediadores conseguiram interagir com o J., aumentando assim a sua comunicação, através do uso do PECS-adaptado, e ajudaram a melhorar a sua participação social e auto-regulação. As técnicas aprendidas passaram a ser imitadas pelas restantes crianças do grupo, de forma a estabelecerem interação com o J.. Por conseguinte, o J. permitiu a aproximação dos pares e passou a ter a iniciativa de os procurar, nas situações que necessitou de ajuda.

A família mostrou-se bastante satisfeita com os efeitos do programa de intervenção, nas duas componentes, citando que pela primeira vez sentiram que o J. estava a ser incluído e respeitado. O J. passou a permanecer mais tempo no jardim-de-infância, pois a família estava mais confiante e segura.

Este estudo melhorou consideravelmente a minha visão, como educadora, acerca da inclusão das crianças com incapacidade/deficiência, pois permitiu-me, de forma prática, gerir e desenvolver um programa de intervenção com efeitos tão benéficos para todo o grupo. Após este estudo, intensifico a perceção, que já tinha, acerca da importância de que qualquer profissional de educação necessita de estar informado face à inclusão. A maior aprendizagem que recebi com este estudo foi que a criança com incapacidade beneficia

muito mais com trabalho que é dirigido aos seus pares em comparação ao trabalho que é efetuado com ela, individualmente. Este estudo permitiu que outros profissionais, tais como as auxiliares de educação, também mudassem as suas atitudes face ao J., pois passaram a inclui-lo nas atividades como participante e não como mero assistente.

A concluir, este estudo esclareceu, tal como outros mencionados na literatura, que a educação inclusiva deve ser uma prioridade no nosso sistema educativo e, por conseguinte, em qualquer contexto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, K.A. (2014). *Caminhos para a participação das crianças em educação infantil*. Florianópolis: XANPED SUL.

Alves, S. (2015). *Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidade e ensaio exploratório de um programa de intervenção*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade do Porto.

Alves, S., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira. M., & Silveira-Maia, M. (2021). Exploring the multicomponent structure of acceptance attitudes in portuguese children using the modified Chedoke-Mcmaster Attitudes Toward Chimdren with Handicaps Scale. *European Journal of Educational Research, 10*(4), 1963-1972. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1963

American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*: DSM-5 (5th ed.). Washington, D.C: American Psychiatric Publishing.

Antonak, R., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales.* Springfield, IL: Thomas.

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.

Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.

Battaglia, A. A., & Radley, K. C. (2014). Peer-mediated Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Beyond Behavior*, *23*(2), 4–13. https://doi.org/10.1177/107429561402300202

Batchelor, D., & Taylor, H. (2005). Social inclusion - next step: User-friendly strategies to promote social interaction and peer acceptance of children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood, 30*(4), 10–18.

De Boer, A., & S. J. Pijl. (2016). The Acceptance and Rejection of Peers with ADHD and ASD in General Secondary Education. *The Journal of Educational Research*, *109*(3), 325–332.

Boudreau, J., & Harvey, M. T. (2013). Increasing recreational initiations for children who have ASD using video self-modeling. *Education and Treatment of Children, 36*, 49–60.

Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: mixed and non-mixed dyads. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*(7), 1211–1229. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0501-2

Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers perceptions of Autismo. *Research in Developmental Disabilities, 25*(4), 321-339. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.01.005

Camargo, S. P., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade, 21*(1), 65-74. https://doi.org/10.1590/S0102- 71822009000100008

Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among childrenand youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 266–277.

Chamberlain, B. Kasari, C., & Rotheran-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Network of Chimdren with Autism in Regular Classrooms*. Journal of Autism and Development Disorders, 37*, 230-242.

Chang, Y. C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in autism spectrum disorders*, *27*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010

Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise psicológica, 2*(12), 369-378.

Cummins R., & Lau A. (2003). Community integration or community exposure? A review and discussion in relation to people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16,* 145–157.

de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2012). Students attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature*. International Journal of Disability Development and Education, 59*(4), 379-392.

de Boer, A., Pijl, S.J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectives of na Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peer with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 572-583.

Bruinsma, Y. E. M., MA, Koegel, R.L., & Koegel, L.K. (2004*). Efeitos da intervenção precoce no desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas (0-5 anos) com autismo.* Enciclopédia Sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Universidade da Califórnia em Santa Bárbara: EUA.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, Ministério de Educação. Diário da República nº129 -1º Série.

Estevinho, M. M. (2017). *Perturbações de Espectro de Autismo*. Metis. Retirado de: metis.med.up.pt/index.php/Perturbações do espectro do autismo

Favazza, P. C., LaRoe, J., & Odom, S. L. (1999). *Special Friends: A manual for creating accepting environments.* Colorado: Roots & Wings.

Ferreira, M. S. (2020). Educação Inclusiva: Implicações para os professores, os alunos e as escolas. *Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS (S.I.), 7*(1), 45-46.

Froese P., Richardson M., Romer L., & Swank M. (1999). Comparing opinions of people with developmental disabilities and significant persons in their lives using the individual supports identification system (ISIS). *Disability & Society 14*, 831–43.

Garfinkle, A., & Schwartz, I. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive pre-school classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 26–38.

Garrote, A., Dessemontent, R.S. & Opitz, E.M. (2017). Faciliting the social participation of pupils with special educational needs in mainstreams schools: a review of school-based interventions. *Educational Research Review*, *20*, 12-23.

Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J., & Cook, C. C. (2002). Friendships of Children with Disabilities in the Home Environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *37*(3), 235–252. http://www.jstor.org/stable/23880002

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationship: social acceptance, friendships and peer network. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.

Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 40*(1), p. 33–48.

Harpper, L.V., & MCcluskey, K. (2002). Caregiver and peer response to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. Early Childhood *Research Quartely, 17*(2), 148-166.

Hart, S. L., & Banda, D. R. (2018). Examining the effects of peer mediation on the social skills of students with autism spectrum disorder as compared to their peers. *Education and training in autism and developmental disabilities, 53*(2), 160-175.

Harris, R. A., Qualter, P., & Robinson, J. (2013). Loneliness Trajectories from Middle Childhood to Early Adolescence: Impact on Perceived Health and Sleep Disturbances. *Journal of Adolescence, 36* (6), 1295-1304. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.009.

Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2021). The Circle of Friends intervention: a research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911522

Hassani, S., Aroni, K., Toulia, A., Alves, S., Gorel, G., Loper, M.F., Avramidis, E., et al. (2020) *School-based Interventions to Support Student Participation. A Comparison of Differente Programs.* Results from the FRIEND-SHIP project. Vienna: University of Vienna. https://doi.org/10.25365/phaidra.147.

Hilton, C. L., Crouch, M. C., & Israel, H. (2008). Out-of-school participation patterns in children with high-functioning autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy, 62*, 554–563.

Hu, X., Lee, G. T., & Watkins, L. (2021). Combining preferred activities with peer support to increase social interactions between preschoolers with ASD and typically developing peers*. Journal of Positive Behavior Interventions*, *23*(4), 272-287.

Huber, H. B., & Carter, E. W. (2019). *Fostering Peer Relationship and Shared Learning for Students with Autism Spectrum Disorders.* The Sage Handbook of Autism and Education.

Hundert, J., Rowe, S., & Harrison, E. (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*, 206–215.

Hunt, C. S., & Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues, 16*(2), 266-280.

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

Ison, N., Mcintyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Porsonage, S., & Fay, L. (2010). Just Like You: A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation, 13* (5), 360-8. https://doi.org/10.3109/17518423.2010.496764.

Juvonen, J. L., Lessard, M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, S.D. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Setting: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist 54*(4), p. 250-270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645.

Kamps, D.M., Mason, R., & Heitzman-Powel, L. (2014). Peer Mediation Interventions to Improve Social and Communication Skills for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Springer International Publishing*. Retirado de: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-62995-7_16

Kamps, D., Potucek, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., & Garrison-Kane, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for students with autism. *Exceptional Children, 68*, 173–187.

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Multiple effects of joint attention intervention for children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 611–620.

Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *53*(4), 431-439.

Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health, 78*, 458–467.

Kennedy, H. (1997). Learning Works- Widenning Participation in Furter Education. *FEFC*.

King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors afecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 23*, 63–90.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24,* 174–185.

Koegel, L. K., Kuriakose, S., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2012). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations. *Behavior Modification, 36*(3), 361–377.

Koster, M., Nakken, H., & Houten, S. J. (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. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 183–193.

Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., et al. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities*. Developmental Medicine and Child Neurology, 48,* 337–342.

Law, M., Petrenchik, T., King, G., & Hurley, P. (2007). Perceived environmental barriers to recreational, community, and school participation for children and youth with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 88*, 1636–1642.

Licciardello, C. C., Harchik, A. E., & Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children, 31*(1), 27–37.

Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. D. (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial, 22*(2), 269-284. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009

Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A Systematic review of disabilities awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation, 35*(8), 623-646.

Liptak, G. S., Kennedy, J. A., & Dosa, N. P. (2011). Social participation in a nationally representative sample of older youth and young adults with autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32*, 277–283.

Little, L. M., Sideris, J., Ausderau, K., & Baranek, G. T. (2014). Activity participation among children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy, 68*, 177–185.

Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M., & Jacobs, J. (2013). Social network changes over the school year among elementary school-aged children with and without an autism spectrum disorder. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 5*(1), 38–47. https://doi.org/10.1007/s12310-012-9092-y

Marôco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Climepsi Editores. Lisboa.

Martins, M. (2007). Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regente. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediated interventions: Increasing communicative acts of students with autism spectrum disorders at recess. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*, 334–344.

Miranda, T. G. (2015). A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. In E. G. Mendes, F. Cia, & Tannus-Valadão, G. (Eds.), *Organização e*

funcionamento do atendimento educacional especializado (pp. 195-214). São Carlos, SP: ABPEE.

Nelson, D. A. C., Coyne, C. H., & Robinson, C. C. (2016). Correlates of Sociometric Status in Russian Preschoolers: Aggression, Victimization, and Sociability. *Personality and Individual Differences, 94,* 332-336. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.054.

Nowicki, E. A. (2006). Across-sectional multivariate analysis of children`s attitudes towards disabilities*. Journal of Intellectual Disabilities Research, 50*(5), 335-348.

Nunes, D. R., Azevedo, M., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial, 26*(47), 557-572. https://doi.org/10.5902/1984686X10178

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., & Sirota, K. G.. (2004) Autism and Social world: An Anthropological Perspective. *Discourse Studies*.

Odom, S. L. McConnel, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In W. H. Brown, S. L. Odom & McConnell, S. R. (Eds.). *Social competences of young children: Risk disability and intervention* (pp. 3-29). Paul Brookes Publishing.

Orsmond, G. I., Krauss, M. W., & Seltzer, M. M. (2004*).* Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 245–256.

Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R., & Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 2710–2719.

Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 23*(1), 15-28.

Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 285–295.

Potvin, M.-C., Snider, L., Prelock, P., Kehayia, E., & Wood-Dauphinee, S. (2013). Recreational participation of children with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 445–457.

Ramos, F. S. R.; Bittencourt, D. D., Camargo, S. P. H., & Schmidt, C. (2018). Peer-mediated intervention: Implications for the research and pedagogical practices of teachers of students with autism. *Education Policy Analysis Archives, 26*(1), 1068-2341.

Reichow, B., Volkmar, F., & Cicchetti, D. V. (2008). Development of an evaluative method of determining the strength of research evidence in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 1311–1318.

Schertz, H., Odom, S., Baggett, K., & Sideris, J. (2013). Effects of joint attention mediated learning for toddlers with autism spectrum disorders: An initial randomized controlled study*. Early Childhood Research Quarterly, 28*, 249–258.

Schmidt, C., Nunes, D. R., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática, 18*(1), 222-235. https://doi.org/10.15348/1980- 690 6/psicologia.v18n1p222-235.

Schupp, C.W., Simon, D., & Carbett, B.A. (2013). Cortised responsivity diferences in children withautism spectrum disorders during free and cooperative play*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(10), 2405-2417.

Schwab, S. (2018). Peer-relations of students with special educational needsin inclusive education. In Polenghi, S., Fiorucci, M., and Agostinetto, L. (eds.). DirittiCittadinanza Inclusione (p. 15-24). Rovato: Pensa MultiMedia. Retrieved 30 Oct2018, from https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/10/2018-Roma-Atti.pdf

Schwab, S. (2019). Friendship Stability with and without Special Educational Needs. *Educational Studies, 45*(3), 390-401.

Schwab, S., & Hellmich, M. (2018). Social Participation of Students with Special Education Needs*. European Journal of Special Needs Education, 33*(2).

Schwab, S., Linder, K.T., Helm, C., Hamel, N., & Markus, S. (2021). Social participation in the context of inclusive education: primary school students friendship networks from students na teacher perspectives. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação, 20*(1), 105-149.

Silva, E. C. S. (2011). A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

Silva, M. & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão, 29*(1), 116-131.

Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*, 226–236.

Solomon, M., Buaminger, N., & Rogers, S. J. (2011). Abstract Reasoning and Friendship in High Functioning Preadolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(1), 32-43.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011*). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.

Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*, 435–443.

Therrien, M. C. S., & Light, J. C. (2018). Promoting peer interaction for preschool children with complex communication needs and autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology, 27*(1), 1-15.

Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 47*(1), 126.

Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism Developmental Disorders, 45*(6), 1513–1531.

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(4), 1070-1083. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x

White, S. W., Koening, K., & Scahill, L. (2010). Group Social Skills Instruction for Adolescents With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. https://doi.org/10.1177/1088357610380595

Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. (2013). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

Wood, J., Fujii, C., Renno, P., & Van Dyke, M. (2014). Impact of cognitive behavioral therapy on observed autism symptom severity during school recess: A preliminary randomized, controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 2264–2276

Sites pesquisados:

https://etfovoice-ca.translate.goog/node/728?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-PT&_x_tr_pto=nui,sc (pesquisa efetuada a 29/10/2021)

Não existem fontes no documento atual.

ANEXOS

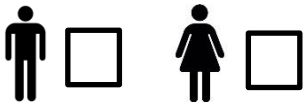
Anexo 1 : Escala de aceitação social, baseada na ASK-R.

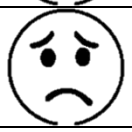
Escala de Aceitação

(*versão orginal "Acceptance Scale for Kindergarten", Favazza & Odom, 1996)*

Tradução de Pedro Nuno Lopes dos Santos e Maria Inês Loio

Data de Nascimento: _____

Género:  ☐ ☐

Os meus amigos…	Sim	Talvez	Não
1. Gostavas de ser grande amigo de um menino ou de uma menina da tua idade que ainda não consegue falar?			
2. Gostavas de ser grande amigo de um menino ou de uma menina que não consegue ver?			
3. Brincavas com meninos ou meninas mesmo que o seu aspeto seja muito diferente dos outros?			
4. Brincavas com um menino ou uma menina mesmo que não consiga andar?			
5. Brincavas com um menino ou uma menina mesmo que tenha uma deficiência?			
6. Conversavas com um menino ou uma menina mesmo que ele ou ela tenha uma deficiência?			
7. Gostavas de brincar com um menino ou uma menina com deficiência?			
8. Brincavas com alguém que tenha uma deficiência?			

9. Mudavas para outro lugar se um menino ou menina com deficiência se sentasse ao teu lado?			
10. Gostavas de ser grande amigo(a) de um menino ou menina com deficiência?			
11. Gostavas de passar o teu recreio a brincar com um menino ou uma menina que tenha uma deficiência?			

Anexo 2 : Grelha de avaliação *Sensory Processing Measure-Preschool*

SENSORY PROCESSING MEASURE-PRESCHOOL

JARDIM DE INFÂNCIA

2-5 ANOS

Heather Miller Kuhaneck, M.S., OTR/L, FAOTA, Diana A. Henry, M.S., OTR/L, FAOTA and Tara J. Glennon, Ed.D., OTR/L, FAOTA

Educador(a)

Nome: _____

Relação com a criança: _____

Data: _____ **Informação da Criança**

Nome: _____

Género: ☒ M ☐ F Idade: _____ Anos e _____ Meses

Comentários sobre o comportamento/funcionamento da criança:

Instruções

Por favor, responda a estas questões baseando-se no comportamento típico da criança durante o último mês.
Use a seguinte escala:

Nunca: O comportamento nunca ou quase nunca acontece

Ocasionalmente: Por vezes, o comportamento acontece

Frequentemente: O comportamento acontece muitas vezes

Sempre: O comportamento acontece sempre ou na maioria das vezes.

Faça um círculo na resposta que melhor descreve quantas vezes o comportamento ocorre. Tente ser o mais fiel possível a todas as questões. Muitas das questões são feitas enquanto a criança mostra stresse em certas situações.
Mostrar stress pode incluir expressões verbais (lamentar-se, chorar, gritar) ou expressões não verbais (retirar-se, gesticular, empurrar, correr, tremer, bater e fugir)
Pode usar o espaço à esquerda para acrescentar algum comentário sobre o comportamento ou funcionamento da criança.

Nunca Ocasionalmente Frequentemente Sempre PARTICIPAÇÃO SOCIAL A criança...

N	O	F	S	**1.** Brinca voluntariamente com os pares numa variedade de jogos e atividades
N	O	F	S	**2.** Espera pela sua vez
N	O	F	S	**3.** Participa apropriadamente no tempo do círculo
N	O	F	S	**4.** Transita suavemente para novas atividades
N	O	F	S	**5.** Entra para as brincadeiras dos pares sem interromper a continuidade da atividade
N	O	F	S	**6.** Segue as regras e as rotinas da sala
N	O	F	S	**7.** Partilha os brinquedos e os materiais da sala quando lhe é pedido
N	O	F	S	**8.** Trabalha cooperativamente com os pares para atingir um objetivo comum (ex.: durante a limpeza, construções)
N	O	F	S	**9.** Interage com os pares durante o jogo simbólico
N	O	F	S	**10.** Resolve os conflitos dos pares sem a intervenção da Educadora.

Nunca	**Ocasionalmente**	**Frequentemente**	**Sempre**	**VISÃO A criança...**
N	O	F	S	**11.** Pisca os olhos, tapa os olhos ou queixa-se da luz da sala ou da luz do sol
N	O	F	S	**12.** Distrai-se com objetos próximos ou pessoas (imagens, figuras nas paredes, janelas, outras crianças, etc)
N	O	F	S	**13.** Tem dificuldade em localizar objetos ou pessoas ao olhar ao redor da sala ou do espaço de brincadeira
N	O	F	S	**14.** Tem dificuldade em encontrar um objeto pretendido entre vários espalhados na secretária ou na mesa
N	O	F	S	**15.** Olha para a sala ou para os pares enquanto a professora está a falar
N	O	F	S	**16.** Tem dificuldade em identificar objetos pela cor ou pela forma
N	O	F	S	**17.** Vai de encontro aos outros que estão a brincar no espaço de jogo
N	O	F	S	**18.** Fixa intensamente pessoas ou objetos
N	O	F	S	**19.** Gosta de observar objetos a rodar mais do que a maioria das crianças da sua idade
N	O	F	S	**20.** Gosta de observar objetos a mover pelo canto do olho

Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	AUDIÇÃO A criança...
N	O	F	S	**21.** Mostra stresse perante altos sons (blocos que caem, gritos ou choro de outras crianças, corredores barulhentos, autoclismo, etc)
N	O	F	S	**22.** Mostra stress quando os colegas cantam ou usam instrumentos musicais
N	O	F	S	**23.** Permanece ignorar novas vozes ou novos sons na sala
N	O	F	S	**24.** É incapaz de determinar a localização de sons ou vozes
N	O	F	S	**25.** Faz barulhos, grunhidos, canta ou grita durante momentos de aula silenciosos
N	O	F	S	**26.** Gosta de provocar certos sons repetidamente (ex: puxar várias vezes o autoclismo)
N	O	F	S	**27.** Parece não ter consciência de sons que são notados pelos outros
N	O	F	S	**28.** Tem dificuldade em estar atento quando a sala de aula é barulhenta
N	O	F	S	**29.** Parece incapaz de seguir direções verbais
N	O	F	S	**30.** Aborrece-se com ou comenta barulhos de fundo constantes que outras crianças ignoram (ex: ventoinha, tic-tac do relógio)

Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	TOQUE A criança...
N	O	F	S	**31.** Evita ser tocado pelos outros (ex.: recusa ser tocado ou abraçado, recusa participar na roda de mãos dadas)
N	O	F	S	**32.** Mostra stresse quando as mãos ou a cara estão sujas (ex.: cola, tintas nos dedos, comida, etc)
N	O	F	S	**33.** Mostra stresse quando lava as mãos quer em água quente quer em água fria
N	O	F	S	**34.** Fica stressado com o toque acidental dos colegas (Sacode onde foi tocado ou afasta-se dos colegas)
N	O	F	S	**35.** Não limpa a saliva ou restos de comida na cara
N	O	F	S	**36.** Fica stressado ao tocar em certas texturas (materiais da sala, utensílios, equipamentos desportivos, etc)
N	O	F	S	**37.** Recusa vestir outras roupas por cima (ex.: batas, kispos)
N	O	F	S	**38.** Tem alta tolerância à dor (ex.: mostra uma ligeira impressão ou nem repara nos cortes e nódoas negras que tem e que as demais crianças sentem dor
N	O	F	S	**39.** Parece não ter consciência da necessidade de usar a sanita (quer tenha xixi ou cócó)
N	O	F	S	**40.** Evita tocar ou brincar com digitintas, plasticinas, pastas de modelar, areias, colas ou outros materiais)

Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	GOSTO E OLFACTO A criança...
N	O	F	S	**41.** Lambe ou morde objetos (equipamentos do espaço onde brinca, mobílias, brinquedos, etc)
N	O	F	S	**42.** Parece indiferente perante odores fortes ou pouco vulgares (ex: cola, tinta, marcadores etc)
N	O	F	S	**43.** Fica stressado perante o cheiro da sopa, perfume, laca do cabelo ou loções do corpo)
N	O	F	S	**44.** Fica stressado com o sabor da comida comparativamente às outras crianças da mesma idade
N	O	F	S	**45.** Recusa experimentar novas comidas
N	O	F	S	**46.** Move a cadeira bruscamente (empurra a cadeira para baixo da mesa bruscamente ou afasta-a com muita força)
N	O	F	S	**47.** Carrega no papel com muita força e parte com facilidade pontas dos lápis, crayons e batons de cola
N	O	F	S	**48.** Salta constantemente; procura saltar para o chão de locais altos
N	O	F	S	**49.** Fecha ou abre as portas com excessiva força
N	O	F	S	**50.** Usa demasiada força quando brinca com os objetos (ex: dá pancadas nos instrumentos musicais ou esbarra blocos de construção uns contra os outros)
N	O	F	S	**51.** Vai de encontro aos colegas com frequência (ex.: enquanto está na fila ou enquanto se move no espaço onde brinca)
N	O	F	S	**52.** Mastiga ou morde roupa, lápis, crayons, ou outros materiais da sala
N	O	F	S	**53.** Transporta comida ou conteúdos de bebida bruscamente (pode amassar, partir ou deixar cair o conteúdo que transporta)
N	O	F	S	**54.** Derruba as construções que as outras crianças fizeram (ex: torres de blocos, esculturas, estradas, carruagens)
N	O	F	S	**55.** Quando está a recortar, fecha a tesoura com demasiada força

Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	MOVIMENTO E EQUILÍBRIO A criança...
N	O	F	S	**56.** Rodopia ou gira à volta excessivamente
N	O	F	S	**57.** Encosta-se às paredes, móveis ou pessoas como forma de apoio enquanto está de pé
N	O	F	S	**58.** Escorrega, deita-se sobre secretária/mesa ou segura a cabeça com as mãos enquanto está sentado à mesa de trabalho

N	O	F	S	**59.** Tem um medo excessivo de atividades movimentadas tais como andar de baloiço, cavalos de balancé, escorregas ou outros equipamentos de parque infantil
N	O	F	S	**60.** Prefere atividades movimentadas
N	O	F	S	**61.** Fica desorientada ou mostra receio quando se baixa para apanhar objetos do chão
N	O	F	S	**62.** Tem dificuldade em recompor-se quando falha numa atividade
N	O	F	S	**63.** Fica stressada quando está em equipamentos altos
N	O	F	S	**64.** Tem uma coordenação pobre
N	O	F	S	**65.** Tem dificuldade em acompanhar ritmos (ex: bater palmas ou pés segundo o ritmo)

Nunca	**Ocasionalmente**	**Frequentemente**	**Sempre**	**PLANEAMENTO MOTOR E IDEAÇÃO A criança...**
N	O	F	S	**66.** Fica "preso" numa atividade à exclusão de outras
N	O	F	S	**67.** Tem dificuldade em introduzir novas ideias durante as atividades
N	O	F	S	**68.** Brinca de forma repetida durante o jogo livre; não modifica a atividade de forma a aumentar o desafio
N	O	F	S	**69.** Necessita de adereços reais para se envolver no jogo funcional (ex.: brincar com telefone)
N	O	F	S	**70.** Tem dificuldade em imitar corretamente o que foi demonstrado previamente (ex.: jogos com movimento, canções com gestos)
N	O	F	S	**71.** Brinca com os seus próprios jogos, evita imitar os outros
N	O	F	S	**72.** Tem dificuldade em copiar as construções com blocos do adulto ou de outra criança
N	O	F	S	**73.** Tem dificuldade em usar coordenadamente as duas mãos para cortar, desenhar e pintar (i.e., uma mão segura no papel enquanto a outra trabalha)
N	O	F	S	**74.** Não consegue completar tarefas com múltiplos passos
N	O	F	S	**75.** Falha no desempenho sequencial das atividades da vida diária (ex.: guardar os materiais na mochila, deitar os restos de comida no lixo, vestir o casaco antes de se ir embora)

Anexo 3: Grelha de observação das interações

Sílvia Alves, Pedro Lopes-dos-Santos & Manuela Sanches-Ferreira

Grelha de Registo – Observação molecular

1. Atividade	IS	NIS
2. Tamanho	D	G
3. Turma	S	N
4. Quem		
5. Papel aluno I: _____ R: _____		
6. Papel pares I: _____ R: _____		
7. Tipo V F Vi TC		
8. Tópico de conversa		
Pares		
Educadora/Auxiliar		
Escolha do que brincar		
Brincar ao faz-de-conta		
Comida		
Atividade a ser realizada		
Repetição		
Saudação		
Ajuda		
Outro		
9. Afeto do aluno P Nu N		
10. Afeto dos pare P Nu N		
11. Envolvimento MAP DAP		
12. Tipo de atividade		
JC CS S O	JP CO JI T D A	

1. Atividade	IS	NIS
2. Tamanho	D	G
3. Turma	S	N
4. Quem		
5. Papel aluno I: _____ R: _____		
6. Papel pares I: _____ R: _____		
7. Tipo V F Vi TC		
8. Tópico de conversa		
Pares		
Educadora/Auxiliar		
Escolha do que brincar		
Brincar ao faz-de-conta		
Comida		
Atividade a ser realizada		
Repetição		
Saudação		
Ajuda		
Outro		
9. Afeto do aluno P Nu N		
10. Afeto dos pare P Nu N		
11. Envolvimento MAP DAP		
12. Tipo de atividade		
JC CS S O	JP CO JI T D A	

1. Atividade	IS	NIS
2. Tamanho	D	G
3. Turma	S	N
4. Quem		
5. Papel aluno I: _____ R: _____		
6. Papel pares I: _____ R: _____		
7. Tipo V F Vi TC		
8. Tópico de conversa		
Pares		
Educadora/Auxiliar		
Escolha do que brincar		
Brincar ao faz-de-conta		
Comida		
Atividade a ser realizada		
Repetição		
Saudação		
Ajuda		
Outro		
9. Afeto do aluno P Nu N		
10. Afeto dos pare P Nu N		
11. Envolvimento MAP DAP		
12. Tipo de atividade		
JC CS S O	JP CO JI T D A	

13. Atividade	IS	NIS
14. Tamanho	D	G
15. Turma	S	N
16. Quem		

13. Atividade	IS	NIS
14. Tamanho	D	G
15. Turma	S	N
16. Quem		

13. Atividade	IS	NIS
14. Tamanho	D	G
15. Turma	S	N
16. Quem		

17. Papel aluno I: _____ R: _____	17. Papel aluno I: _____ R: _____	17. Papel aluno I: _____ R: _____
18. Papel pares I: _____ R: _____	18. Papel pares I: _____ R: _____	18. Papel pares I: _____ R: _____
19. Tipo V F Vi TC	19. Tipo V F Vi TC	19. Tipo V F Vi TC
20. Tópico de conversa	20. Tópico de conversa	20. Tópico de conversa
Pares | |	Pares | |	Pares | |
Educadora/Auxiliar | |	Educadora/Auxiliar | |	Educadora/Auxiliar | |
Escolha do que brincar | |	Escolha do que brincar | |	Escolha do que brincar | |
Brincar ao faz-de-conta | |	Brincar ao faz-de-conta | |	Brincar ao faz-de-conta | |
Comida | |	Comida | |	Comida | |
Atividade a ser realizada | |	Atividade a ser realizada | |	Atividade a ser realizada | |
Repetição	Repetição	Repetição
Saudação | |	Saudação | |	Saudação | |
Ajuda | |	Ajuda | |	Ajuda | |
Outro | |	Outro | |	Outro | |
21. Afeto do aluno P Nu N	21. Afeto do aluno P Nu N	21. Afeto do aluno P Nu N
22. Afeto dos pare P Nu N	22. Afeto dos pare P Nu N	22. Afeto dos pare P Nu N
23. Envolvimento MAP DAP	23. Envolvimento MAP DAP	23. Envolvimento MAP DAP
24. Tipo de atividade	24. Tipo de atividade	24. Tipo de atividade
JC CS S O | JP CO JI T D A	JC CS S O | JP CO JI T D A	JC CS S O | JP CO JI T D A

Amostragem no tempo (intervalos de 1 minuto: 10 segundos de observação e 20 segundos de cotação)

Categoria	**Descrição**
1. Atividade	***IS:*** interação social, trocas entre dois ou mais indivíduos, dos quais faz parte o aluno alvo ***NIS:*** o aluno alvo não está envolvido em trocas sociais com outros indivíduos
2. Tamanho	***D***(díade)*:* interação com um indivíduo **G(**grupo)*:* interação com mais do que um indivíduo em simultâneo
3. Turma	***S:***o par da interação é da mesma turma ***N:*** o par da interação não é da mesma turma
4. Tipo de interação	Quem é o par da interação (nome do aluno)
5. Papel do aluno	***I:*** o aluno alvo é quem inicia a interação ***R:***o aluno alvo é o recetor da interação
6. Papel do par	***I:*** o par é oquem inicia a interação ***R:***o par é o recetor da interação
7. Tipo	***V:*** interação através de verbalizações ou vocalizações ***F:*** interação física, na qual ocorre contacto físico entre os alunos (inclui contacto através de objetos) ***Vi:*** interação através de contacto visual, na qual não ocorre contacto físico nem verbalizações/vocalizações ***TC:*** simultaneidade de pelo menos dois dos tipos de interação
8. Tópico de conversa	*Qual o tópico de conversa que domina na interação*

9. Afeto do aluno	***P:*** Expressão positiva, o aluno alvo exibe comportamentos que indicam que está a gostar da interação (ex. sorriso, riso, verbalizações de alegria) ***Nu:*** Expressão neutra, o aluno alvo exibe conforto, mas não é revelador de expressão negativa ou positiva ***N:*** Expressão negativa, o aluno alvo exibe comportamentos indicativos de que não está a gostar, tais como, o choro, franzir a testa e verbalizações de desagrado
10. Afeto dos pares	***P:*** Expressão positiva, o aluno alvo exibe comportamentos que indicam que está a gostar da interação (ex. sorriso, riso, verbalizações de alegria) ***Nu:*** Expressão neutra, o aluno alvo exibe conforto, mas não é revelador de expressão negativa ou positiva ***N:*** Expressão negativa, o aluno alvo exibe comportamentos indicativos de que não está a gostar, tais como, o choro, franzir a testa e verbalizações de desagrado
11. Envolvimento	***MAP:*** O aluno está a participar nas mesmas atividades que a maioria dos pares ***DAP:*** O aluno está a participar em atividades diferentes da maioria dos pares
12. Tipo de atividade	***JC:*** O aluno está ativamente envolvido no jogo com os colegas com interações verbais e não verbais por período de tempo prolongado. ***CS:*** O aluno está envolvido numa conversa (que exige troca de turnos) pelo menos durante 10 segundos. ***S*** (segue): o aluno segue os colegas ***O*** (observa): o aluno está junto dos colegas a observar as suas atividades/conversa, mas não interfere.
(preenchido quando o aluno não está em interação com os colegas)	***JP:*** jogo paralelo, o aluno está envolvido em atividades semelhantes à de colegas que se encontram nas proximidades, mas não ocorrem interações ***CO:*** O aluno está a observar as atividades dos outros "de longe", mas não está a interagir ***JI:*** jogo isolado, o aluno alvo está a brincar sozinho

T(transição)*:* O aluno está a movimentar-se entre atividades.

D(desocupado)***:*** O aluno está sozinho e não está envolvida em nenhuma atividade ou interação.

A(adulto)*:* O aluno está a interagir com um adulto.

Anexo 4: Quadro de registo do teste sociométrico

Teste sociométrico – Quais os 5 melhores amigos?

Resp. / **Criança**	C 1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
C1																
C2																
C3																
C4																
C5																
C6																
C7																
C8																
C9																
C10																
C11																
C12																
C13																
C14																
C15																
C16																
TOTAL																

APÊNDICES

Apêndice 1: Plano de Intervenção de Sensibilização dos Pares

Plano de Intervenção			
Sessão	**Objetivos**	**Descrição**	**Monitorização**
"Os nossos direitos" 1ª sessão: Visualização de um vídeo acerca dos direitos da criança. 40min.,1ªsemana Participantes: todo o grupo, educadora e auxiliar da sala.	- Conhecer os direitos da criança; - Sensibilizar para o direito à igualdade de oportunidades e para o direito à educação;	Após a visualização do vídeo acerca dos direitos da criança, criar um momento de conversação, onde serão abordados todos os direitos, nomeadamente o direito à igualdade e à educação. As crianças serão dispostas em círculo e no meio serão colocados cartões com imagens alusivas aos direitos das crianças. Cada criança irá retirar um dos cartões e em conjunto falaremos acerca de cada imagem.	- Respostas dadas acerca da descrição da imagem, alusiva aos direitos das crianças; - Envolvimento na discussão.
"Placard dos nossos direitos" 2ª sessão: elaboração de um placard, para exposição na sala, com os direitos da criança. 50 min., 1ª semana Participantes: todo o grupo, educadora e auxiliar da sala.	- Disponibilizar a informação acerca dos direitos da criança, na sala;	Serão distribuídas, pelas crianças, imagens acerca de cada um dos direitos da criança para ilustração. Depois, em papel de cenário, serão colados todos os desenhos ilustrados. A educadora questiona as crianças acerca de que direito cada imagem se refere e legenda a imagem. O placard será exposto na sala.	Envolvimento na realização do placard dos nossos direitos; - Respostas dadas acerca de cada direito.
"Todos diferentes, todos iguais" 3ª sessão: Exploração da história "Meu amigo faz iiiii" Registo da história, em desenho. 50 min., 2ª semana	- Sensibilizar as crianças para o direito à diferença; - Fomentar o respeito pelo próximo; - Desenvolver o conceito de amizade; - Estimular para a interajuda;	Contar a história ao grupo de crianças da sala, com a visualização das imagens do livro. Realizar o reconto da história com pausas, onde serão feitas as questões "quando Nil sorri é porque? Quando o Nil chora, deitado no chão é porque? O Nil costuma saltar e fazer iiiiii, porquê?; etc. Em seguida, a educadora pergunta à criança qual a sua cor favorita e consoante as suas preferências as crianças irão usar	- Respostas dadas durante a exploração da história; - Envolvimento na realização do desenho.

Participantes: todo o grupo, educadora e auxiliar da sala		precisamente essa cor para realizar um desenho ilustrativo da história. Para finalizar iremos visualizar todos os desenhos e perceber que embora todos diferentes, todos são bonitos e têm o mesmo significado. Trabalhamos, aqui, o direito à igualdade através da perceção de que todos somos diferentes uns dos outros. História : https://www.youtube.com/watch?v=uyAkjS8cvvI	
"Jogo das emoções" 4ª sessão: jogo de identificação e mímica das diferentes emoções. 40 minutos, 2ª semana Participantes: todo o grupo, educadora e auxiliar da sala.	- Ser capaz de identificar as próprias emoções e as emoções dos outros; - Realizar troca de papéis, colocando-se no lugar do outro; - Sensibilizar para estar atentos às emoções da criança com incapacidade.	Na área da manta as crianças serão dispostas em círculo. No meio serão colocados vários cartões de imagens alusivas às emoções. Cada criança irá retirar uma carta e realizar a mímica da emoção identificada. Cabe ao restante grupo descrever a emoção que está a ser representada. O adulto pode ajudar o grupo, colocando questões como "olhem para a cara do/a X; está contente ou zangado?" Para concluir a atividade, haverá um momento de conversa acerca das emoções, da forma como as podemos revelar (verbal ou não verbal) e como podemos gerir tais sentimentos, em nós próprios e ajudar a gerir os dos outros. Cada criança vai ter a oportunidade de indicar e justificar a emoção que o carateriza naquele momento.	- Número de emoções identificadas; - Envolvimento na conversa;
"O Monstro das Cores" Parte I 5ª sessão: Exploração da história "O monstro das cores"; dramatização da história; ilustração das imagens. 2h, 3ª semana Participantes: Todo o grupo, educadora e auxiliar da sala.	- Conhecer as emoções; - Sensibilizar para a capacidade de identificar as emoções, em nós próprios e nos outros; - Sensibilizar para a interajuda (capacidade de observar o outro).	Contar a história ao grupo, com a visualização das imagens do livro. Em seguida, a educadora sugere que seja feita uma dramatização, de forma a associar gestos, feições e linguagem às emoções referidas na história. Assim todas as crianças são convidadas a escolher uma personagem para a realização da dramatização da história. A educadora faz a leitura da história enquanto as crianças dramatizam através de expressões faciais. Serão realizadas 3 dramatizações para que todas as crianças tenham a oportunidade de participar. História: https://www.youtube.com/watch?v=DKcvHIOR7u4	-Envolvimento, com dramatização;

O Monstro das Cores" (Parte II) 6ª sessão: Exploração da história "O monstro das cores"; ilustração das imagens. 50 min., 3ª semana Participantes: Todo o grupo, educadora e auxiliar da sala.	- Conhecer as emoções; - Sensibilizar para a capacidade de identificar as emoções, em nós próprios e nos outros; - Sensibilizar para a interajuda (capacidade de observar o outro).	Após a dramatização da história, realizada na sessão anterior, todas as crianças farão a ilustração dos vários monstros, alusivos a cada uma das emoções. Em conjunto irão ilustrar, também, os monstros das emoções em tamanho A4, para serem expostos na sala, junto do quadro das presenças. Todos os dias, na conversa da manhã, cada poderá indicar o mostro que carateriza o seu estado de espírito. Sempre que houver necessidade falaremos, em grupo, acerca das suas emoções.	- Envolvimento nas ilustrações; - Número de vezes que mostram interesse em identificar emoções.
Jogo dos elogios 7ª sessão: jogo de dramatização de interações sociais e elogios. 40 min., 4ª semana Participantes: Todo o grupo, educadora e auxiliar da sala.	-Sensibilizar para a capacidade de ser simpático/a com os outros; - Observar, de forma a apreciar, as coisas boas dos outros; - Fomentar a importância do seu bem-estar e de fazer com que os outros se sintam bem, também; - Perceber a importância dos sentimentos positivos.	Os alunos levantam-se e caminham pela sala. Em seguida, a educadora pede que finjam que estão a andar pela sua vizinhança e encontram um conhecido. Em primeiro lugar, devem cumprimentá-lo educadamente e, em seguida, fazer um comentário simpático, como "o teu cabelo está muito bonito hoje", "a cor da camisola fica-te bem", "adoro as tuas sapatilhas". Em segundo lugar, o par "conhecido" deve retribuir o comentário simpático. Os alunos continuam a movimentar-se pela sala e a encontrar outros "conhecidos". Depois de alguns minutos, a educadora pede aos alunos para formarem um círculo e pergunta como se sentiram durante a atividade (por exemplo: "Costumam fazer elogios? E receber?). O objetivo é salientar a importância dos sentimentos positivos.	-Envolvimento no jogo; -Qualidade dos elogios efetuados aos colegas; - Número de elogios registados.
"Amizade" 8ª sessão: conversa acerca da amizade; ilustração de imagens alusivas à amizade; realização do cartaz da amizade, para a sala. 50 min., 4ª semana. Participantes: Todo o grupo, educadora e auxiliar da sala.	- Ser capaz de se colocar no lugar do outro; - Perceber quais as ações que fazem com que sejamos bons amigos; - Incutir o respeito pelos outros e o respeito pelas igualdades de oportunidade (se gostas que te dirijam boas	A educadora pede às crianças que se sentem em círculo, na área da manta de acolhimento, e pergunta o que significa a amizade. Aproveitando as ideias que, possivelmente, serão expostas a educadora pergunta, a cada um: o que faz de ti ser um bom amigo?; o que gostas que os teus amigos façam por ti?. As respostas serão anotadas pela educadora. Em seguida serão apresentadas às crianças imagens que ilustrem a amizade (2 mãos interlaçadas, abraço, dois *smiles* juntos, …). As ilustrações serão expostas num	-Envolvimento na conversa; -Qualidade das respostas referentes ao conceito de amizade.

	ações então também as deves praticar).	cartaz intitulado "A NOSSA AMIZADE", com as frases que foram ditas acerca da amizade, no momento de conversa.	
Assembleia do grupo 9ª sessão: realização de uma assembleia de grupo para refletir acerca do que aprendemos. 1h, 5ª semana Participantes: todo o grupo (16 crianças).	- Refletir acerca do que aprendemos; - Sensibilizar para a importância dos temas abordados; - Estimular a vontade de partilha;	As crianças serão dispostas em círculo, na área da manta de acolhimento. A educadora pergunta a cada criança o que aprendeu durante estas sessões de sensibilização, o que gostaram mais de aprender, quais as atividades que gostaram mais de fazer e o quais as dúvidas que ainda gostavam de ver esclarecidas. De seguida a educadora propõe ao grupo a organizarem os placards efetuados, para apresentar aos amigos das outras salas do jardim-de-infância. Os placards serão divididos por temas: os nossos direitos, as nossas emoções e a amizade. Dado à impossibilidade de haver junções de grupos, em conjunto, escolheremos 6 crianças (2 crianças por placard/tema) que irão representar o grupo e apresentar os trabalhos realizados a outra sala do jardim-de-infância.	-Envolvimento na conversa; -Envolvimento na elaboração da apresentação.
Divulgação 10ª sessão: apresentação dos temas abordados e dos trabalhos efetuados. 1h, 5ª semana Participantes: as 6 crianças escolhidas para a divulgação, grupo de crianças da sala Pomar, educadoras e auxiliares das respetivas salas.	- Transmitir a todas as crianças do jardim-de-infância a importância do respeito ao próximo e da igualdade de oportunidades;	As 6 crianças escolhidas irão, juntamente com a educadora, fazer a divulgação dos temas e trabalhos realizados, às restantes crianças da sala Pomar, do jardim-de-infância. Pretende-se, com esta divulgação que todos estejam atentos aos direitos humanos, à igualdade de oportunidades, que saibam respeitar o próximo, observar o outro e que sejam capazes de tratar os amigos assim como gostam de ser tratados.	-Envolvimento na divulgação; - Receção da informação, por parte das crianças da outra sala.

Apêndice 2: Plano de Intervenção de Treino de Pares

Treino de Pares			
Sessão	**Objetivos**	**Descrição**	**Monitorização**
<u>Treino de pares</u> **"Vamos conhecer melhor a criança J!"** 1ª sessão: conversa entre a educadora e as 4 crianças escolhidas para a intervenção mediada por pares, acerca da criança J. 20 minutos, 4ª semana Participantes: educadora e 4 crianças selecionadas.	- Perceber os gostos e preferências do João; - Identificar as emoções do João, consoante as suas demonstrações;	A educadora tem uma conversa com as 4 crianças escolhidas para a intervenção mediada por pares, onde juntos irão refletir e identificar: - Os gostos e preferências da criança J, relativamente a brincadeiras, jogos e materiais; - Em que contextos a criança J prefere brincar; - De que forma é que a criança J mostra que está feliz, triste, irritada, …. - Que tipo de comunicação a criança J usa nos diversos contextos e rotinas; - Em que momentos do dia gostam mais de acompanhar/ajudar/brincar com a criança J e porquê.	- Número de respostas assertivas, relativamente à criança J; - Envolvimento na aprendizagem.
"Comunicamos com a criança J" 2ª sessão: Sessão de esclarecimento acerca do uso dos pecks, através do dossier de comunicação usado pela criança J.	Conhecer o pecks como sistema alternativo e aumentativo de comunicação; - Ser capaz de usar os pecks de forma a comunicar com a criança J; - Aprender a leitura das imagens referidas no dossier;	A educadora mostra o dossier da criança J e descreve cada imagem contemplada de seguida a educadora coloca-se no lugar da criança J e começa a comunicar com as 4 crianças através do dossier das imagens e espera que as crianças façam a leitura dos pedidos/escolhas efetuados. Posteriormente, será pedido a cada criança que se coloque no lugar da criança J e que através do uso do pecks faça um pedido,	- Envolvimento na aprendizagem. - Número de respostas corretas.

20 minutos, 4ª semana Participantes: educadora e 4 crianças do grupo.	Aprender a dar opções à criança J através dos pecks; - Ser capaz de identificar pedidos, respostas ou questões que a criança J possa fazer, através do uso de pecks.	uma escolha, ou qualquer outra interação que ache pertinente. As outras crianças serão incentivadas a responder a tal interação.	
"Jogamos a pares" 3ª sessão: Sessão de esclarecimento acerca de estratégias a usar para manter um jogo/brincadeira com a criança J. 20 minutos, 4ª semana Participantes: educadora e 4 crianças do grupo.	- Aprender a usar as estratégias para permanecer numa brincadeira com a criança J; - Incutir a capacidade de saber esperar pela resposta da criança J; - Ser capaz de esperar e respeitar o tempo do outro; - Incentivar a dar respostas simples e claras, de forma a que cheguem até ao parceiro.	A educadora começa por explicar às crianças que devem deixar com que a criança J escolha o jogo sozinho ou darem-lhe duas opções com o uso dos pecks. De seguida explica às crianças que devem respeitar o tempo de resposta da criança J e perceber quando esta está realmente interessada ou já não quer jogar/brincar mais. De seguida a educadora cria uma dramatização com cada criança, par mediador, onde ela representa o papel da criança J. As crianças fazem vários jogos com a educadora, escolhidos segundo as preferências conhecidas da criança J. Em simultâneo, a educadora vai explicando a cada criança como iniciar um jogo e mantê-lo. Ensinar o stay, play and talk	- Envolvimento na aprendizagem.

Apêndice 3: Pedido de colaboração

Pedido de Colaboração

Implementação de uma abordagem combinada na auto-regulação e interação com pares, na promoção de competências sociais de uma criança com perturbação do espectro de autismo.

Eu, Patrícia Filipa dos Santos Dias, presentemente a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), orientada pela Doutora Sílvia Alves , pretendo em conjunto com a orientadora desenvolver um estudo centrado numa criança de 5 anos com perturbação de espectro de autismo, a frequentar a sala Colmeia da instituição.

Este trabalho, de teor académico, pretende contribuir para a promoção de competências socias na criança, bem como para sensibilização dos pares para a inclusão.

Para isso, propõe-se traçar um plano de intervenção de 3-4 meses onde se pretende observar a criança no seu contexto habitual de sala de atividades e rotinas diárias e implementar estratégias que sejam impulsionadoras na interação social desta criança e sensibilizar o restante grupo para a implementação de comportamentos inclusivos.

O estudo está dividido em duas abordagens, sendo uma centrada no trabalho realizado com todo o grupo da sala dos 5 anos, e outra seguindo a metodologia Stay-Play-Talk, que consiste na preparação de pares mediadores. Assim, o plano de intervenção está dividido em três fases: uma primeira que tem como objetivo sensibilizar todo o grupo para a aceitação de crianças/pessoas com incapacidade, através de ações/ atividades de sensibilização referentes a competências socio-emocionais, os direitos humanos e a importância da amizade. Esta fase tem a durante de 5 semanas, com sessões de 40-50 minutos, 2 vezes por semana. A segunda fase será dirigida ao treino de pares como mediadores de interações sociais, onde serão ensinadas estratégias de intervenção a 5 crianças do grupo, de modo que posteriormente apliquem as estratégias com a criança com Perturbação de Espectro de Autismo. Aqui serão realizadas 3 sessões de 15-20 minutos, durante 1 semana. Na terceira e última fase do estudo e após a implementação do programa serão feitas 4 sessões de observação e registos de comportamentos,

relativos a iniciações e respostas, de forma a perceber quais as alterações evidenciadas nas interações sociais, após a intervenção. Mais tarde será realizado, novamente, observação e registo das interações sociais entre a criança do estudo e os pares, de forma a avaliar as mesmas variáveis do estudo.

Pretende-se ainda, que a educadora de infância enquanto investigadora e titular do grupo seja um elemento importante e participativo neste processo tal como outros parceiros, nomeadamente as TO (terapeutas ocupacionais). Este estudo ambiciona contribuir para o desenvolvimento desta criança, bem como, trazer um conhecimento acrescido sobre esta temática para a educadora.

Neste âmbito, e enquanto instituição que emprega a investigadora como educadora de infância da sala 5 (Sala Colmeia), solicito a V/Excelência, Sr. Presidente da Associação Olival Social, José Moura , a permissão para este estudo. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados para o presente estudo.

Finalmente, gostaria de informar que a qualquer altura pode desistir da autorização da participação da investigadora no Projeto de Intervenção.

Eu, _____ , Diretor do Estabelecimento de Ensino, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente autorizo a colaboradora, Patrícia Filipa dos Santos Dias a realizar o estudo na Olival Social – Associação para o desenvolvimento de Olival.

Assinatura da Direção:

Data:

Assinatura da investigadora:

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome