

MESTRADO EM PSICOLOGIA

***PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM
MULTIDEFICIÊNCIA - PERSPETIVA DOS PAIS E
DOS DOCENTES***

Beatriz Leal Alves Miranda

M

2017





PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM MULTIDEFICIÊNCIA - PERSPETIVA DOS PAIS E DOS DOCENTES

Beatriz Leal Alves Miranda

Outubro 2017

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Catarina Grande* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

À **Professora Doutora Catarina Grande** pela sua disponibilidade e preocupação constantes. Por ter sempre a palavra certa na hora certa, palavras que me deram a motivação e segurança que precisava, que me trouxeram à realidade quando era necessário e que, muitas vezes, tornaram o complicado, simples. Este projeto é o culminar de um percurso e, simultaneamente, o iniciar de uma nova fase; sem dúvida, foi um privilégio poder fazê-lo consigo. Muito obrigada!

A todas as **Escolas** que abriram as suas portas para que eu pudesse concretizar esta aventura. A todas as **Educadoras** e a todos os **Pais** pela sua disponibilidade em participar. E, claro, a todas as **crianças e jovens**, por independentemente de capacidades e contextos, transparecerem sempre aquilo que a vida tem de mais bonito e puro!

À **Sofia Guichard**, por ter sempre uma palavra de apoio, um conselho e, sobretudo, por ser um exemplo daquilo em que acredito ser essencial nesta área!

À **Ana Margarida**, a minha Bomba! Obrigada por seres o exemplo de força de vontade, o apoio constante, as memórias mais inesquecíveis, os risos intermináveis, e o exemplo da amizade que supera tudo e todos!

À **Vanessa**, a minha papapizza açoriana preferida! Por todas as vezes que sorrimos juntas, por todas as vezes que chorámos juntas, por todas as vezes que discordámos uma da outra, por todas as vezes que pedimos desculpa, por sermos exatamente aquilo que somos, com os nossos maiores defeitos e as nossas maiores qualidades. Por seres simplesmente tu e por seres das melhores coisas que a vida me deu!

À **Sofia**, por seres mais de que uma Amiga, seres parte de mim! Por tornares todas as palavras tão insignificantes, comparado com aquilo que construímos e por todas as batalhas que conquistámos! Obrigada por cada pedacinho que (re)construíste em mim, por seres a força quando eu queria desistir, por seres a confiança quando a insegurança se apoderava, por seres a certeza quando a vida se enchia de incertezas. Contigo ao meu lado sou melhor...juntas somos invencíveis!!

À **Ana Nunes**, por teres estado, de maneira tão peculiar e discreta, sempre presente ao longo destes anos. Todas as gargalhadas, todas as dores de cabeça e toda a preguiça partilhada contigo, tornaram esta fase muito mais fácil e especial! À **Mariana Magalhães**, por seres a pessoa a quem confio a minha vida nas lutas mais difíceis, com a certeza de que vou ganhar. Serás sempre o meu “porto seguro”!

Ao **Guilherme**, pela calma nos momentos mais stressantes, pelos raspanetes nos momentos mais importantes, mas principalmente, por todos os abraços (arrancados à força, claro!!), mas que diziam muito mais do que palavras. Ao **Greg**, por seres a minha relação de amor-ódio, aquela em que tanto te quero bater, como a seguir abraçar-te. És o meu parceiro nas maiores maluquices e obrigada por de normal não teres nada! Ao **Ricardo**, pela forma simples e única que tens de me fazer feliz. Contigo o mundo é rosa e azul, existem fadas e super-homens, eu serei sempre uma princesa e tu um príncipe!

À **Ana** por desde do início ter tornado todo este percurso mais fácil e bonito. Por teres sido o suporte e o carinho eu sempre precisei. À **Rita**, pela tua amizade e força contagiante, aquela que me faz sempre querer ser “Mais”, brilhar cada vez mais e acreditar que existem super-heroínas!

À **Carla**, à **Mariana** e à **Rita**, por serem as melhores afilhadas que eu podia ter! Por acreditarem sempre em mim e por fazerem questão de o demonstrar das maneiras mais bonitas. Há coisas que estão destinadas, e eu acredito que vocês estavam destinadas a mim e eu a vocês!

À **minha família de 2012** e à **minha Casa**, exatamente pelo facto de terem proporcionado que após 5 anos chame “Família” às pessoas que, desde o início, estiveram ao meu lado nas maiores e melhores aventuras de sempre, e “Casa” a todas as outras pessoas que, de alguma forma, tornaram estes anos simplesmente inesquecíveis, dando-me a certeza de poder sempre voltar aqui!

Aos meus irmãos, por serem quase sempre a voz da razão, mesmo quando eu não quero ouvir. Por serem a preocupação, mesmo quando eu não percebo. Mas, principalmente, por serem os melhores irmãos do mundo!

Aos meus pais, pelo amor incondicional! Amor único e inexplicável, amor que surpreende todos os dias, amor que não tem fim. Obrigada por me ensinarem a ser feliz e, sobretudo, por me deixarem sê-lo! Obrigada por me fazerem sentir amada!

Ao Fred, por seres o conforto nos momentos mais tristes, a euforia nos momentos mais felizes, a ânsia de chegar a casa e, sem dúvida, um amor para a vida toda!

Resumo

O presente estudo tem como objetivo descrever os padrões de participação de crianças e jovens com necessidades de apoio acrescido (NAA), nos contextos da família, da escola e da comunidade. Foi ainda objetivo compreender e descrever o papel do ambiente, como barreira ou facilitador da participação destas crianças nos seus contextos de vida.

Os pais de 37 crianças responderam às versões adaptadas dos instrumentos *Children Participation Questionnaire – School (CPQ –School; Rosenberg & Bart, 2015)*; *Environmental Restriction Questionnaire-School (ERQ – School; Rosenberg & Bart, 2015)*; *Performance Skills Questionnaire- School (PSQ-School, Rosenberg & Bart, 2015)* e *GO4KIDDS Survey*. As 37 crianças participantes frequentavam Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (Decreto-Lei nº3/2008) da Área do Grande Porto. Participaram ainda, 16 profissionais de Educação Especial, responsáveis pelas respetivas unidades, a quem foi realizada uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de aprofundar a participação destas crianças e jovens no contexto escolar, bem como auferir o ponto de vista dos docentes acerca de barreiras e facilitadores.

Os resultados indicaram a necessidade de ter como base uma visão multidimensional e holística para estudar e descrever a participação de crianças com NAA nos seus contextos de vida, integrando desta forma aspetos biológicos, psicológicos e sociais.

Palavras-chave: *Participação; Crianças e jovens com necessidades de apoio acrescido; Ambiente.*

Abstract

The present study aims to describe the participation patterns of children and young people with increased support needs (NAA), in the context of family, school and community. It was also our goal to understand and describe the role of the environment as a barrier or facilitator of the participation of these children in their life contexts.

The parents of 37 children completed the adapted versions of the Children Participation Questionnaire - School (CPQ - School; Rosenberg & Bart, 2015); Environmental Restriction Questionnaire-School (ERQ - School; Rosenberg & Bart, 2015); Performance Skills Questionnaire - School (PSQ-School, Rosenberg & Bart, 2015) and GO4KIDDS Survey. The 37 children attended specialized support units for the education of students with multideficiency and congenital deafblindness (Decree-Law nº3 / 2008) of the Greater Porto Area. Sixteen Special Education professionals, in charge of the respective units, participated in a semi-structured interview, with the objective of deepening the participation of these children and young people in the school context, as well as obtaining the teachers' point of view about barriers and facilitators.

The results indicated the need to have as base a multidimensional and holistic vision to study and describe the participation of children with NAA in their life contexts, integrating in this way biological, psychological and social aspects.

Keywords: *Participation; Children and young people with increased support needs; Environment.*

Résumé

Cette étude a comme objectif principal celui de décrire les standards/modèles de la participation des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les contextes familial, écolier et communautaire. Un autre bout de cette étude est celui de comprendre et de décrire le rôle de l'ambiance comme barrière ou facilitateur de ces enfants en ce qui concerne leur propre vie.

Les parents de 37 enfants ont répondu aux versions adaptées des instruments appliqués : *Children Participation Questionnaire – School (CPQ –School ; Rosenberg & Bart, 2015)* ; *Environmental Restriction Questionnaire-School (ERQ – School ; Rosenberg & Bart, 2015)* ; *Performance Skills Questionnaire- School (PSQ-School, Rosenberg & Bart, 2015)* e *GO4KIDDS Survey*. Les 37 enfants participants fréquentaient des unités de soutien de la région du Grand Porto spécialisées en éducation d'élèves à pluri handicap comme les surdité/c c c t  cong nitaless (Decreto-Lei n 3/2008). Au long de ce procès, 16 enseignants d'éducation spécialisée (responsables de leurs respectives unités) y ont encore participé en permettant une interview demi structur e, visant l'approfondissement de la participation de ces enfants et des jeunes au contexte écolier, aussi qu'à comprendre et à connaitre les points de vue des enseignants à propos du renversement des barrières et des moyens facilitateurs d'une ambiance plus favorable.

Les résultats indiquent la nécessité d'avoir une base de vision multidimensionnelle et holistique pour étudier et décrire la participation des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans leur contexte de vie, en intégrant ainsi les aspects biologiques, psychologiques et sociaux.

Mots-Clés : *participation ; enfants et jeunes   besoins éducatifs particuliers ; ambiance*

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1. Considerações introdutórias.....	3
2.2. O modelo ecológico e bioecológico de Bronfenbrenner.....	3
2.3. Modelos de Incapacidade.....	6
2.3.1. Evolução.....	6
2.4. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde	7
2.4.1. Evolução.....	7
2.4.2. A CIF para Crianças e Jovens (CIF-CJ).....	9
2.5. Participação.....	10
2.5.1. O conceito	10
2.5.2. O conceito de participação na CIF	12
2.5.3. Fatores que influenciam a participação	13
2.5.4. Padrões de participação de crianças com deficiência.....	14
3. Estudo Empírico	16
3.1. Objetivos do Estudo.....	16
3.2. Participantes.....	16
3.3. Medidas.....	17
3.3.1. Children Participation Questionnaire – School (CPQ –School)	17
3.3.2. Environmental Restriction Questionnaire-School (ERQ – School).....	18
3.3.3. Performance Skills Questionnaire - School (PSQ – School)	18
3.3.4. GO4KIDDS Survey.....	19
3.3.5. Entrevista.....	20
3.4. Procedimentos.....	21
3.4.1. Procedimento de Recolha de dados.....	21
3.4.1. Procedimento de Análise dos dados.....	21

4. Resultados	23
4.1. Percepção dos pais acerca da participação das crianças e jovens	23
4.1.1. Desempenho das Crianças e Jovens	23
4.1.2. Restrições Ambientais.....	24
4.1.3. Participação das Crianças e Jovens em diferentes contextos	25
4.1.4. Participação Social	32
4.2. Análise de Conteúdo das entrevistas às docentes	34
4.2.1. Definição de Participação.....	35
4.2.2. Caracterização das crianças e jovens	36
4.2.3. Atividades de sala de aula e na sala da unidade	37
4.2.4. Visitas de estudo e eventos escolares	39
4.2.5. Interação com os pares	40
4.2.6. Participação nas atividades da escola.....	42
4.2.7. Design físico da escola	43
4.2.8. Equipamento escolar	44
4.2.9. Comunidade educativa	44
4.2.10. Profissionais/Docentes da unidade.....	45
4.2.11. Encarregados de educação	46
4.2.12. Transporte pessoal e/ou público.....	46
4.2.13. Programas e serviços.....	47
4.2.14. Atividades a implementar.....	47
4.2.15. Participação em organizações escolares.....	47
5. Discussão	48
6. Conclusões, Limitações e Estudos Futuros	56
7. Referências bibliográficas.....	58
ANEXOS	64

Índice de Anexos

Anexo I. Caracterização das crianças e jovens	64
Anexo II. Questionário sobre a participação das crianças e jovens	65
Anexo III. Questionário sobre restrições ambientais	75
Anexo IV. Questionário sobre competências de desempenho	77
Anexo V. Escala GO4KIDDS	79
Anexo VI. Guião da entrevista semiestruturada	83
Anexo VII. Autorização para os encarregados de educação	85
Anexo VIII. Grelhas de categorização	86
Anexo IX. Dados relativos às competências de desempenho das crianças e jovens	96
Anexo X. Dados relativos às restrições ambientais	99
Anexo XI. Dados relativos à participação das crianças e jovens em diferentes contextos	101

Abreviaturas

CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade
CIF-CJ	Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens
CPQ	<i>Children Participation Questionnaire</i>
ERQ	<i>Environmental Restriction Questionnaire</i>
GO4KIDDS	<i>The Great Outcomes for Kids Impacted by Severe Developmental</i>
INE	Instituto Nacional de Estatística
NAA	Necessidades de Apoio Acrescido
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAIPDI	Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade
PEI	Plano Educativo Individual
PEM-CY	<i>Participation and Environment Measure for Children and Youth</i>
PSQ	<i>Performance Skills Questionnaire</i>
UAEM	Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência
WHO	World Health Organization

1. Introdução

Em 2001, através dos censos realizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), foi possível verificar que em Portugal existiam 634 408 pessoas com deficiência, numa população residente de 10,3 milhões de indivíduos, o que em valores percentuais significava que 6,13% da população possuía algum tipo de deficiência (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro).

Neste âmbito, a 18 de agosto de 2004, foi proclamada a Lei n.38/2004, que definiu como principais objetivos a “promoção de igualdade de oportunidades, a promoção de oportunidades de educação, trabalho e formação ao longo da vida, a promoção do acesso a serviços de apoio e a promoção de uma sociedade para todos através da eliminação das barreiras e a adoção de medidas que visem a plena participação das pessoas com deficiência”. Posteriormente, a 21 de setembro de 2006, é adoptada a resolução n.º 120/2006, o Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (I PAIPDI 2006-2009), que aproximou a legislação portuguesa às normas internacionais, nomeadamente através da integração da nova abordagem biopsicossocial da deficiência/incapacidade proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) através da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (WHO, 2001). Este plano emergiu da necessidade de elaborar um plano de ação transversal e pluridisciplinar, com o objetivo de efetivamente melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência, bem como proporcionar-lhes uma verdadeira participação.

O conceito de participação tem sido consensualmente definido como o envolvimento em situações de vida (WHO, 2001) exercendo uma influência positiva na saúde e no bem-estar da pessoa (Law, 2002). Eriksson e Granlund (2004) acrescentam ainda que a participação nas atividades do quotidiano e, especificamente, no contexto escolar, apresenta-se como um direito humano. Contudo, as crianças com deficiência normalmente apresentam uma participação mais restrita em atividades da vida diária (King et al., 2003; Dumitru, 2017). Esta situação pode ser justificada pela existência de uma falha de ajuste entre o funcionamento da criança e o ambiente em que esta deseja participar, resultando, inevitavelmente, numa diminuição da sua participação (WHO, 2001, King et al, 2003; Lawlor, Mihaylov, Welsh, Jarvis & Colver, 2006).

Torna-se, assim, essencial existir um trabalho sistemático para identificar padrões de participação, nomeando possíveis obstáculos existentes nos ambientes, de modo a minimizar o seu efeito e, conseqüentemente, incentivar a participação de crianças com deficiência (King et al.,2006; Ullenhag, Krumlinde-Sundholm, Granlund & Almqvist, 2003). É neste

seguimento que se enquadra a pertinência do presente estudo, em que se pretende identificar e descrever a participação de crianças e jovens com necessidades de apoio acrescido no contexto escolar, na comunidade e no contexto familiar, bem como descrever e nomear barreiras ou facilitadores à sua participação.

No primeiro capítulo procede-se à apresentação do enquadramento conceptual que esteve na base do presente estudo. Inicialmente, realiza-se uma breve síntese da evolução dos diferentes modelos do desenvolvimento humano, dando ênfase aos modelos apresentados por Bronfenbrenner e colaboradores (1979, 1998, 2005). Posteriormente, desenvolve-se, sucintamente, a evolução relativa aos modelos de incapacidade, salientando o papel do modelo biopsicossocial de Engel (1977) no desenvolvimento da CIF e, conseqüentemente, da versão destinada a crianças e jovens (CIF-CJ). Neste seguimento, é descrita a evolução desta classificação, a par da apresentação dos seus principais objetivos, bem como a sua relevância ao nível da saúde e da educação. Ainda neste primeiro capítulo, expõe-se o conceito de participação, clarificando-se a sua importância no desenvolvimento humano e, apresentando-se as diferentes perspetivas que permitem avaliar e descrever a participação. Por último, neste capítulo relatam-se alguns trabalhos de investigação que permitiram identificar fatores que influenciam a participação e, simultaneamente, descrever diferentes padrões de participação em crianças com incapacidades.

No segundo capítulo, relativo ao estudo empírico, são definidos os objetivos do presente estudo, caracterizados os participantes, apresentadas as medidas de avaliação utilizadas, bem como descritos todos os procedimentos de recolha e, posteriores procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo, realiza-se a apresentação dos resultados, tanto quantitativos como qualitativos. Seguidamente, no quarto capítulo procede-se à discussão dos respetivos resultados, tendo como base o quadro teórico subjacente e os objetivos traçados.

Por fim, no quinto capítulo, elabora-se uma consideração final acerca do trabalho desenvolvido, expondo as principais conclusões, limitações e sugestões para investigações e intervenções futuras.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Considerações introdutórias

Ao longo do tempo, foram surgindo diferentes perspectivas com o intuito de estudar o indivíduo, tendo em conta o seu processo de desenvolvimento. Estas conceções foram revelando diferentes níveis de complexidade e salientavam determinantes diferenciados para o estudo da complexidade e dinâmica do desenvolvimento da criança. Inicialmente, a existência de diferenças individuais durante o ciclo de vida do indivíduo em desenvolvimento, justificadas pelo papel determinista e unidirecional da hereditariedade e do meio (*nature vs nurture*) progrediu para uma perspectiva dinâmica, em que ambos têm influência e, posteriormente para modelos transacionais e multinível (Sameroff, 2010).

Será nesta última geração de modelos que enquadramos o presente estudo, uma vez que pretendemos analisar a participação da criança em desenvolvimento nos contextos em que esta se insere, especificamente no contexto familiar, escolar e da comunidade, bem como analisar os processos interativos que influenciam, positiva ou negativamente, a sua participação nestes microssistemas afetando, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, 2005).

2.2. O modelo ecológico e bioecológico de Bronfenbrenner

Em 1979, Bronfenbrenner propôs um modelo que veio realçar a importância das interações bidirecionais entre o organismo e o meio, onde surge uma rede complexa de relações recíprocas em que se processa o desenvolvimento que, neste seguimento, não deve ser analisado independentemente dos contextos em que ocorre. Este modelo ficou conhecido como o Modelo Ecológico do Desenvolvimento.

A pessoa em desenvolvimento é encarada como uma entidade dinâmica em crescimento, que se move progressivamente e, simultaneamente, reestrutura o ambiente em que está inserida. Esta capacidade de remodelar a realidade representa a maior expressão de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979). Porém, o desenvolvimento da construção da realidade efetuado pela criança, não é diretamente observável, sendo apenas inferido segundo os seus padrões de atividade, particularmente nas atividades, papéis e relações em que a criança se envolve (Bronfenbrenner, 1979).

Desta forma, o estudo científico do desenvolvimento humano centra-se na compreensão das relações dinâmicas entre o indivíduo em desenvolvimento e os vários níveis ecológicos integrados nesse desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, 2005).

O meio ecológico não se cinge apenas às situações que afetam diretamente o desenvolvimento do indivíduo e em que este intervém de forma direta, alargando o seu âmbito às interações das outras pessoas do contexto, assim como à natureza e influência destas interações no indivíduo em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979) descreve o ambiente ecológico como “um conjunto de estruturas encaixadas, cada uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1979, p.3). Desta forma, o contexto de desenvolvimento é composto por quatro subsistemas interligados: o Biosistema, o Microsistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrosistema (Bronfenbrenner, 1979).

Primeiramente, o biosistema engloba a criança e as suas características individuais e específicas. O microsistema consiste num padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pelo indivíduo em desenvolvimento, num ambiente imediato, com determinadas características distintas, sendo a casa, a escola e o local de trabalho exemplos de contextos onde os indivíduos estabelecem esse tipo de relações e onde desempenham determinadas atividades e papéis (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005). O mesossistema é constituído pelas interações entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo em desenvolvimento participa de forma ativa, sendo por isso, também designado como “um sistema de microsistemas”. Deste modo, o princípio de interatividade estende-se não só às interações estabelecidas no interior de um ambiente, como também às interações entre os diferentes ambientes (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005). O exossistema diz respeito aos contextos nos quais o indivíduo não tem uma participação ativa, mas que exercem uma influência sobre os ambientes em que este se insere, podendo-o influenciar indiretamente (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005). Por último, o macrosistema engloba o sistema de valores, crenças, práticas e estilos de vida característicos de uma sociedade, cultura ou subcultura, manifestados no complexo de sistemas interligados. Este influencia a natureza da interação entre todos os sistemas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005).

Assim sendo, segundo esta perspetiva ecológica do desenvolvimento, o funcionamento da criança resulta de um conjunto de inúmeras variáveis, onde o comportamento e o desenvolvimento são influenciados pelos diferentes contextos e relações (Bronfenbrenner, 1979).

Posteriormente, Bronfenbrenner e Morris (1998) reformularam o Modelo Ecológico, integrando as características do indivíduo em desenvolvimento, propondo assim o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, assumindo uma nova etapa na evolução da teoria ecológica do desenvolvimento humano. Este modelo apresenta como base quatro componentes principais que se interrelacionam: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O Processo é considerado o principal mecanismo de desenvolvimento que envolve as relações e interações recíprocas entre o indivíduo em desenvolvimento e o contexto, objetos e símbolos, sendo estas interações designadas de processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005).

No que diz respeito à componente da Pessoa, Bronfenbrenner e Morris (1998) reconheceram a relevância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento incluindo, desta forma, as características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais do indivíduo, uma vez que exercem uma grande influência na forma, na força, no conteúdo e na direção dos processos proximais. Neste sentido, foram identificadas três características da pessoa que moldam o desenvolvimento e influenciam os processos proximais, tendo sido as mesmas designadas de *características desenvolvimentalmente instigadoras*. São elas: as *disposições*, os *recursos biológicos* e os *pedidos* (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005). As *disposições* permitem iniciar e manter os processos proximais num domínio do desenvolvimento específico, sendo que podem ser designadas de *promotoras* (e.g. curiosidade, disposição, responsividade) ou *disruptivas* (e.g. impulsividade, comportamentos explosivos, violência). Os *recursos biológicos* são essenciais para um funcionamento efetivo e eficaz dos processos proximais e englobam termos como disfunção e competência, em que a disfunção se refere à manifestação de dificuldades por parte da pessoa em desenvolvimento em manter o controlo e integração do comportamento em diversas situações, enquanto que a competência se refere à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências. Estas características compreendem fatores físicos nomeadamente (a) lesões e más-formações orgânicas, (b) características ou mudanças físicas associadas a diferentes resultados desenvolvimentais e (c) fatores demográficos (Bronfenbrenner, 2005). Relativamente aos *pedidos*, estes são características pessoais que inibem ou potenciam reações do ambiente social, que podem promover ou perturbar o desempenho dos processos proximais. A combinação destas três características fornece um padrão de funcionamento da estrutura da pessoa, que poderá implicar diferenças

nos processos proximais e na forma como estes se desenvolvem (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No que concerne ao Contexto, terceira componente base deste modelo, este corresponde aos quatro sistemas ecológicos do desenvolvimento anteriormente propostos por Bronfenbrenner (1979).

Por último, a componente do Tempo engloba os períodos em que ocorrem os processos proximais, permitindo analisar a influência que as mudanças e/ou continuidades no meio ambiente exercem, ao longo do tempo, sobre a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Deste modo, os processos proximais influenciam significativamente o desenvolvimento, porém este também varia substancialmente em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos e dos períodos de tempo em que ocorrem estes processos (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005). Importa salientar que para estes processos serem significativos no desenvolvimento de um indivíduo, a pessoa deverá estar envolvida na atividade; estes não deverão ser esporádicos, nem casuais; deve existir reciprocidade na interação que pressupõe a inclusão de objetos e símbolos e, por último, o ambiente onde ocorrem as interações deverá estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Bronfenbrenner (2005) sugere que o estudo dos processos proximais e das suas consequências para o desenvolvimento, sob diferentes condições ambientais, oferece uma estratégia indireta para avaliar os limites do papel da genética e do ambiente, relativamente à sua contribuição para as diferenças individuais no crescimento psicológico.

2.3. Modelos de Incapacidade

2.3.1. Evolução

Ao longo do tempo, foi possível assistir a uma evolução relativamente aos modelos e perspectivas acerca das questões da deficiência e da incapacidade. Neste contínuo desenvolvimento, destacaram-se três abordagens diferenciadas: o Modelo Médico, o Modelo Social e o Modelo Biopsicossocial (Simeonsson, 2006).

Inicialmente, tendo como base o Modelo Médico, a incapacidade era encarada como consequência de determinada condição de saúde, sendo que o seu principal objetivo se focava no tratamento, reabilitação ou adaptação da pessoa, através de procedimentos médicos prestados por profissionais da saúde (Simeonsson, 2006; WHO, 2001).

Mais tarde, emerge um sentido de reprovação relativo a esta perspectiva individual da incapacidade, como sendo um atributo da pessoa, que veio dar origem ao Modelo Social. Este modelo vem redefinir a incapacidade como um construto social, sendo que as suas causas e a sua origem não são individuais, mas sim predominantemente sociais (Simeonsson, 2006). Por outro lado, este modelo permitiu a separação dos conceitos de *impairment* (deficiência) e de *disability* (incapacidade), constituindo-se o primeiro como uma condição biológica no que diz respeito às alterações ou anomalias ao nível das estruturas e funções do corpo, e o segundo, como uma forma de opressão social (Portugal, 2010). Neste âmbito, questões relacionadas com barreiras ambientais, exclusão destes cidadãos e incumprimento dos direitos civis, estiveram na frente de várias discussões e, conseqüentemente, proporcionaram a formulação de novas políticas inclusivas (Simeonsson, 2006).

O modelo biopsicossocial surge com Engel, em 1977, introduzindo uma perspectiva sistémica na interpretação do funcionamento humano, uma vez que se refere a um quadro interativo, funcional e integrado que contempla um contínuo de sistemas (biológico, psicológico e social) e onde cada sistema pode afetar e ser afetado pelos outros sistemas (Engel, 1977; WHO, 2001). Neste seguimento, este paradigma deu origem à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF; WHO, 2001) e, seguidamente, à sua versão destinada a crianças e jovens (CIF-CJ; WHO, 2007).

2.4. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

2.4.1. Evolução

Em 1980, foi publicada a primeira edição da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), com a finalidade de criar uma nomenclatura internacional e uma classificação de conseqüências das doenças (Farias & Buchalla, 2005; Hemmingsson & Jonsson, 2005). Esta classificação foca-se nas limitações das habilidades das pessoas, não tendo em consideração as barreiras existentes na sociedade (Hurst, 2003; Simeonsson et al., 2003). Esta foi alvo de algumas críticas devido ao seu modelo linear e causal, que liga limitações, deficiências e incapacidades sem ter em conta o papel do ambiente (Schneidert, Hurst, Miller & Ustun, 2003; Simeonsson, et al., 2003).

Como resultado destas críticas, em 1990, foi iniciado um processo de revisão da CIDID que reflete a mudança de paradigma da deficiência: se até ao momento, se baseava num modelo médico, passa posteriormente a incidir num novo paradigma que reflete as dimensões sociais da deficiência (Simeonsson et al., 2003).

Deste modo, em 2001, a World Health Organization (WHO) apresentou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que tenta fornecer uma taxonomia melhorada e internacionalmente aceita, com conceitos e terminologia padrão (WHO, 2001). Esta classificação pretende fornecer uma linguagem comum e multidisciplinar, uma estrutura de codificação e operacionalização comum e partilhada das diferentes dimensões do funcionamento e desenvolvimento humano, facilitando a documentação do processo de avaliação – intervenção (WHO, 2001; Simeonsson et al., 2003; Björck et al., 2010; Whiteneck, 2006; Hemmingsson & Jonsson, 2005). Este novo sistema trouxe ainda grandes avanços para os sistemas de classificação, uma vez que utiliza uma terminologia positiva, identifica influências bidirecionais e reconhece o papel do ambiente (Coster & Khetani, 2008; Whiteneck, 2006).

De uma forma geral, na sua constituição a CIF desenvolve-se a partir de duas dimensões que se interligam e relacionam: a “funcionalidade e a incapacidade” e os “fatores contextuais”. As componentes da funcionalidade e incapacidade estão divididas em (a) Funções do Corpo (funções fisiológicas dos sistemas orgânicos), (b) Estruturas do Corpo (elementos anatómicos do corpo), (c) Deficiências (problemas nas funções e na estrutura do corpo), (d) Atividade (execução de tarefas ou ações de um indivíduo) e, (e) Participação (envolvimento em situações da vida) (Hemmingsson & Jonsson, 2005; WHO, 2001).

Por outro lado, os fatores contextuais dividem-se em fatores ambientais e fatores pessoais. Porém, os fatores pessoais, nomeadamente características pessoais do indivíduo e da sua vida (e.g. sexo, a raça, a idade, o estilo de vida, os hábitos, características psicológicas individuais), não são classificados na CIF, uma vez que não se incluem numa condição de saúde (WHO, 2001). Porém, estes fatores afetam a saúde e o funcionamento do indivíduo e, por isso, é necessário considerar estas questões de forma qualitativa, enquanto se classificam outras áreas da saúde e do funcionamento (Mpofu & Oakland, 2010).

Relativamente aos fatores ambientais, aqueles que através da sua ausência ou presença melhoram a funcionalidade e reduzem a incapacidade de uma pessoa, são designados de facilitadores, e podem ter um impacto significativo para impedir que uma incapacidade ou limitação no contexto restrinja a participação do indivíduo. Estes fatores incluem aspetos como um ambiente físico acessível, tecnologia apropriada disponível, atitudes positivas, bem como serviços, sistemas e políticas que tendam a aumentar o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas de vida (WHO, 2001). No que diz respeito aos fatores ambientais que funcionam como barreiras, através da sua presença, estes limitam a funcionalidade e evidenciam a incapacidade.

Incluem-se aspetos como um ambiente físico inacessível, falta de tecnologia de assistência apropriada, atitudes negativas, bem como os serviços, sistemas e políticas inexistentes ou inibidoras do envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde, nas diversas áreas de vida (WHO, 2001).

Desta forma, a CIF salienta a interação entre o indivíduo e os contextos, uma vez que se refere ao termo funcionalidade como englobando todas as funções do corpo, atividades e participação, enquanto que a incapacidade se refere à variação do funcionamento do indivíduo. Esta variação pode decorrer de: (a) possíveis deficiências (perda ou a anormalidade de uma parte do corpo), (b) limitações da atividade (dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades) e, (c) restrições de participação (problemas que um indivíduo pode enfrentar ao envolver-se em situações da vida) (WHO, 2001). Estes construtos apresentam-se como resultado de uma interação dinâmica entre as condições de saúde e fatores contextuais (Schneidert et al., 2003; Hurst, 2003).

Neste seguimento, o cerne da questão e, conseqüentemente, o foco da intervenção alterou-se, passando do indivíduo e da sua função e estrutura do corpo, para a interação entre a disfunção apresentada e o ambiente em que este vive (Farias & Buchalla, 2005; Hurst, 2003; Schneidert et al., 2003; Fontes, Fernandes e Botelho, 2010). Tendo em conta esta interação, diferentes ambientes podem ter um impacto e resultado muito diferente no mesmo indivíduo com um determinado estado de saúde (WHO, 2001).

A CIF permite, assim, uma descrição extensiva e pormenorizada da experiência de um indivíduo com incapacidades, complementando o respetivo diagnóstico clínico (Scheneirdt et al., 2003; WHO, 2001).

2.4.2. A CIF para Crianças e Jovens (CIF-CJ)

Após a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), surgiu a necessidade de criar uma versão adaptada para o período que engloba a infância e adolescência, uma vez que o conteúdo da CIF não era suficientemente sensível aos aspetos desenvolvimentais do funcionamento das crianças (WHO, 2007). Assim sendo, em 2007 esta classificação foi ampliada com uma versão para crianças e jovens, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) (WHO, 2007; Simeonsson et al., 2003).

Esta classificação exerce uma influente contribuição para a crescente identificação das crianças com base em perfis funcionais, ultrapassando as restrições da abordagem diagnóstica do desenvolvimento (Simeonsson et al., 2003). Estes perfis funcionais prendem-

se com a descrição dos fatores que explicam as dificuldades da criança, relativamente às exigências do dia-a-dia. Assim, do ponto de vista prático, estes perfis devem proporcionar uma intervenção adequada e direta no desenvolvimento de intervenções individualizadas (Lollar & Simeonsson, 2005 cit in Rosário, Leal, Pinto & Simeonsson, 2009). A CIF surge ainda como uma proposta para fornecer uma linguagem comum e adequada para a educação especial e como ferramenta para analisar processos e sistemas educacionais.

Neste sentido, demonstra-se relevante mencionar o contexto educativo português, em que a Educação Especial, destinada a alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, enfrentou uma atualização das suas medidas, com base na abordagem biopsicossocial da incapacidade inerente à CIF, dando origem à atual legislação sobre Necessidades Educativas Especiais, expressa no decreto-lei 3/2008. Foi com este decreto que a CIF foi introduzida neste contexto, classificando a criança quanto à sua funcionalidade e, fornecendo novas directrizes para o Plano Educativo Individual (PEI) (DGIDC, 2008).

2.5. Participação

2.5.1. O conceito

O conceito de participação tem sido alvo de várias discussões, com a finalidade de proporcionar uma definição mais clara e, conseqüentemente, uma medição mais coerente deste construto (Coster & Khetani, 2008; McConachie, Colver, Forsyth, Jarvis & Parkinson, 2006; Whiteneck & Dijkers, 2009; Forsyth & Jarvis, 2002).

A maioria das definições concetualiza a participação como a frequência de envolvimento da criança em situações de vida e/ou a intensidade do envolvimento numa situação de vida (Maxwell, Alvez & Granlund, 2012). Desta forma surgem duas perspetivas: a perspetiva social que centra a participação na disponibilidade e no acesso a atividades do quotidiano, descrevendo-a como a frequência de estar nas mesmas atividades que os outros, e a perspetiva psicológica, que centra a participação na intensidade do envolvimento ou no envolvimento da criança durante uma atividade, refletindo a experiência subjetiva de participação, com foco na percepção da criança (Maxwell et al., 2012).

Coster e colaboradores (2012) consideram a noção de envolvimento fundamental para a participação em atividades quotidianas, relacionando-a com a componente emocional da participação (e.g. satisfação). McWilliam e Bailey (1995) definiram o envolvimento como a quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu

ambiente de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência.

A definição de participação como o envolvimento em situações de vida tem suscitado um grande consenso entre inúmeros autores (WHO, 2000; Gray, Hollingsworth, Stark, & Morgan, 2008; Hammal, Jarvis, & Colver, 2004; Hilton, Crouch & Israel, 2008; Majnemer et al., 2008). Esta definição permite associar este conceito à manutenção pessoal do indivíduo, onde se incluem situações diárias como: mobilidade, auto-cuidado, relações sociais, escola e vida familiar, bem como a aprendizagem e aplicação do conhecimento, comunicação e atividades de lazer e de recreação (King et al., 2003; Morris, 2009).

As atividades de lazer são definidas como aquelas em que as crianças escolhem participar livremente, durante o tempo em que não estão no contexto escolar, uma vez que estas lhes trazem satisfação pessoal (Majnemer, 2009). As atividades recreativas revelam-se mais formais, organizadas e estruturadas, como por exemplo, desportos ou aulas de música, enquanto que as atividades de lazer pressupõem uma atitude mais passiva, como ver televisão ou jogar computador (Solish, Perry & Minnes, 2010).

No que respeita à participação em atividades formais e informais de lazer, estas promovem oportunidades para as crianças aprenderem e desenvolverem habilidades, o que lhes proporciona um sentimento de pertença promovendo a longo prazo a sua saúde mental e física (Law et al., 2004; Majnemer et al., 2008; Solish et al., 2010; Murphy & Carbone, 2008). Segundo King e colaboradores (2003) se não existirem oportunidades para os indivíduos participarem em atividades de lazer, estes serão “incapazes de explorar o seu potencial social, intelectual, emocional, comunicativo e físico e são menos capazes de crescer como indivíduos”.

Neste seguimento, vários estudos realizados permitiram concluir que a participação proporciona a aquisição de conhecimento, promove o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências necessárias aos vários contextos da vida e permite ainda desenvolver relações interpessoais, nomeadamente o estabelecimento de amizades com pares (Palisano et al., 2009; King et al 2003; Law et al., 2006). A participação é uma parte vital do desenvolvimento humano, relacionando-se com a satisfação com a vida e com o sentido de competência, sendo desta forma imprescindível para o desenvolvimento de competências emocionais e psicológicas. Desta forma, inevitavelmente, a participação contribui para a qualidade de vida do indivíduo (Law, 2002).

2.5.2. O conceito de participação na CIF

Segundo a World Health Organization (WHO) a participação refere-se ao envolvimento de uma pessoa em situações da vida, representando a funcionalidade segundo uma perspectiva social (WHO, 2001).

Deste modo, a CIF propõe dois qualificadores para avaliar a participação: a "capacidade" (nível máximo do funcionamento que um indivíduo pode atingir) e o 'desempenho' (o que uma criança realmente faz no ambiente em que vive). Assim, o conceito de participação na CIF foca a sua avaliação no desempenho e em questões ambientais, como a disponibilidade e acessibilidade, não englobando a experiência subjetiva inerente ao realizar uma atividade (Ueda & Okawa, 2003; Hemmingsson & Jonsson, 2005).

Variáveis como a satisfação pessoal, preferências e motivação das crianças relativamente às atividades realizadas, demonstraram ser preditores significativos da participação, sendo por isso importante ter em consideração esta dimensão subjetiva, quando se avalia a participação (King et al., 2006; Eriksson, Welander & Granlund, 2007). Granlund e colaboradores (2012) destacaram esta ideia, referindo a necessidade de um terceiro qualificador na CIF que representasse esta experiência subjetiva e defendendo que este fornecerá informações que os qualificadores de desempenho e capacidade não evidenciam.

Pereira, la Cour, Jonsson e Hemmingsson (2010), realizaram um estudo exploratório, em escolas portuguesas, com o objetivo de descrever e entender as experiências de participação de crianças com deficiência. Os resultados emergentes assumiram a existência de três experiências de participação: (1) *equal participation* (participação igualitária) referente a situações em que as crianças participavam juntamente com os colegas e descreviam a sua experiência subjetiva através de sentimentos de competência e um completo envolvimento na atividade, (2) *special task participation* (participação com tarefa especial) relativa às circunstâncias em que a criança com deficiência realiza uma tarefa diferente, dentro do grupo de colegas, sendo que com a adaptação das atividades por parte dos professores as crianças referiram sentir-se tão valorizadas quanto as outras, embora não fizessem exatamente o mesmo e, (3) *onlooker participation* (participação assistente) refere-se a situações em que as crianças com deficiência apenas observam o que os outros fazem, sem uma interação direta na atividade, mas sentem-se envolvidas na mesma, uma vez que estão perto dos seus colegas e entendem as circunstâncias envolvidas na atividade e a razão de não estarem a participar com os outros. Acrescenta-se ainda situações de não participação, nas quais as crianças se sentiam completamente excluídas, como por exemplo nas aulas de educação física e no recreio.

Este estudo permitiu assim demonstrar que, ao considerar a experiência individual de participação, podem emergir diferentes formas de envolvimento, indo ao encontro da perspectiva defendida por vários autores, acerca da incorporação da experiência de participação do indivíduo na CIF (Ueda & Okawa, 2003; Hemmingsson & Jonsson, 2005).

No entanto, o ambiente social (o apoio e a disponibilidade dos professores e pares) foram mencionados por algumas crianças como desempenhando tanto um papel facilitador, como, por vezes, limitador na sua participação (Pereira et al., 2010).

Desta forma, uma relação adequada entre o ambiente e a funcionalidade da criança revela-se um dos fatores mais influentes para uma plena participação de crianças e jovens com incapacidades (King et al, 2003; Lawlor et al., 2006).

2.5.3. Fatores que influenciam a participação

A participação pode ser influenciada por diversos fatores, nomeadamente (a) fatores ambientais (e.g. apoio da família, escola, comunidade e acessibilidade física), (b) o funcionamento da criança (e.g. capacidades físicas e de comunicação, competências emocionais, comportamentais e sociais) e, (c) por fatores pessoais (e.g. idade, sexo, preferências por atividades) (Lawlor et al., 2006; King et al,2006; Majnemer et al., 2008; Rosenberg, Jarus, Bart, & Ratzon, 2013; Ullenhag et al. 2013; King et al., 2003; Law, 2002).

O nível de participação de uma criança num determinado ambiente é suscetível de variar em função das características do ambiente. Assim, a participação de pessoas com o mesmo diagnóstico pode ser facilitada ou restringida pela natureza e acessibilidade do meio ambiente (Longo, Badia, Begon & Orgaz, 2012; Simeonsson, Carlson, Huntington & McMillen, 2001; Ullenhag et al., 2003).

Neste seguimento, um estudo sueco investigou a relação entre a participação nas atividades escolares de crianças com deficiência e o seu ambiente escolar. Os resultados revelaram que um ambiente adequado, adaptado e acessível, tem uma relação significativa com a participação das crianças (Eriksson, 2005). Numa revisão sistemática da literatura, foram identificadas algumas barreiras comuns para a participação de crianças com Paralisia Cerebral, nomeadamente: apoios sociais inadequados, ambientes físicos inacessíveis e atitudes negativas (Imms, Reilly, Carlin & Dodd, 2008).

Contudo, as limitações no funcionamento de crianças com incapacidades, como problemas de mobilidade, dor e falta de competências sociais, também se têm manifestado como possíveis barreiras à sua participação (Law et al., 2006; Klaas, Kelly, Gorzkowski, Homko & Vogel, 2010; Tonkin, Ogilvie, Greenwood, Law & Anaby, 2014).

Segundo McManus, Corcoran e Perry (2008), a gravidade da incapacidade exerce uma importante influência sobre os padrões de participação. De igual forma, outros estudos revelaram que a natureza e a gravidade da incapacidade são preditores da intensidade da participação em atividades (Simeonsson et al., 2001; King et al., 2006).

Para as crianças com paralisia cerebral, a capacidade física evidencia-se como tendo uma grande influência sobre a participação, em que o aumento da gravidade da incapacidade é associado à diminuição dos níveis de participação (Kerr, McDowell, & McDonough, 2007; McManus, Corcoran & Perry, 2008).

No entanto, alguns estudos demonstraram que as categorias de diagnóstico não representam um efeito significativo na participação da criança, ao contrário de fatores como a idade, habilidades funcionais, comunicação e capacidades físicas e motoras, que influenciam diretamente a sua participação (Law et al, 2004). Os resultados destes estudos vêm destacar as limitações ao nível do uso de informações de diagnóstico na ausência de outras informações, tal como já tinha sido referido por Pless e Pinkerton (1975), quando enfatizaram a utilidade de adotar uma abordagem "não categórica" para o desenvolvimento de pesquisa e intervenção em crianças com deficiência. Revela-se assim, a necessidade de ir além da categoria de diagnóstico, encarando os fatores pessoais e ambientais como os principais preditores de participação, podendo desta forma ocorrer uma imensa variabilidade na gravidade, funcionalidade e subsequente participação dentro da mesma categoria de diagnóstico (Law et al, 2004; WHO, 2001).

2.5.4. Padrões de participação de crianças com deficiência

Apesar de existir um consenso sobre a importância da participação e do seu impacto positivo nas várias dimensões da vida, ao longo do tempo foram realizados vários estudos que demonstraram que crianças com incapacidades têm uma participação mais reduzida e menos diversificada em comparação com os seus pares com desenvolvimento típico (Engel-Yeger, Jarus, Anaby & Law, 2009; King et al., 2010; King et al., 2003).

Ao nível da comunidade, as crianças com incapacidades participam com menor frequência e estão menos envolvidas neste tipo de atividade do que as crianças com desenvolvimento típico (Engel-Yeger et al., 2009; Hilton et al., 2008; Shields, King, Corbett & Imms, 2014). Desta forma, apresentam uma maior participação em atividades passivas de lazer (e.g. assistir televisão) e uma reduzida participação social (King et al., 2010). Na literatura, são inúmeras as pesquisas que mostram que crianças com incapacidades físicas

tendem a participar, maioritariamente sozinhas e em casa, em atividades informais e não-estruturadas, e menos em atividades da comunidade, formais e estruturadas (Engel-Yeger et al., 2009; Klaas et al., 2010; Law et al., 2006).

Law, Petrenchik, King e Hurley (2007) identificaram que crianças e jovens com deficiência enfrentam um maior número de barreiras ambientais, em contextos escolares e comunitários, no que diz respeito ao ambiente físico, a políticas institucionais e governamentais, serviços, assistência, atitudes e apoio social.

Para que a participação social das crianças com deficiência seja reforçada é necessário que as comunidades possuam um maior número de instalações acessíveis e adaptadas (Welsh, Jarvis, Hammal & Colver, 2006). Neste seguimento, deve existir um esforço para proporcionar as mesmas oportunidades de participação, tanto a crianças com incapacidades, como aos seus pares com desenvolvimento típico, para que estas possam experienciar os mesmos benefícios (Heah, Case, Mcguire & Law, 2007).

3. Estudo Empírico

3.1. Objetivos do Estudo

A identificação de padrões de participação, tal como os fatores que a afetam, revela-se essencial para o planeamento de programas eficazes de educação, de reabilitação, bem como de serviços que promovam a saúde, autonomia pessoal, desenvolvimento de habilidades e competências, integração na comunidade e a satisfação com a vida, nas crianças e jovens com incapacidades e nos seus familiares (Ullenhag et al., 2003).

Neste seguimento, o presente estudo foi elaborado com o intuito de identificar e descrever a participação de crianças e jovens com necessidades de apoio acrescido no contexto escolar, na comunidade e no contexto familiar, do ponto de vista dos educadores e dos pais.

Deste modo, estabelecemos como objetivos específicos:

- obter uma caracterização funcional das crianças/jovens com NAA;
- documentar os diferentes padrões de participação entre as crianças com NAA;
- descrever o papel do ambiente como barreira ou facilitador da participação da criança em casa, na escola e na comunidade.

3.2. Participantes

A seleção dos participantes do presente estudo teve como ponto de partida a Lista de Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (Artigo 26.º do Decreto-Lei n. º3/2008) da Região Norte, para o ano letivo 2015/2016. Dos 94 agrupamentos referidos na listagem, foram contactados 15 agrupamentos com o objetivo de integrarem este estudo. Os agrupamentos selecionados tiveram como critério a proximidade geográfica, pelo que se trata de uma amostra por conveniência.

Aceitaram participar neste estudo 7 agrupamentos distribuídos pelo concelho da Maia, Matosinhos e Porto, perfazendo um total de 11 Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. Deste conjunto, sete unidades eram destinadas ao 1º ciclo, uma unidade ao 2º/3º ciclo do ensino básico, outra unidade designada para o ensino secundário e, duas unidades integravam, simultaneamente, o 2º/3º ciclo e ensino secundário.

Desta forma, no ano letivo 2016/2017, estavam a frequentar estas UAEM, 53 alunos. No entanto, participaram neste estudo um total de 37 alunos, 22 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades entre os 5 e 20 anos de idade (ver anexo I, Quadro 1).

Participaram igualmente 37 pais das crianças e jovens apresentadas anteriormente. Integraram ainda este estudo, as docentes responsáveis pelas respetivas unidades, resultando num total de 16 profissionais de Educação Especial, uma vez que na sua maioria estavam destacadas duas professoras por unidade.

3.3. Medidas

3.3.1. *Children Participation Questionnaire – School (CPQ –School)*

O Children Participation Questionnaire (Rosenberg, Jarus & Bart, 2010) tem como objetivo compreender os hábitos de participação de crianças em idade pré-escolar, com e sem dificuldades no desenvolvimento, em diferentes atividades do dia-a-dia.

O CPQ inclui uma grande variedade de atividades de diversas áreas e avalia a participação da criança tendo em conta quatro dimensões diferentes, que refletem tanto os aspetos quantitativos como qualitativos da participação da criança, nomeadamente: a frequência de participação da criança, variando de 0 a 5 ("nunca" a "todos os dias"); a independência da criança na atividade, variando de 1 a 6 ("assistência completa" para "independente"); o prazer da criança ao realizar a atividade, que varia de 1 a 6 ("não tem menor satisfação" para "muito satisfeito", e por último, a satisfação dos pais tendo em conta a participação da criança, variando de 1 a 6 ("nada satisfeito" em "totalmente satisfeito").

A necessidade de um questionário que abrangesse uma faixa etária superior levou os autores, em 2015, a adaptarem os itens do questionário CPQ a crianças com idades entre os 6 e os 12 anos, dando origem ao Children Participation Questionnaire – School. Como resultado desta adaptação, as atividades típicas de jardim-de-infância foram omitidas (por exemplo, participar na hora do acolhimento), tendo sido adicionadas novas atividades relacionadas com tarefas escolares (e.g. fazer os trabalhos de casa, frequentar as aulas).

Sendo esta a faixa etária mais adequada aos nossos participantes, e tendo presente uns dos principais objetivos deste estudo, nomeadamente a descrição de diferentes padrões de participação, contactámos os autores, via correio eletrónico, explicando o propósito do estudo, e solicitando que estes nos disponibilizassem o CPQ-School, dada a sua relevância. O questionário foi, posteriormente, disponibilizado pelos autores.

No total, o questionário CPQ-School inclui 55 atividades divididas em sete áreas de ocupação – Atividades diárias (ADL), Atividades instrumentais diárias (IADL), Sono, Jogo, Lazer, Participação Social e Educação.

Na versão traduzida e adaptada para este estudo, tivemos como base o CPQ-School, contudo utilizámos alguns itens de atividades presentes no original CPQ, que também considerámos adaptáveis aos nossos participantes e que poderiam ser relevantes para o estudo (e.g. Comer na hora da refeição, fazer compras na mercearia). Deste modo, obtivemos um instrumento com 62 itens, divididos pelas mesmas áreas de ocupação, com exceção da área relativa ao Sono, que optámos por excluir por não se demonstrar relevante para o presente estudo.

3.3.2. *Environmental Restriction Questionnaire-School (ERQ – School)*

Tal como anteriormente foi referido, um dos objetivos deste estudo é a documentação das barreiras e dos facilitadores, humanos e físicos, do ambiente, que afetam a participação de crianças com incapacidades em diferentes níveis do seu funcionamento e em várias atividades do seu dia-a-dia. Neste seguimento, utilizámos uma versão traduzida e adaptada do instrumento Environmental Restriction Questionnaire-School, desenvolvido por Rosenberg e Bart, em 2015, tendo sido disponibilizado pelos mesmos.

Este instrumento foi desenvolvido com o objetivo de medir as restrições ambientais percebidas pelos pais, para a participação de crianças a partir dos 6 anos.

É composto por um total de 35 fatores de diversas origens, em que a pontuação atribuída pode variar entre 1 e 6, em que 1 representa um fator que “Não limita em nada” o funcionamento da criança, e 6 a um fator que “Limita a um nível Elevado”. Existe ainda a possibilidade de selecionar o valor 0, quando um determinado fator “Não se Aplica”.

3.3.3. *Performance Skills Questionnaire - School (PSQ – School)*

Com o intuito de compreender o comportamento da criança, o seu funcionamento e como esta se organiza para executar determinada atividade, do ponto de vista dos pais, utilizámos o Performance Skills Questionnaire- School (PSQ-School, Rosenberg & Bart, 2015). O instrumento foi disponibilizado e autorizado pelos autores, sendo, posteriormente, devidamente traduzido.

Este instrumento engloba um conjunto de 35 itens de desempenho, que se encontram divididos em três tipos de competências: competências motoras, competências de processamento e competências de comunicação. A escala varia de 1 a 6, sendo que o valor

1 refere-se a um item que “Não descreve minimamente” e o valor 6 corresponde a um item que “Descreve perfeitamente”.

3.3.4. GO4KIDDS Survey

The Great Outcomes for Kids Impacted by Severe Developmental (GO4KIDDS) é um projeto de uma equipa canadiana que explora a saúde, o bem-estar e a inclusão social de crianças, em idade escolar, com severas limitações no seu desenvolvimento.

Desta forma, entrámos em contacto com o investigador principal do programa de pesquisa GO4KIDDS, Dr. Adrienne Perry, que após a descrição do presente estudo e dos seus objetivos, nos disponibilizou um artigo do seu doutorando, Azin Taheri, publicado em 2015, no *Journal of Intell Disability Research*, intitulado de *‘Examining the social participation of children and adolescents with intellectual disabilities and autism spectrum disorder in relation to peers’*. Assim, foi possível ter acesso a uma versão modificada e abreviada do Activities Questionnaire (Solish et al., 2010), integrada no GO4KIDDS Extended Survey.

Neste seguimento, procedeu-se à tradução da secção relativa à participação social do GO4KIDDS Extended Survey. Nesta versão modificada e abreviada, são apresentadas sete questões, cada uma delas relativas à participação da criança em: atividades de tempo livre com os pares, saídas sociais, ocasiões especiais com os amigos, atividades desportivas/coletivas, atividades individuais, atividades na comunidade e atividades/programas específicos para crianças e jovens portadoras de deficiência.

Para uma descrição ainda mais pormenorizada da participação, são ainda avaliadas dimensões como a frequência de participação (“Menos de uma vez por mês”, “Uma vez por mês”, “Uma vez por semana”, “Duas vezes por semana” e “Diariamente”); a ajuda/suporte necessário para a sua participação (Pais, Pares, Membros da família e/ou Outros adultos) e, por último, com quem realiza a atividade (Colegas com incapacidade, Colegas sem incapacidade e/ou Adultos). Caso a criança não participe na atividade, são apresentadas um conjunto de opções com possíveis justificações.

A reflexão sobre as barreiras e fatores que podem afetar a participação social ou a ausência de participação de crianças com incapacidades, é um dos principais objetivos deste estudo. Neste seguimento, a utilização da escala GO4KIDDS, permitiu-nos adquirir uma informação complementar, nomeadamente no que diz respeito aos motivos que estão na base da sua ausência de participação em atividades sociais.

3.3.5. Entrevista

A elaboração de uma entrevista às docentes das unidades, surgiu da necessidade de obter uma informação mais aprofundada da participação destas crianças e jovens no contexto escolar, tal como auferir o ponto de vista dos docentes acerca de barreiras e facilitadores.

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1999).

Neste seguimento, foi elaborado um guião de entrevista direccionado aos docentes de Educação Especial das unidades, que teve como base o instrumento *The Participation and Environment Measure for Children and Youth-PEM-CY* (Coster, Law & Bedell, 2010).

O PEM-CY é uma medida delineada para pais, com o objetivo de compreender melhor a participação de crianças e jovens, dos 5 aos 17 anos, com ou sem incapacidades. Apresenta um total de 25 atividades, divididas em três secções (participação em casa, na escola e na comunidade), sendo que em cada secção surgem questões direccionadas à participação e ao meio ambiente.

Para elaborar o guião da entrevista, foi apenas utilizada a secção relativa à participação na escola. Assim, após a disponibilização do instrumento pelos autores, procedeu-se à tradução desta secção e, posteriormente, à elaboração do guião da entrevista.

Foi ainda realizado um estudo piloto do guião da entrevista, com o objetivo de avaliar e aprimorar o instrumento. Constatou-se nesse processo que o guião precisava de sofrer algumas alterações, sobretudo ao nível da clarificação de algumas das questões.

Aquando da realização da entrevista semidirigida, o investigador teve acesso a um guião com as questões, relativamente abertas, que colocou aos entrevistados com o objetivo de obter informações (Quivy & Campenhoudt, 2003). É conveniente, no âmbito de uma entrevista semidirigida, ter em consideração que, independentemente do guião, as perguntas poderão não ser colocadas pela formulação prevista e o entrevistador poderá, tanto quanto possível, dar liberdade ao entrevistado para que este desenvolva a questão abertamente e pela ordem que lhe convier. Cabe, ainda, ao investigador reencaminhar a entrevista sempre que o entrevistado se afaste dos objetivos que se pretendem (Quivy & Campenhoudt, 2003).

3.4. Procedimentos

3.4.1. Procedimento de Recolha de dados

Num primeiro momento foram contactadas as Direções dos Agrupamento de Escolas, expondo e esclarecendo os objetivos do estudo, de modo a obter autorização para a sua realização. Após o consentimento da Direção do respetivo Agrupamento, entrou-se em contacto com as coordenadoras de educação especial, sendo posteriormente realizada uma reunião com as docentes das unidades. Nesta reunião foram explicitados, mais uma vez, os objetivos do estudo, e referidas as etapas do mesmo. Por último, foram fornecidos às docentes os pedidos de autorização, a serem entregues aos pais dos alunos da unidade, para desta forma integrarem o estudo.

Após a receção das autorizações, iniciou-se o processo de recolha de informação e caracterização funcional de cada criança, tendo como base o processo educativo individual.

Posteriormente, foi solicitado aos pais o preenchimento dos quatro instrumentos referidos anteriormente. Sempre que possível, agendaram-se encontros com os pais, consoante a sua disponibilidade, para o preenchimento destes instrumentos, com vista a esclarecer alguma dúvida que surgisse no decorrer deste processo. Contudo, por vários fatores e, muitas vezes, por solicitação prévia dos mesmos, os instrumentos foram enviados para casa, para que estes pudessem proceder ao seu preenchimento e, posteriormente, foram devolvidos às respetivas professoras.

Por último, foi realizada uma entrevista semiestruturada, às docentes das unidades pertencentes ao estudo. As entrevistas decorreram nas escolas, consoante a disponibilidade das docentes e tiveram como suporte um guião elaborado previamente (ver anexo VI). A entrevista foi gravada, com o suporte de um gravador de áudio, com a permissão de todas as docentes. Posteriormente, o conteúdo das entrevistas, foi transcrito na íntegra.

3.4.1. Procedimento de Análise dos dados

Após a recolha dos dados, procedeu-se à análise dos mesmos através do programa IBM SPSS *Statistics (Statistical Package for Social Sciences)*, versão 24. Recorreu-se a análises descritivas para descrever os participantes e explorar os resultados obtidos.

No que diz respeito à abordagem qualitativa, após a realização das entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas. Pacheco (2006) refere que, a análise de conteúdo é o procedimento mais utilizado no âmbito das ciências sociais, uma vez por permitir refletir sobre diferentes discursos. Este método possibilitará ao investigador testar

questões teóricas e melhorar a compreensão dos dados obtidos. Este tipo de análise pode ainda ser caracterizada como dedutiva e/ou indutiva (Elo & Kyngäs, 2007).

Elaboramos um quadro de categorização, essencial para clarificar o conteúdo das informações recolhidas nas entrevistas, permitindo fazer inferências e, posteriormente, fazer uma interpretação dos dados. Esta inferência possibilita uma passagem da descrição à interpretação, atribuindo um sentido às características do material recolhido (Bardin, 2009).

No que diz respeito à escolha das categorias, estas basearam-se nos aspetos relevantes para os objetivos do estudo, nos conceitos e temas sugeridos pela literatura, bem como nas questões da entrevista. Deste modo, no anexo VIII apresentam-se as categorias e sub-categorias definidas para o tratamento dos dados das entrevistas realizadas.

4. Resultados

Para o tratamento dos dados utilizaram-se, como métodos de análise, a estatística descritiva e a análise de conteúdo, pelo que os resultados serão apresentados neste capítulo.

4.1. Perceção dos pais acerca da participação das crianças e jovens

4.1.1. Desempenho das Crianças e Jovens

A partir do questionário PSQ – School obteve-se uma caracterização geral das crianças e jovens que integraram este estudo, especificamente no que respeita às suas competências motoras, de processamento e de comunicação, que influenciam a sua participação nos vários contextos de vida.

Relativamente às **competências motoras** foi possível constatar que o valor médio das respostas para todos os itens se encontra, na sua maioria, abaixo do valor 3 (“descreve ligeiramente”) (ver anexo IX, Gráfico 1).

Numa análise mais pormenorizada, nomeadamente no que diz respeito às frequências das respostas, os itens “Caminha e corre facilmente, sobe escadas, salta e balanceia-se”, “Utiliza de forma eficaz objetos pequenos, sem tremor, não deixa cair nem entorna líquidos”, “Regula e adapta a força de forma apropriada à tarefa e aos objetos em causa.” e “Mantém um ritmo consistente e eficaz, ou tempo de realização, no decorrer de toda a tarefa.”, emergem como sendo os que representam as maiores dificuldades destas crianças/jovens, uma vez que, entre 62% e 76% das suas respostas se concentram nos valores 1 e 2 (“não descreve minimamente” e “não descreve totalmente”). Por último, os itens “Senta-se corretamente, em linha reta, mantém o controlo do tronco e o equilíbrio. Não cai.”, “Eleva, empurra, puxa objetos pesados, tem força” e “Calmo – nem hiperativo nem hipoativo”, são os elementos que melhor descrevem os participantes deste estudo (ver anexo IX, Quadro 2).

Relativamente às **competências de processamento**, é possível verificar a existência de uma frequência de respostas mais elevada e constante, em todos os itens, nos valores 1 e 2, referentes às categorias “não descreve minimamente” e “não descreve totalmente”. Os tópicos que se evidenciam como sendo os que menos descrevem as crianças desta amostra são: “Inicia uma atividade facilmente e continua seguindo uma sequência e de forma contínua”; “Utiliza instrumentos e materiais de forma ordenada”; “Executa ações simultaneamente (por exemplo copiar do quadro e seguir as instruções do professor)”. O item “Adapta-se facilmente a mudanças e transições” destaca-se como sendo o único item que, ao nível das competências de processamento, podemos considerar como descritor dos participantes deste estudo (ver anexo IX, Quadro 3).

No que concerne às **competências de comunicação**, estas proporcionaram resultados que evidenciam itens descritores das crianças e jovens desta amostra. Neste grupo de resultados integram-se os seguintes itens: “Inicia contacto ocular”, “Utiliza gestos comuns e expressões para comunicar” e “Aceita, respeita as regras na escola e em casa” que apresentam um valor médio superior ao valor 3 (“descreve ligeiramente”) (ver anexo IX, Gráfico 2).

É de salientar ainda que os itens que apresentam uma maior concentração de respostas nos valores 1 e 2 e, conseqüentemente, não descrevem totalmente os participantes deste estudo, implicam a existência de comunicação oral, como por exemplo, “Produz um discurso claro e compreensível, não tem alterações de articulação”; “Utiliza o volume e a entoação apropriada no discurso, de acordo com a situação”; “Exprime-se facilmente, fala corretamente e expressa diretamente desejos e pedidos, é capaz de fazer descrições” (ver anexo IX, Quadro 4).

4.1.2. Restrições Ambientais

Tendo em conta os objetivos estabelecidos para este estudo, nomeadamente relativamente ao papel do ambiente como barreira ou facilitador da participação das crianças e jovens em casa, na escola e na comunidade, na análise dos resultados obtidos no ERQ-School optámos por dividir os seus fatores, considerando o contexto em que estes se inserem.

Relativamente aos **fatores da comunidade**, foi possível constatar que os pais não salientam nenhum dos fatores como sendo uma limitação efetiva à participação dos seus filhos, uma vez que o valor médio da maioria dos fatores se concentra no valor 2 (“não limita totalmente”) (ver anexo X, Gráfico 3).

Salienta-se que o fator “Distância entre a nossa casa e a casa dos amigos do meu filho(a)”, foi o que os pais referiram mais vezes como não se aplicando à sua realidade (11).

No que respeita aos **fatores do contexto familiar**, foi possível compreender que os elementos relacionados com as ocupações profissionais dos pais, os rendimentos da família, a sua mobilidade e a acessibilidade dos pais a recursos e apoio relacionados com a saúde, educação e desenvolvimento da criança, foram os que se destacaram como principais limitadores da participação das crianças. A frequência de respostas a estes fatores concentra-se essencialmente entre os valores 3 a 6 (“Limita ligeiramente”, “Limita”, “Limita bastante” e “Limita a um nível elevado”) (ver anexo X, Quadro 5).

Por último, ao nível dos **fatores do contexto escolar**, os resultados emergentes não evidenciaram nenhum fator como sendo uma limitação efetiva para a participação da criança neste contexto, uma vez que a maioria das respostas se situou nos valores 1 e 2 (“Não limita

em nada” e “Não limita totalmente”). Contudo, podemos salientar que, no item relativo ao número de crianças no contexto educativo, as respostas foram mais dispersas, estando praticamente divididas em 50%, uma vez que para 17 pais este fator limita a participação da criança e, para 18 não limita (ver anexo X, Quadro 6).

4.1.3. Participação das Crianças e Jovens em diferentes contextos

Com o intuito de documentar os diferentes padrões de participação entre as crianças com NAA e, tendo em consideração o facto do CPQ - School incluir atividades de diversas áreas e avaliar a participação da criança tendo em conta quatro dimensões diferentes (frequência, assistência na atividade, prazer da criança com a atividade e, satisfação dos pais), optámos por dividir a análise dos resultados, consoante a dimensão da participação e a área da atividade.

Frequência de Participação

Na análise da frequência de participação em Atividades Diárias, foi possível constatar que em todas as suas atividades existe pelo menos 1 valor omissos, sendo que o máximo são 4 valores, na tarefa de “Preservar/cuidar itens de cuidados pessoais”.

No que concerne a esta dimensão de atividades, foi possível observar que, aproximadamente 50% dos participantes nunca participam nestas atividades diárias. Neste seguimento, devemos destacar “Cuidados pessoais (auto-higiene, maquilhagem, barbear)” e “Preservar/cuidar itens de cuidados pessoais”, como sendo as atividades mais significativas, uma vez que, 63% e 94% dos participantes, respetivamente, nunca participam (ver anexo XI, Quadro 7).

Por outro lado, relativamente à tarefa “Lavar os dentes”, esta revela-se como sendo a atividade diária em que as crianças e jovens do presente estudo mais participam diariamente (12).

Relativamente às Atividades Diárias Instrumentais, é possível constatar que as atividades “Colaborar na organização do quarto/casa”, “Colaborar na preparação de refeições”, “Fazer compras na mercearia”, “Usar dinheiro (fazer compras)”, “Participação em atividades religiosas (visitar uma igreja, rezar)”, não apresentam nenhum valor omissos, sendo que as restantes apresentam pelo menos 1 valor. A atividade “Gerir e manter cuidados de saúde” apresenta um máximo de 18 valores omissos.

Foi possível verificar uma escassa frequência de participação neste tipo de atividades, uma vez que a maioria dos valores médios é inferiores a 1.

Porém, as atividades “Utilizar dispositivos eletrônicos” e “Mobilidade (caminhar, andar de bicicleta, andar de autocarro)” destacam-se, uma vez que apresentam os valores médios mais elevados. Em relação à atividade de mobilidade, apesar do valor médio se destacar em relação aos restantes, na análise de frequências é possível verificar que 17 participantes (47%) nunca participam em atividades que exijam mobilidade, como caminhar, andar de bicicleta ou andar de autocarro, enquanto 8 crianças e jovens (22%) participam todos os dias, a par de 6 participantes (17%) que participam entre uma a duas vezes por semana (ver anexo XI, Quadro 8).

No que concerne às atividades mais direcionadas para jogos e brincadeiras, podemos destacar que todas têm pelo menos 3 valores omissos, sendo que a atividade “Participar em jogos de faz de conta e/ou jogo simbólico”, apresenta 5 valores omissos.

Da análise dos dados emergentes, é possível constatar que a participação em jogos com regras e no jogo simbólico são as atividades em que estas crianças e jovens menos participam, sendo que 68% e 63%, respetivamente, referem que nunca participam neste tipo de jogos. Em relação à preservação de brinquedos, equipamentos e suprimentos, também a maioria das crianças e jovens do presente estudo (71%), nunca participam nesta tarefa (ver anexo XI, Quadro 9).

Em relação às atividades de lazer, nomeadamente “Ouvir uma história”, “Ver televisão”, “Realizar atividades de artes plásticas em casa” e “Participar numa viagem de um dia, num picnic ou acampar”, não existe nenhum valor omissos. Porém, nas restantes atividades, todas apresentam pelo menos 2 valores omissos, sendo que a atividade “Andar de bicicleta”, evidencia-se com 5 valores.

Em relação à frequência de participação neste tipo de atividades existe alguma dispersão dos dados. Contudo, podemos concluir que andar de bicicleta, ler um livro, fazer desporto ou aulas de dança e frequentar aulas de música ou teatro, se destacam por apresentarem uma menor frequência de participação. Em oposição, ouvir uma história e ver televisão, apresentam-se como as atividades em que estas crianças e jovens mais participam (ver anexo XI, Quadro 10).

Quanto às atividades de carácter social, verificamos que apenas a atividade “Ir a casa de um amigo, visitá-lo” não apresenta valores omissos, sendo que as restantes possuem pelo menos 1 valor. A atividade “Falar ao telefone” tem um máximo de 5 valores omissos.

Procedendo à análise dos dados, as crianças e jovens do presente estudo participam de forma mais frequente em acontecimentos de família, uma vez que 12 dos participantes

participam nestas atividades todos os dias, a par de 14 que participam entre uma a duas vezes por semana (ver anexo XI, Quadro 11).

Podemos ainda destacar que a atividade “Brincar com um amigo” surge como uma das atividades sociais em que estas crianças e jovens mais participam, apesar de existir um total de 11 crianças (33%) que nunca brincam com um amigo.

Por último, atividades como convidar e hospedar um amigo, dormir fora em casa de familiares ou em casa de amigos e, juntar-se a um movimento ou clube de jovens, evidenciam-se como as atividades com menos participação, sendo que entre 23 a 34 dos participantes nunca o fizeram.

No que respeita às atividades em contexto escolar, é possível verificar que todas as atividades possuem pelo menos 2 valores omissos, sendo que as atividades “Ter aulas de desporto/dança, movimento - no período da tarde” e “Ter aulas de música/artes - no período da tarde”, possuem um máximo de 7 valores omissos.

Neste âmbito, as atividades “frequentar as aulas” e “comer na hora de refeição”, destacam-se por 62% e 63% das crianças/jovens, respetivamente, participarem todos os dias.

Pelo contrário, a participação em aulas de enriquecimento (29), a preparação de trabalhos de casa e projetos (29), estudar para os exames (34), a preservação do material escolar pessoal (31) e material escolar (29) e a participação em aulas privadas (33), destacam-se por mais de 70% das crianças e jovens nunca participarem (ver anexo XI, Quadro 12).

Assistência na participação

No que concerne à assistência na participação nas atividades diárias, as atividades “Vestir”, “Tomar banho”, “Lavar os dentes” e “Ir à casa de banho”, não apresentam valores omissos. Contudo, as demais atividades possuem pelo menos 1 valor omissos, sendo que a atividade “Preservar/cuidar itens de cuidados pessoais” apresenta 14 valores omissos.

Concluiu-se que o grau de independência dos participantes é muito baixo, uma vez que o valor médio, em todas as atividades, se encontra abaixo de 3, o que revela que na sua maioria, necessitam de uma assistência completa ou quase total (ver anexo XI, Gráfico 4).

Na análise das frequências das respostas, é possível concluir que, o número de participantes independentes em todas as atividades diárias, varia entre seis e sete crianças.

Relativamente às atividades diárias instrumentais, todas têm pelo menos dois valores omissos. No entanto, destacam-se as atividades de cuidar de um animal de estimação ou de um irmão, com 12 valores omissos, e a atividade “Gerir e manter cuidados de saúde” com 22 valores omissos, correspondendo a 60% dos participantes.

O valor médio, na maioria das atividades, situa-se entre os valores correspondentes a uma assistência completa ou quase total. Contudo, neste tipo de atividades, os valores estão mais próximos do valor 3 (“Bastante assistência”) (ver anexo XI, Gráfico 5).

Quanto ao grau de assistência em jogos e brincadeiras, verifica-se que em todas as atividades existem pelo menos 5 valores omissos. As atividades “Participar em jogos com regras” e “Participar em jogos de faz de conta e/ou jogo simbólico” destacam-se com 12 e 14 valores omissos, abrangendo assim mais de 30% dos participantes.

Observa-se que o tipo de jogos e tarefas que, anteriormente, apresentaram uma menor frequência de participação, são igualmente os que requerem um maior grau de assistência por parte dos participantes, nomeadamente nos jogos com regras, no jogo simbólico e na tarefa de preservar e cuidar de brinquedos (ver anexo XI, Quadro 13).

Nas atividades de lazer, constatamos que em todas as atividades existem pelo menos 2 valores omissos. A atividade “Frequentar aulas de música ou teatro” apresenta 15 valores (41%), contudo é na atividade “Andar de bicicleta” que encontramos o valor significativo de 20 valores omissos, correspondendo a 54% dos participantes.

Neste grupo de atividades podemos ressaltar a atividade “Andar de bicicleta”, uma vez que 71% das crianças e jovens necessita de uma assistência completa para participar nesta atividade. Semelhantemente, na participação em viagens de um dia, piqueniques ou acampamentos, 57% necessita de uma assistência completa ou quase total.

No que diz respeito às atividades “Ouvir uma história” e “Ver televisão” estas evidenciam-se por apresentarem a percentagem mais significativa de participantes independentes na sua participação, 37% e 34%, respetivamente. Podemos ainda salientar a atividade “Realizar atividades de artes plásticas em casa”, com 35% dos participantes a necessitarem de “Alguma/Pouca assistência” (ver anexo XI, Quadro 14).

Quanto às atividades sociais, é possível verificar que todas apresentam pelo menos um valor omissos, contudo a atividade “Dormir fora em casa de amigos” apresenta um valor significativo de 18 valores omissos (49%) e a atividade “Juntar-se a um movimento ou clube de jovens” um valor máximo de 20 omissos, correspondendo a 54% dos participantes.

Neste tipo de atividades, evidencia-se uma maioria de respostas nas categorias “Assistência completa/quase total”. Os acontecimentos familiares, surgem como a atividade que apresenta uma maior percentagem na categoria “Assistência completa/quase total” (61%) e, de igual forma a maior percentagem na categoria “Independente” (25%). Na atividade “Falar ao telefone” observamos uma dispersão dos dados pelas várias categorias, não existindo um resultado expressivo em nenhuma delas (ver anexo XI, Quadro 15).

Por fim, nas atividades escolares, todas apresentam um conjunto significativo de 12 valores omissos, no mínimo. Destaca-se ainda um grupo de atividades com uma quantidade de valores omissos muito significativos, uma vez que representam mais de 50% dos participantes, nomeadamente “Ter aulas de música/artes - no período da tarde” com 19 valores omissos, “Preparar trabalhos de casa e projetos” com 22 valores, “Participar em aulas de enriquecimento” e “Preservar/cuidar do material escolar pessoal” com 23, “Estudar para os exames” e “Preservar/cuidar do material escolar (mobiliário)” com 24 valores e, “Ter aulas privadas” com 25 valores omissos.

Desta forma, após a contabilização das respostas omissas, é possível concluir que também neste tipo de atividade a maioria dos participantes se enquadra nas categorias “Assistência completa/quase total”. Contudo, nas atividades “Frequentar as aulas” e “Comer na hora de refeição” esta maioria não ocorre, sendo assim possível concluir que existe um maior nível de independência nestas duas atividades e na atividade “Brincar no recreio”, com um número máximo de 8 participantes na categoria “Independente” (ver anexo XI, Quadro 16).

Satisfação da Criança/Satisfação dos Pais

Relativamente às atividades diárias, na dimensão da satisfação das crianças, todas as atividades apresentam no mínimo 3 valores omissos, sendo que a atividade “Preservar/cuidar itens de cuidados pessoais” se destaca com 17 valores omissos. Na satisfação dos pais, a mesma atividade surge com o máximo de 19 valores omissos, correspondendo a 51% dos participantes. Nas restantes atividades, verificam-se pelo menos 5 valores omissos.

Quanto à satisfação da criança durante a sua participação, é possível verificar que a atividade diária em que as crianças e jovens se sentem mais satisfeitos corresponde à tarefa de tomar banho, sendo que o valor médio (valor médio de 4,50) indica que as crianças “Têm alguma satisfação” nesta atividade. Numa análise mais aprofundada, constata-se que 32% das crianças “têm alguma satisfação/ têm satisfação” e 38% “tem muita satisfação”. Por outro lado, na atividade “Preservar/cuidar itens de cuidados pessoais” as crianças revelam não ter quase nenhuma satisfação, sendo que num total de 20 crianças e jovens, 14 (70%) não têm a menor satisfação nesta tarefa.

Em relação à satisfação sentida pelos pais relativamente à participação dos seus filhos, constata-se que esta é equivalente à das crianças, uma vez que as atividades com maior e menor satisfação são as mesmas.

Relativamente às atividades diárias instrumentais, tanto na satisfação das crianças, como na satisfação dos pais, todas apresentam um mínimo de 8 valores omissos. Por outro

lado, em ambos os casos, a atividade “Cuidar dos outros” destaca-se com 18 valores omissos (49%). Porém, a atividade “Gerir e manter cuidados de saúde (ex: medicamentos, evitar certos alimentos)” sobrepõe-se com 26 valores (70%).

Foi possível constatar que a atividade em que as crianças e jovens sentem mais satisfação é na utilização de dispositivos eletrônicos sendo que, 45% dos participantes sentem “alguma satisfação” ou “satisfação” nesta atividade. Podemos ainda referir que a atividade de cuidar de um animal de estimação, também se revela como proporcionadora de “muita satisfação” para as crianças/jovens (45%). No pólo oposto encontra-se a tarefa “Gerir e manter cuidados de saúde (ex: medicamentos, evitar certos alimentos)”, como aquela de onde advém menor satisfação às crianças e jovens. Assim, num total de 11 participantes, 7 crianças (64%) não têm a menor satisfação nesta tarefa.

Quanto aos pais, estes também revelam sentir-se entre muito a totalmente satisfeitos (38%) com a participação dos seus filhos na utilização de dispositivos eletrônicos. Por outro lado, a colaboração dos seus filhos na preparação de refeições também se destaca com 17% dos pais a sentirem-se “satisfeitos” e 38% “muito/totalmente satisfeitos”. O mesmo acontece com a atividade relacionada com a mobilidade, em que 13% dos pais se sentem “satisfeitos” e 38% “muito/totalmente satisfeitos”. No que diz respeito à atividade em que os pais revelam menor satisfação, salienta-se a tarefa de gerir e manter cuidados de saúde, sendo que 55% refere sentir-se nada satisfeito. O item “Outra atividade” foi apenas salientado por um dos pais que referiu a atividade “Nadar”, atribuindo-lhe um uma satisfação total por parte da criança.

Relativamente às atividades de jogos e brincadeiras, na satisfação da criança constatou-se que em todas as atividades existem pelo menos 7 valores omissos, enquanto que na satisfação dos pais, surgem no mínimo 9 valores omissos. Na dimensão da satisfação relativa às crianças, podemos destacar as atividades “Participar em jogos com regras” com 15 valores omissos e “Participar em jogos de faz de conta e/ou jogo simbólico” com 16 valores. De igual forma, na dimensão dos pais, “Participar em jogos com regras” destaca-se com 14 valores omissos e “Participar em jogos de faz de conta e/ou jogo simbólico” com 15 valores, correspondendo a 41% dos participantes.

Na participação em jogos e brincadeiras, é possível averiguar que em média, tanto as crianças como os pais, se sentem satisfeitos. As atividades de escolher um jogo, brincar com jogos de construção e participar em jogos de computador destacam-se por gerarem mais satisfação em ambos os participantes. Relativamente às restantes atividades, estas apresentam um nível mais baixo de satisfação.

Nas atividades de lazer, ao nível da satisfação das crianças, verifica-se que todas as atividades possuem um mínimo de 3 valores omissos, enquanto ao nível dos pais, em todas as atividades o mínimo é de 4 valores omissos. A atividade “Andar de bicicleta” destaca-se, tanto na satisfação das crianças como dos pais, com 21 valores omissos (57%).

Verifica-se que a atividade em que as crianças e jovens sentem mais satisfação ao participar, nomeadamente “Ver televisão”, não corresponde às atividades em que os pais revelam estar mais satisfeitos com a participação dos seus filhos. Assim, estes destacam “Ouvir uma história” e “Participar numa viagem de um dia, piquenique ou acampamentos”, como sendo as atividades em que estes sentem maior satisfação. Relativamente às atividades que despoletam menor satisfação nas crianças, evidenciam-se a atividade “Andar de bicicleta” e “Ler um livro”. De igual forma, nos pais, a participação dos filhos ao andarem de bicicleta apresenta-se como a atividade em que estes estão menos satisfeitos.

Nas atividades sociais, no que respeita à satisfação das crianças, verificou-se em todas as atividades pelo menos 2 valores omissos, enquanto na satisfação dos pais, todas as atividades apresentam o mínimo de 3 valores. Contudo, em ambos os casos, as atividades “Dormir fora em casa de amigos” e “Juntar-se a um movimento ou clube de jovens” destacam-se com 19 e 20 valores omissos, representando mais de 50% dos participantes.

Nesta análise, podemos destacar as atividades “Brincar com um amigo”, “Ir a casa de um amigo, visitá-lo”, “Ir a festas de anos de amigos” e “Ir a acontecimentos de família”, como sendo as atividades que proporcionam uma maior satisfação, tanto à criança na sua participação, como nos pais relativamente à participação do seu filho.

Contrariamente, as atividades “Dormir fora em casa de amigos” e “Juntar-se a um movimento ou clube de jovens”, revelam-se as atividades que menos satisfação proporcionam às crianças e jovens deste estudo, e em que os pais se sentem menos satisfeitos em relação à participação dos seus filhos.

Por último, nas atividades escolares, relativamente à dimensão da satisfação das crianças é possível constatar que todas as atividades surgem com um valor mínimo de 5 valores omissos. No que concerne à dimensão da satisfação parental, este valor mínimo é de 7 valores omissos, em todas as respostas. O seguinte conjunto de atividades: “Participar em aulas de enriquecimento”, “Preparar trabalhos de casa e projetos”, “Estudar para os exames”, “Preservar/cuidar do material escolar pessoal”, “Preservar/cuidar do material escolar (mobiliário)” e “Ter aulas privadas” destaca-se tanto ao nível das crianças como dos pais, por apresentar valores omissos correspondentes a mais de 60% dos participantes.

Foi possível verificar que, em média, grande parte das atividades proporciona “alguma satisfação” às crianças e jovens do presente estudo. Porém, destaca-se a atividade “Brincar no Recreio”, como aquela que promove mais satisfação, sendo que 47% das crianças, segundo os pais, tem “muita satisfação” nestes momentos.

Em relação aos pais, estes demonstram estar satisfeitos com a maioria das atividades. Contudo, tanto ao nível das crianças, como dos pais, é possível destacar um conjunto de atividades em que o nível de satisfação é menor, nomeadamente, “Participar em aulas de enriquecimento”, “Preparar trabalhos de casa e projetos”, “Estudar para os exames”, “Preservar/cuidar do material escolar pessoal”, “Preservar/cuidar do material escolar (mobiliário)” e “Ter aulas privadas”.

4.1.4. Participação Social

Como referido, o GO4KIDDS Survey possibilita a análise da participação em atividades de tempo livre com os pares, saídas sociais, ocasiões especiais com os amigos, atividades desportivas/coletivas, atividades individuais, atividades na comunidade e atividades/programas específicos para crianças e jovens portadoras de deficiência. Seguidamente, realizamos uma análise pormenorizada para cada tipo de atividade.

Quadro 17. *Participação nas Atividades sociais*

Atividades	Sim	Não
Atividades de tempo livre com os pares	9	28
Saídas sociais	29	8
Ocasões especiais com os amigos	19	18
Atividades desportivas/coletivas	2	35
Atividades individuais	17	20
Atividades na comunidade	1	36
Atividades/Programas específicos para crianças e jovens portadores de deficiência	10	26

No Quadro 17, é possível observar que as atividades em que as crianças e jovens presentes neste estudo menos participam são as atividades desportivas/coletivas e na comunidade, sendo que apenas uma criança participa em atividades na comunidade e, somente duas participam em atividades desportivas/coletivas. Podemos também referir que, 76% das crianças não participam em atividades de tempo livre com os seus pares e, apenas 27% das crianças e jovens participam em atividades e programas específicos para crianças e jovens portadores de deficiência. Por outro lado, 78% dos participantes referem que os seus filhos participam em saídas sociais, sendo esta a atividade em que mais crianças e jovens participam.

Na seguinte análise, relativa aos motivos pelos quais as crianças e jovens do presente estudo não participam neste conjunto de atividades, é importante mencionar que apenas foram tidos em consideração os participantes que referiram não participar em cada atividade.

Foi possível concluir que o motivo reiteradamente assinalado pelos pais como justificação para a ausência de participação dos seus filhos foi a incapacidade da criança (“não é capaz”), nomeadamente nas atividades de tempo livre com os pares (11), nas saídas sociais (6), nas atividades desportivas/coletivas (22) e nas atividades na comunidade (19). Nas atividades de tempo livre com os pares, a falta de apoio disponível para acompanhar a criança (10), bem como o facto de a criança não ser convidada (11) foram de igual forma assinalados. A justificação “A criança não é convidada”, foi também maioritariamente referida nas ocasiões especiais com os amigos (12). Nas “Atividades/Programas específicos para crianças e jovens portadores de deficiência”, apresenta-se uma dispersão dos dados pelas várias justificações, sendo que as mais assinaladas foram “Não há oferta de atividades” (8), a “Falta de apoio disponível para acompanhar a criança” (8), “A criança não é convidada” (10) e as “Questões logísticas” (9). Podemos ainda referir que a justificação “Não está interessado” foi o motivo menos assinalado pelos pais em todas as atividades em geral.

Quanto aos outros motivos acrescentados pelos pais foi possível verificar que 4 pais acrescentaram como justificação para a ausência de participação destas crianças, especialmente em atividades com pares, a sua condição de saúde (e.g. “Autista/ Invisual). Podemos ainda referir outra resposta relativa ao motivo pelo qual a criança não participa em atividades comunitárias, “*Nunca pensei nisso*”.

De igual forma, relativamente às dimensões da frequência de participação, da ajuda/suporte necessário para a participação e com quem realiza a atividade, foram apenas considerados os participantes que referiram participar nas atividades.

Assim, no que concerne à frequência de participação em atividades de tempo livre com os pares, é pertinente referir que apenas 1 criança participa diariamente, sendo que a maioria só o faz duas vezes por semana (4), ou menos de uma vez por mês (4). Quanto às crianças que participam em saídas sociais, a maioria realiza estas saídas entre uma vez por mês (10) e duas vezes por semana (9). Em relação às ocasiões especiais com os amigos, 89% das crianças (17) participam menos de uma vez por mês neste tipo de eventos. No que diz respeito às 2 crianças que participam em atividades desportivas, uma participa diariamente e a outra, duas vezes por semana. No que se refere às atividades individuais, 71% das crianças (12) realiza este tipo de atividades duas vezes por semana. Relativamente à única

criança que participa em atividades na comunidade, esta fá-lo com uma frequência de duas vezes por semana. Por último, no que respeita aos programas específicos para crianças portadoras de deficiência, é possível verificar que 70% participa neste tipo de atividades menos de uma vez por mês (7).

Tendo em conta o suporte que estas crianças/jovens necessitam para a sua participação, averiguou-se que em todas as atividades, com a exceção dos programas específicos, os pais surgem como o principal apoio, seguidos pela família que também surge como um apoio significativo. Em relação aos programas específicos para crianças portadoras de deficiência, o adulto remunerado manifesta-se como sendo o principal apoio (7), sendo que nas atividades individuais também se evidencia como um apoio relevante (6). Ao invés, os pares apresentam-se como um apoio pouco relevante para a participação destas crianças.

Relativamente à questão, “Com quem realiza a atividade?”, tanto nas atividades de tempo livre com os pares, como nas ocasiões especiais com os amigos, é possível constatar que a maioria das crianças realiza este tipo de atividades com pares sem deficiência. Por outro lado, nos programas específicos para crianças portadoras de deficiência, os pares com deficiência surgem como a principal resposta (9). Da mesma forma, as duas crianças que participam em atividades desportivas, realizam este tipo de atividade com pares com deficiência. No que diz respeito às saídas sociais, torna-se evidente que a maioria destas crianças (24) realiza estas saídas com adultos (83%). Por último, nas atividades na comunidade, tendo em consideração a única criança que realiza este tipo de atividades, podemos constatar que a sua principal companhia são os adultos e pares sem deficiência.

4.2. Análise de Conteúdo das entrevistas às docentes

No presente capítulo, irão ser expostos os resultados que emergiram da realização da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Para a seguinte apresentação, irão ser utilizadas as categorias e subcategorias elaboradas no processo de codificação do conteúdo das entrevistas. A grelha de categorias e subcategorias, em anexo, apresenta a frequência com que cada uma foi referida pelas docentes participantes.

4.2.1. Definição de Participação

Dimensão subjetiva - No que diz respeito à definição do conceito de participação, apenas 3 docentes fizeram alusão a uma dimensão subjetiva inerente a este conceito. Das 3 profissionais, 2 focaram a importância da disposição e da motivação nas crianças e jovens e, apenas 1 salientou a satisfação pessoal no decorrer da participação.

“(..) temos que ter em consideração a sua disposição para, porque muitas vezes eles não estão com disposição para fazer aquilo que nós temos preparado para eles.”

“Participação (...) deve ser gratificante.”

Execução de tarefas/atividades - A participação como a execução de tarefas e atividades foi um aspeto focado por 5 docentes. Uma das docentes, acrescentou à execução de tarefas, uma finalidade de desenvolvimento de competências.

“A participação para eles será contribuir para fazerem algumas tarefas, para serem integrados nas atividades da escola.”

“(..) para mim participação é conseguir fazer atividades com eles, em que eles participem realmente, ou seja, em que consigamos desenvolver alguma competência neles (...)”

Envolvimento - O envolvimento na definição de participação foi mencionado por 10 docentes, sendo que 4 referiram o envolvimento segundo uma perspetiva mais individual do mesmo, uma vez que se referem à execução de uma tarefa ou atividade. Por outro lado, 5 das docentes descreveram o envolvimento, salientando uma perspetiva mais social. Por último, 1 das docentes destacou a importância de estender este envolvimento a todas as situações e contextos da vida diária.

“Participar é estar de alguma forma envolvido e ativo em algum tipo de atividade”

“É participar em todas as atividades que possam, inclusivamente a nível social (...) em termos de intervalos, de saídas, de festas, de vindas à biblioteca.”

“Participação é estar e integrar todas as atividades a nível geral (...)”

Capacidades/Perfil de funcionalidade - Cinco das docentes fizeram referência, na sua definição de participação, ao perfil de funcionalidade destas crianças e jovens, porém apenas uma das profissionais ressaltou as capacidades destas crianças e jovens e a importância de as maximizar através de uma interação com o meio/ambiente. Por outro lado, as restantes 4 docentes encaram a participação destas crianças e jovens como estando dependente das suas capacidades.

“Potencializar as capacidades que eles têm de forma que eles possam maximizar as suas capacidades (...) É preciso não valorizar as suas limitações, e valorizar as suas capacidades”

“Estes alunos participam dentro das suas limitações, são alunos com necessidades educativas especiais e por isso têm que participar consoante o perfil de funcionalidade de cada um”

Características ambientais - Por último, a relevância e necessidade de adequar o ambiente e os materiais, para que estas crianças consigam efetivamente participar, foi destacado por 4 das docentes.

“Nós adultos temos que criar condições para que eles consigam participar efetivamente tendo em conta as suas capacidades”

4.2.2. Caracterização das crianças e jovens

Condição de saúde/Diagnóstico - No que concerne às descrições dos alunos, realizadas pelas docentes, foi possível averiguar que, em 27 descrições as profissionais referiram a condição de saúde ou o diagnóstico da criança. Nestas descrições destacaram-se 2 caracterizações em que a docente se refere à condição de saúde ou diagnóstico, como sendo a definição da criança.

“Tem paralisia cerebral, está numa cadeira de rodas (...)”

“O A. é uma paralisia cerebral”

Fatores Pessoais - Foi possível analisar que, em 48 descrições, as docentes caracterizaram as crianças tendo em conta os seus fatores pessoais, como gostos, hábitos e características.

“A L. é a nossa top model, vem sempre toda arranjada. Gosta de ouvir música. Gosta muito de contacto físico. É muito sociável, muito sorridente. Quando não gosta de alguma coisa, por vezes tem comportamentos mais agressivos”

Funcionalidade e Incapacidade - Relativamente às descrições sobre a funcionalidade da criança, foi possível destacar 46 caracterizações direcionadas para a atividade e participação da criança, centrando-se principalmente em aspetos relativos à comunicação, autonomia (alimentação e higiene), competências e interações sociais.

“Já come com algum suporte nosso. Já consegue estabelecer contacto com os pares e adultos. Vocaliza alguns sons.”

Pelo contrário, 38 descrições destacaram as limitações ou restrições da criança na sua atividade, nomeadamente ao nível da comunicação, mobilidade, autonomia e comportamento.

“Não fala. Tem comportamentos muito desadequados. Não interage com os pares. Não tem muita iniciativa. Tem comportamentos agressivos. Não lida bem com a frustração.”

Foi possível, ainda, destacar uma descrição que não se enquadrava completamente em nenhuma das sub-categorias anteriores, uma vez que esta refere as limitações da criança, nomeadamente ao nível das estruturas e funções do corpo, mas, de igual modo, salienta o potencial funcional da criança.

“O E. é um miúdo com pouca mobilidade, mas com potencial para andar autonomamente. Não tem linguagem, mas comunica com expressões e se lhe deres duas escolhas, e com o olhar.”

Fatores contextuais - Relativamente a fatores contextuais, foi possível encontrar, em 7 descrições, aspetos referentes ao contexto familiar das crianças e jovens, e à sua influência. Por outro lado, em 13 das descrições, foram descritos alguns apoios de que estas crianças beneficiam, nomeadamente ao nível de terapias, ao nível da comunicação e ao nível da mobilidade.

“A C. (...) vive numa família com muitos problemas. (...) para além da sua problemática vive muito estas questões, que influenciam negativamente a participação dela nas atividades. (...) isso perturbava-a de tal forma que a inibia de participar.”

“Os pais investem muito nessa área, na fisioterapia.”

“(...) começa a ser cada vez mais eficiente com o sistema alternativo de comunicação, utiliza os símbolos.”

“Quando vai para o recreio ou atividades, ele tem um andorilho que lhe dá essa mobilidade (...) Foi muito bom para esse aspeto do social, na ida ao recreio (...).”

4.2.3. Atividades de sala de aula e na sala da unidade

Frequência de participação - No que concerne à frequência de participação nas atividades na **sala da unidade**, 14 das docentes, referiram que esta é realizada de forma diária e constante. Relativamente à frequência nas atividades de **sala de aula**, apenas 2 docentes referiram-se a esta como sendo diária, contudo esta situação apenas acontece com uma aluna. Por outro lado, 7 docentes relataram a frequência em atividades da sala de aula, como acontecendo entre duas a quatro vezes por semana. Ainda, 4 docentes referiram que a participação na sala de aula apenas acontece uma vez por semana. Surgiram ainda 5 profissionais que relatam que a participação destas crianças e jovens na sala de aula apenas acontece em eventos pontuais. Por último, um conjunto de 5 docentes, referem que esta participação dos alunos nas atividades de sala de aula não existe.

“Na unidade participam sempre nas atividades que são feitas.”

“S. vai todos os dias.”

“A F. faz duas vezes por semana integração na turma, cerca de 1 hora, normalmente atividades de expressão. O J. faz cerca de 3/4 vezes por semana cerca de 45 minutos (...).”

“Participam muito pouco na sala de aula. O G. vai uma vez por semana, à aula de cidadania. A J. vai uma vez por semana a educação física. (...)”

“A M.L e a B. só vão à turma quando há festas e eventos. Eles são todos de turmas separadas.”

“O A. e o S. não fazem integração na turma. C. não fez porque faltou muito.”

Tipo de atividades - Relativamente ao tipo de atividades realizadas **na Unidade**, foi possível verificar que as atividades plásticas, lúdicas e músicas são as mais frequentes, com 11 docentes a referirem este tipo de atividades. Seguem-se as atividades de culinária, atividades como a hora do conto e/ou dramatizações e atividades físicas. Foi possível também verificar que atividades de desenvolvimento de competências específicas e atividades como jogos e jogos no computador e /ou tablet foram focadas por 3 docentes em cada uma das atividades. Por último, as atividades menos destacadas, com apenas 2 docentes a referirem, foram as atividades de interação social, de consciencialização dos pares, atividades de estimulação sensorial, atividades de vida diária, atividades do meio ambiente e terapias.

No que diz respeito ao tipo de atividades em que estas crianças e jovens participam, no contexto específico **de sala de aula**, destacam-se as aulas de Educação Física, referidas por 4 docentes, e as aulas de Música, de igual forma, salientadas por 4 profissionais. As atividades extra-curriculares são realçadas por 2 docentes, enquanto as aulas de expressões, de cidadania e de estudo do meio, são apontadas por apenas 1 docente em cada atividade.

Planificação - No contexto de sala de aula, foi ainda frisado por 7 docentes, o tipo de planificação elaborada quanto às atividades realizadas. Desta forma, foi possível constatar dois casos em que esta planificação é apenas elaborada pelas docentes da unidade, que levam para o contexto da sala de aula uma atividade ou tarefa para o aluno realizar. Por outro lado,

“Quando não há aula de música a A.M vai lá, leva um trabalhinho para fazer (...). O R. (...) normalmente também leva um trabalho ou um desenho, normalmente de plástica (...).”

“Normalmente em conjunto com a professora vemos uma atividade que dá para fazer inserida na turma.”

é referido por 3 docentes, a existência de um trabalho de parceria entre docentes da unidade e os professores titulares da turma, na planificação e elaboração das atividades a realizar com estes alunos. Por último, 2 docentes relatam uma inserção do aluno nas atividades que estão a ser realizadas na turma, sem qualquer planificação ou adaptação prévia.

“Na sala, normalmente estão mais a observar e ouvir, mas se fizerem alguma atividade prática eles participam no que é feito na turma.”

Constrangimentos - Foram ainda relatados, por 12 docentes, constrangimentos que afetam a participação destas crianças e jovens nas atividades da sala de aula. Assim, foi possível constatar que as questões logísticas, especialmente o número de recursos humanos, é um dos principais constrangimentos à participação nas atividades de sala de aula, tendo sido referido por 6 docentes. Ainda neste âmbito, a falta de continuidade de unidades pelos vários ciclos de ensino, foi referido por 1 docente como uma barreira, uma vez que alunos acabam por permanecer na unidade, mesmo estando inscritos noutra escola, o que impossibilita a participação na sua turma de referência. Ao invés, 4 docentes, referem como constrangimentos à participação destas crianças e jovens, nas atividades de sala de aula, as suas limitações físicas e as suas características comportamentais, enquanto fator prejudicial para os restantes alunos.

“M. não faz, porque como é do 2º ciclo, não temos forma de o levar à turma. A S. é a que faz mais tempo, no entanto não está a fazer a ideal, porque não temos recursos humanos para a acompanhar e a S. necessita de ter sempre alguém ao lado dela.”

“Temos meninos que estão inscritos no 2º/3º ciclo, mas permanecem na unidade, o que significa que não têm turma.”

“Não vai a educação física por causa da sua condição física de estar em cadeira de rodas”

“Os restantes alunos não vão porque imitem muito sons e também temos que pensar no outro lado...até que ponto será benéfico para eles e para a turma”

As inadequações do ambiente e as inadequações do currículo são apontadas por 2 docentes, como outras barreiras à participação nas atividades de sala de aula.

“Por vezes a própria turma não está preparada.”

“Eles são todos da mesma turma, mas não vão à sala de aula, porque o currículo não dá hipóteses. É muito puxado e denso.”

“Claro que não é durante muito tempo, mas gostam e participam.”

Envolvimento - Em relação ao envolvimento das crianças e jovens neste tipo de atividades, as docentes focaram-se em diversos aspetos para o descrever. Nomeadamente, 1 docente descreveu o envolvimento como a quantidade de tempo que os alunos passam na atividade, enquanto que, para 3 docentes o envolvimento destas crianças e jovens passa essencialmente pelos seus comportamentos de atenção.

“Nas turmas quando fazem jogos, estes meninos vão ver, eles gostam de estar de ver os outros, nota-se nas feições que não estão contrariados que estão contentes (...).”

“No caso do S., tendo em conta as suas limitações (...) onde ele se envolve mais é em termos de comunicação.”

De outra forma, 4 docentes descreveram o envolvimento centrando-se nas interações sociais. Ao invés, 4 docentes descreveram o envolvimento destas crianças e jovens, referindo-se especialmente às interações com materiais e realização de tarefas.

“A T. ajuda imenso e envolve-se imenso, principalmente nas tarefas manuais. Também ajuda bastante em pequenas tarefas que lhe vamos pedindo, como ir buscar materiais e assim.”

As adequações ambientais, nomeadamente no que diz respeito aos materiais, foram salientadas por 2 docentes, como sendo um fator importante para o envolvimento das crianças/jovens.

“No que diz respeito a atividades que exigem mais destreza manual ele acaba por não se envolver tanto porque fica muito tenso e irritado, mas eu vou tentando adaptar os materiais para que a tarefa seja mais facilitada para ele.”

Sob outra perspetiva, 7 docentes referiram a importância dos apoios e estímulos externos para promover o envolvimento destas crianças e jovens.

“Quando vão à integração (...) somos nós que normalmente lhes damos esse apoio para que eles realizem as atividades na turma e se envolvam. Na sala da unidade, eles precisam quase sempre de ter um apoio constante para os estimular (...).”

Por último, o aspeto mais referido pelas docentes, na descrição do envolvimento nas atividades na sala de aula e na unidade, prendeu-se com a importância da satisfação decorrente da participação nas atividades e, paralelamente, da sua motivação, e como esta afeta o seu envolvimento.

“E. é um pouco difícil, temos que estar ali sempre a incentivá-lo, porque como disse antes ele não tem motivação. T. é uma menina que percebe tudo, gosta de tudo, gosta de estar envolvida (...) M.S. adora tudo, quer estar sempre a trabalhar, a motivação dele é muito grande. R. percebe tudo também e gosta de participar (...).”

Foram ainda acrescentados a estas descrições alguns constrangimentos que afetam o envolvimento neste tipo de atividades. Desta forma, 1 docente refere barreiras decorrentes da condição de saúde da criança, nomeadamente ao nível da medicação; por outro lado, 2 profissionais referem-se às capacidades e competências das crianças e à sua incompatibilidade com algumas tarefas propostas, como um constrangimento para o seu envolvimento.

“Claro que às vezes temos os constrangimentos de medicação, que faz com que alguns fiquem um pouco mais sonolentos (...) e nós temos que ter em consideração esses aspetos”

“No caso de R. e do E. vão-se envolvendo consoante as suas capacidades, claro que nas tarefas que têm mais facilidade envolvem-se muito mais e é mais fácil ter a sua atenção e participação, do que em atividades que lhes colocam mais entraves.”

4.2.4. Visitas de estudo e eventos escolares

Frequência de participação - Foi possível verificar que 6 docentes referem que estes alunos participam sempre neste tipo de eventos. Igualmente, 6 profissionais descreveram a participação neste tipo de eventos, ocorrendo entre duas a três vezes por ano. Por fim, 2 docentes caracterizaram esta participação como sendo muito escassa.

“Onde vai a escola eles também vão, vão sempre (...).”

“Até fazemos algumas saídas, sendo que este ano fizemos 3 visitas.”

“Se pudermos ir, se tivermos pessoas disponíveis para ir, vamos sempre. Mas mesmo assim é pouca.”

Contexto - No que concerne ao contexto em que este tipo de eventos e visitas são realizados, foi possível destacar que um maior número de docentes referiu a Unidade como sendo a principal impulsionadora. Contudo, podemos também salientar a referência de 1 docente, a uma visita de estudo em parceria com a turma de referência destes alunos. Da mesma forma, apenas 1 docente se referiu à participação destas crianças e jovens, em visitas e eventos

“(...) normalmente vão mais com a unidade, porque com a turma é muito cansativo para eles, estar um dia inteiro fora (...).”

“Duas destas visitas foram feitas pela unidade, e a última foi com a turma de referência”

na escola, encarando estes alunos como fazendo parte da mesma, tal como os restantes.

“Onde vai a escola eles também vão sempre.”

Constrangimentos/Barreiras - Foi possível verificar que 12 docentes fizeram referência nas suas respostas a constrangimentos e barreiras que afetam a participação destes alunos em visitas de estudo e em eventos escolares. Uma das profissionais referiu o facto de, por vezes, os próprios pais colocarem alguns entraves. De outro modo, as questões financeiras, como as limitações ao nível do orçamento, foram apontadas por 2 docentes, como sendo uma barreira a uma maior participação destes alunos em visitas e eventos.

“É aquele que os pais permitem. Há pais que aceitam as visitas e todos os passeios, há pais que não aceitam.”

“Poderíamos ter mais participação se houvesse mais orçamento para transporte e saídas.”

“(…) nós pedimos sempre aos diretores de turma para nos irem informando das atividades, para os nossos meninos poderem participar, mas nem sempre isso acontece.”

Contudo, os constrangimentos mais apontados pelas docentes prenderam-se com: (a) a falta de comunicação entre profissionais, (b) questões logísticas, nomeadamente ao nível dos transportes e dos recursos humanos e (c) a inadequação das visitas e atividades.

“(…) muitas vezes chega a altura e não temos transporte, apesar dos muitos pedidos que fazemos a várias entidades.”

“Quando há visitas, eles normalmente vão, desde que se adequem a eles.”

Envolvimento - No que respeita ao envolvimento destas crianças e jovens em visitas de estudo e em eventos escolares, foi possível verificar que 12 docentes atribuem à satisfação e à motivação das crianças um papel primordial no seu envolvimento. De outra forma, 2 docentes referem que o envolvimento destes alunos neste tipo de atividade se baseia nos seus comportamentos de atenção e observação. Por último, os apoios e as adequações ambientais, tendo em conta a funcionalidade destas crianças, são salientadas por 2 docentes, como sendo fatores inerentes a um verdadeiro envolvimento.

“O D. ou o T. não se envolvem porque essas coisas não os motivam, não é do interesse deles. Mas por exemplo o P. (...) o som motiva-o (...)”

“A envolvimento deles é visual, é de observação, não há mais envolvimento do que essa.”

“Envolvem-se muito bem, consoante as suas capacidades e com o nosso suporte. Por exemplo, uma vez fomos ao cinema, mas antes pusemos os símbolos de todos os filmes que estavam disponíveis e cada um escolheu o filme que queria ver. (...)”

4.2.5. Interação com os pares

Local – Verificou-se que os momentos de interação com os pares surgem principalmente no recreio e nos intervalos, tal como foi referido por onze docentes. Por outro lado, 5 docentes salientaram as refeições, como o almoço ou lanche, onde estes momentos também se proporcionam. Uma docente acrescentou ainda que estas interações acontecem também na sala da unidade, contudo de forma

“Sim, temos um projeto em que os alunos das turmas vão à nossa sala para brincar com eles.”

mais pontual. Por fim, 1 docente referiu ainda a existência desta interação com os pares nas atividades e eventos escolares.

“Estão (...) e nas atividades do plano anual da escola.”

Constrangimentos/Barreiras - Mais uma vez, as questões logísticas, nomeadamente ao nível da adequação do ambiente físico, surgem referenciadas por 1 docente como um constrangimento à interação destes alunos com os seus pares. Por outro lado, 2 docentes evidenciaram a incompatibilidade de horários da UAEM, com os horários dos restantes pares, como uma barreira à interação entre ambos. A falta de recursos humanos também foi um constrangimento destacado por 2 docentes, na medida em que impede por vezes deslocações e acompanhamento destas crianças aos espaços onde estão os seus pares. Por último, 6 das docentes, apontaram a condição de saúde e, consequentemente, a disponibilidade dos seus pares, como um constrangimento.

“(…) devido por exemplo às cadeiras de rodas e por razões de logística, normalmente ficamos numa mesa um bocadinho mais na extremidade.”

“(…) eles não têm o intervalo na mesma hora que os outros, porque eles têm um horário mais restrito (...) nós temos que tentar encaixar todas estas atividades (...) o que por vezes impossibilita que essa interação seja feita com tanta frequência.”

“Eles podiam perfeitamente ir almoçar à cantina e participar com os seus pares nessa atividade do dia-a-dia, mas não vão porque não temos gente suficiente.”

“(…) muitos deles têm situações clínicas complicadas, e os outros meninos não estão preparados para isso. (...) na refeição nós vamos antes porque quando vêm os pares fica muito barulho e eles ficam muito agitados e por vezes nem comem.”

Facilitadores e Benefícios - O trabalho realizado pelos profissionais das unidades, bem como o trabalho realizado nas turmas de referência, foram apontados por 7 docentes como sendo facilitadores na promoção da interação destas crianças com os seus pares.

“Na turma de referência, tem sido muito bom, tem sido um trabalho excepcional (...) Claro que isto foi um trabalho contínuo, passo a passo, mas que resultou numa coisa muito boa, para ambas as partes.”

Adicionalmente foi possível encontrar, nas respostas de 2 docentes, a referência a benefícios que decorrem deste envolvimento e interações, nomeadamente ao nível da consciencialização dos pares. O relacionamento destes alunos com os seus pares foi, ainda, considerado, por todas as docentes, como um facilitador à sua participação nas atividades da escola.

“Para os meninos das turmas também é muito bom que isto aconteça para começarem a tomar contacto com esta realidade, que existem meninos diferentes deles e que têm que ser respeitados.”

“É sempre um facilitador. (...) O contacto com os outros alunos, o ouvir os outros colegas a falar, nem que não haja uma participação muito efetiva, porque às vezes a problemática não o permite, é o ideal para estes alunos.”

Envolvimento - O envolvimento destes alunos nestas interações foi descrito por 13 docentes, como estando dependente da disponibilidade e iniciativa dos pares. Inserido nesta perspetiva, 2 docentes referem a idade dos pares como um fator condicionante, relatando que estas interações e envolvimento ocorrem mais facilmente com pares mais novos. Foi ainda referido por 1 docente que o envolvimento em interações sociais é mais frequente com adultos.

“É o envolvimento que os outros meninos tentam ter com eles. Se vêm ter com eles, eles aceitam muito bem.”

“Penso que com os mais novos é mais fácil esta interação, porque depois os mais velhos começam a ter outros interesses e dispersam um pouco para estas coisas.”

“Todos eles se envolvem melhor com o adulto do que com os pares”

De outro modo, 7 docentes descreveram o envolvimento destes alunos nas interações com os seus pares, focando-se na sua disponibilidade, interesse e satisfação.

“Eles gostam e são recetivos.”

A necessidade de apoios e estímulos externos, para potenciar o envolvimento e interações destas crianças com os seus pares, foram destacadas por 5 docentes.

“A mãe do E. adquiriu agora um andarilho, que lhe permite acompanhar mais facilmente os colegas. Acontece muitas vezes nós levarmos para o recreio materiais que captem a atenção dos outros (...).”

Por último, apenas na descrição de 2 docentes, o envolvimento destas crianças foi descrito como uma interação social entre ambas as partes.

“Acho que de uma forma muito positiva, eles vêm os meninos, sorriem, interagem e os outros também, porque também já os conhecem”

4.2.6. Participação nas atividades da escola

Facilitadores - Relativamente à participação destes alunos nas atividades da escola, 12 docentes fizeram referência a vários facilitadores, nomeadamente a relação entre os docentes e os pais, a relação e trabalho entre os profissionais e, por fim, a relação com os pares.

“A relação com os pais penso que é extremamente importante e claro um facilitador para tudo o que envolve o aluno.”

“O que facilita é mesmo alguns professores e técnicos que têm uma boa relação (...) e facilitam algumas coisas e conseguimos ultrapassar alguns obstáculos”

Por outro lado, a existência de atividades lúdicas também foi destacada, por 2 docentes, como um facilitador à participação destas crianças e jovens. Apenas num caso único, o número de recursos humanos existentes foi referido como sendo um facilitador.

“Os facilitadores são mesmo os pares, porque são os que puxam mais por eles.”

“O que facilita poderiam ser às atividades das expressões e música que motivam estes alunos para a sua participação.”

Mais uma vez, o trabalho desenvolvido pela unidade e pelos seus profissionais foi destacado por 6 docentes, como sendo um facilitador essencial para a participação nas atividades da escola.

“O número de recursos humanos é um grande facilitador, somos duas professoras de educação especial, mais duas assistentes operacionais permanentes”

Podemos, ainda, salientar o facto de 2 docentes referirem a ausência de barreiras ou constrangimentos à participação.

“(...) As atividades que são pensadas nestes alunos são promovidas por nós que procuramos ao longo do ano promover atividades que obriguem o resto da escola a pensar nos nossos meninos.”

Barreiras - Foram ainda apresentadas, por 15 docentes, barreiras à participação destas crianças e jovens nas atividades da escola.

“Normalmente quando há atividades, como feiras e festas, os nossos alunos participam (...) Não acho que haja aqui algum obstáculo que impeça a participação destes meninos.”

Inicialmente, o ambiente físico foi apontado por 1 docente como sendo uma limitação à participação destes alunos, por outro lado, a falta de materiais e recursos pedagógicos foi também mencionada.

“Começa logo pelo design físico como dificultador”

A condição física do aluno foi mais uma vez mencionada como sendo uma barreira à sua participação.

“O facto de nem sempre termos recursos pedagógicos e materiais suficientes dificulta.”

“(...) o nível do movimento pode ser um dificultador, porque se eles estiverem em cadeira de rodas não podem participar tanto em todas as atividades”

Relativamente aos docentes, a falta de sensibilidade e disponibilidade, foi sinalizada como um constrangimento, tal como a mentalidade e formação da comunidade educativa em geral.

“O que dificulta é mesmo a falta de vontade das pessoas em adequar as atividades a estes meninos.”

Por outro lado, foram focadas por 8 docentes, a inadequação das atividades e, conseqüentemente, a sua planificação, como uma barreira à participação destes alunos. Foi ainda sugerida por 1 das docentes, uma estratégia de planificação alternativa, com a finalidade de maximizar a participação destes alunos.

“Acho que a a ideia geral é que estes meninos são extremamente limitados, e por isso não iriam conseguir participar nas atividades (...)”

“Nem sempre as atividades da escola são planeadas a pensar nos nossos alunos. Eles fazem parte de uma turma, mas nem sempre podem participar.”

A incompatibilidade de horários também foi salientada por 3 docentes como uma limitação à participação destes alunos em algumas atividades da escola.

“(...) as disciplinas em que eles podiam participar mais (...) estão sempre em horarios que eles já não podem ir.”

“(...)se partissemos destes alunos para as atividades e depois integrassemos os outros, se calhar seria uma mais valia para todos. Enquanto andarmos sempre a fazer de forma contrária, na maior parte das vezes a inclusão (...) é muito superficial, porque não se adaptam minimamente a estes alunos.”

Neste seguimento, as exigências, nomeadamente ao nível do currículo e, conseqüentemente, a sobrecarga que os professores sentem, foram referidas por 7 docentes como um fator adicional a restringir a participação destes alunos, nomeadamente no contexto de sala de aula.

“(...) eu acho que nada está preparado. Os currículos são cada vez mais exigentes (...) e isso não permite que os nossos meninos estejam incluídos e participem. (...) faz com os professores estejam muito mais sobrecarregados e não tenham tempo para dispendir para os meninos da unidade.”

O número de alunos nas turmas de referência foi também referido como um fator que dificulta a participação destes alunos nas suas turmas. Outra docente salientou ainda o trabalho entre os profissionais, e a forma como estes se organizam, como não sendo o mais eficaz para apoiar a participação destes alunos.

“Por outro lado, as turmas muito grandes, porque estes meninos não têm redução de turma.”

“(...) se houvesse outra organização dos professores que favorecesse ainda mais a multidisciplinaridade iríamos facilitar muito mais a participação deles. Se conseguíssemos trabalhar para um objetivo comum, tendo em conta as singularidades de cada um (...)”

Por último, no que diz respeito aos encarregados de educação e, contrariamente ao facilitador referido anteriormente, 1 das docentes salientou o tipo de trabalho e relação estabelecida entre pais e docentes, como sendo, por vezes, uma barreira à participação destas crianças e jovens, bem como à promoção do seu desenvolvimento e de um trabalho de parceria.

“Os profissionais ainda não perceberam a importância de manter uma boa relação com os pais, de obter conhecimento sobre o aluno com eles (...) nos vários contextos (...). A escola setoriza, põe uma fronteira entre nós e os pais. Isto não é de todo o que tentamos implementar nesta unidade. Estes pais estavam habituados a esse método de serem chamados apenas para assinar os PEI's, (...) nós sempre lhe dizíamos que nós podemos saber mais a nível técnico, mas que era muito importante sabermos as expectativas dos pais, (...) Não estamos a falar de competências académicas, mas sim de uma funcionalidade, de uma autonomia, de uma independência, muito importante para o futuro destes jovens. (...)”

4.2.7. Design físico da escola

Em relação ao design físico da escola, 10 docentes mencionaram estar adequado às necessidades destes alunos.

“(...) não temos qualquer tipo de barreira. Temos um elevador, não temos escadas exteriores, temos um recreio amplo, uma sala da unidade bastante grande e uma casa de banho adaptada.”

Neste âmbito, 1 das docentes destacou a existência de uma evolução e preocupação em relação a esta necessidade, nomeadamente a nível logístico, para que estes alunos consigam ter um acesso facilitado a todos os espaços necessários para a sua aprendizagem.

“A direção tem feito de tudo para ao longo do tempo tentar alterar a escola para que esteja o máximo possível adequada a estes meninos. (...) agora já temos todas as condições.”

Ao invés, 7 docentes caracterizaram o ambiente físico da escola como não estando adequado às necessidades destes alunos, nomeadamente ao nível do espaço, dos pavimentos e acessibilidades. Em alguns destes casos, esta inadequação engloba a própria unidade.

“Nós também temos uma exigência que logo no início do ano, os meninos da unidade e principalmente os que não têm mobilidade são colocados nas salas do andar de baixo do pavilhão, para poderem facilmente ir às suas turmas de referência.”

“(...) se quisermos ir para o pavilhão de educação física não temos acessos fáceis. O elevador não funciona. Por vezes temos que sair da escola para voltar a entrar para ir a um pavilhão específico. As portas são muito estreitas, não passam as cadeiras de rodas.”

4.2.8. Equipamento escolar

No que diz respeito ao equipamento escolar, 10 docentes referiram que este se encontra adequado às necessidades destes alunos graças à atribuição de verbas monetárias, que permitem o investimento em alguns equipamentos específicos. Por outro lado, foi também possível destacar o trabalho e esforço das docentes para adequar e criar materiais adaptados às crianças/jovens.

“(...) a unidade é muito pequena, temos uma casa de banho que está cheia de material porque não temos outro sítio para os pôr.”

“(...) com as verbas que nos são atribuídas, penso que temos uma unidade muito bem equipada. Temos muitas tecnologias de apoio, quer de comunicação, quer ao nível da autonomia.”

“As terapeutas também criam muitos materiais para eles, e nós também.”

Apenas 2 docentes referiram que o equipamento disponível não está adequado, porém a as restantes docentes, na grande maioria, referiram constrangimentos a esta disponibilidade e adequação de materiais, tendo como base principal questões financeiras, nomeadamente ao nível das verbas monetárias atribuídas às unidades, bem como ao nível do custo elevado dos materiais.

“Não, nós ainda temos um longo caminho a percorrer até porque somos uma unidade recente.”

“(...) acho que devíamos ter uma verba superior para termos mais materiais, porque são alunos que necessitam de muitos recursos (...)”

4.2.9. Comunidade educativa

Apoio eficaz - No que respeita aos profissionais da escola e à sua preparação para apoiarem eficazmente a participação destes alunos nas atividades da escola, 6 docentes mencionaram este trabalho e preparação de forma positiva e eficaz, nomeadamente, 2 docentes referiram-se aos professores como estando cada vez mais preparados. A um nível mais geral, 3 docentes, referiram-se à preparação da comunidade educativa, fruto de uma evolução ao longo do tempo, bem como consequência de um alargamento e desenvolvimento da formação existente. Relativamente aos funcionários, apenas 1 docente salientou a existência de um trabalho eficaz.

“(...) claro que gostaríamos de ter mais, mas os materiais que se adequam mais a estas crianças são sempre equipamentos muito caros.”

“(...) penso que a esse nível houve evoluções. As pessoas estão muito mais sensíveis para esse apoio, para a atitude e comportamento que devem ter com esses alunos (...)”

“A comunidade educativa começa agora a ter. (...) os professores titulares já começam a ter mais sensibilidade (...) alguns professores já fizeram especialização em educação especial por isso já estão mais sensibilizados para esta área.”

“Os funcionários são amorosos, são de grande acessibilidade, trabalham muito bem com eles e são excelentes.”

Constrangimentos - Verificamos a referência a algumas barreiras à preparação dos profissionais da comunidade educativa, para apoiarem a participação destes alunos. O tópico reiteradamente referido, prendeu-se com a falta de disponibilidade e sensibilidade, nomeadamente (a) na comunidade educativa, (b) nos docentes e, de igual forma, (c) nos funcionários e auxiliares.

No que respeita ainda aos funcionários, 2 docentes, acrescentaram a ausência de formação especializada e contínua.

4.2.10. Profissionais/Docentes da unidade

Formação - No que concerne à formação dos profissionais que trabalham diretamente com estes alunos, 6 docentes consideraram estar adequada e ser suficiente para apoiar eficazmente a participação destas crianças/jovens. Ao invés, 3 docentes, consideraram-na insuficiente.

Foi, ainda possível constatar que 5 docentes, salientam como essenciais, componentes como a vocação, sensibilidade e formação pessoal, para trabalhar com estas crianças/jovens.

Foi também possível destacar a referência, por parte de 4 docentes, da influência da experiência profissional, principalmente ao nível dos auxiliares.

Ainda no âmbito da formação, foi salientada por 2 docentes, a necessidade de uma formação contínua para trabalhar com estas crianças e jovens. Neste seguimento, 1 das docentes refere que esta preocupação já começa a emergir entre os profissionais.

Por último, 1 docente refere a existência de alguma falta de coerência nas formações e, conseqüentemente das intervenções.

Constrangimentos - Apenas 1 docente referiu a existência de uma política escolar, relativa ao pessoal não-docente, que dificulta a existência de um trabalho contínuo e eficaz.

Tempo - No que respeita ao tempo, 4 docentes referiram ser suficiente, tendo em conta os recursos humanos disponíveis. Em

“Estes meninos existem cá na escola, mas estamos aqui no nosso cantinho. Não existe um trabalho de sensibilização com a comunidade escolar alargada. (...). Colocar por colocar uma unidade numa escola, acho que não é por aí o caminho certo.”

“(...) os professores eram muito distantes. (...) havia professores que nem sabiam que havia uma unidade na escola. (...) ainda há uma mentalidade que estes jovens estão melhores numa instituição. (...) ainda não estão conscientes de que a escola é para todos, a escola ainda é para uma elite. “

“Os funcionários, há pessoas que não querem mesmo trabalhar na unidade e dizem logo que não.”

“As funcionárias já têm muita experiência, se calhar pouca formação, fazia-lhes falta uma formação contínua (...).”

“Aqui nesta escola eu acho que sim, aqui a unidade funciona muito bem, tanto os docentes como os não-docentes, têm formação, têm muita sensibilidade para trabalhar com estes meninos.”

“Em relação à formação acho que a nossa formação ainda é muito pouca para trabalhar com este tipo de alunos.”

“(...) às vezes podemos ter muita formação, mas não ter a vocação nem a disponibilidade para estar com estes meninos. (...) técnicos e auxiliares que estão dentro da sala, provavelmente ninguém tem a formação adequada (...) mas têm a outra componente de formação pessoal que complementa um bocadinho (...).”

“Ao nível dos funcionários da sala, têm muita experiência, não quer dizer que têm a formação adequada.”

“(...) todos os anos nos deparamos com problemáticas novas e não temos formação em cada problemática. Desta forma, por vezes sentimos que a nossa formação de base não é suficiente (...).”

“(...) para conseguir dar resposta às questões que se colocam no dia a dia, acabam por se auto-formar por uma exigência da prática diária.”

“(...) não há uma homogeneidade dessa formação, principalmente ao nível da intervenção. Temos muitos colegas no grupo que não têm a mesma base de formação e conseqüentemente uma diferente intervenção com estes jovens. (...).”

“(...) a política que agora se utiliza neste agrupamento é de dois em dois anos trocar as pessoas, o que faz com que por vezes percamos pessoas que efetivamente têm vocação para este trabalho, por outras pessoas que não são tão sensíveis a estes meninos. (...).”

“Penso que a nível do tempo, é suficiente o horário que temos para as pessoas que estão.”

oposição, outras 4 docentes, referiram sentir uma carência ao nível do tempo, como resultado da falta de recursos humanos. Por outro lado, 2 docentes salientaram a sobrecarga dos docentes como um constrangimento à sua disponibilidade.

“Em relação ao tempo, nem sempre é o ideal, (...) são vários alunos com problemáticas muito diferentes e uns exigem mais tempo que outros, e é muito difícil fazer a distribuição ideal.”

“Relativamente ao tempo é que é mais complicado, para conseguirmos gerir tudo e reunir, planejar as coisas em conjunto. Estamos também muito sobrecarregadas com outros assuntos da escola, nomeadamente com a educação especial.”

4.2.11. Encarregados de educação

Partilha de informação - Foi possível concluir que 10 docentes, consideram que os encarregados de educação são frequentemente informados sobre atividades, serviços, programas, que poderão potenciar a participação dos seus educandos.

“Eu julgo que cada vez mais há mais cuidado em informar os pais de todas as atividades, em fazer com que os pais participem. Mas a participação dos pais, para mim, ainda não é ideal, acho que devia haver ainda mais envolvimento.”

“(...) há reuniões gerais (...) eu também faço reuniões individuais no início e no fim do ano letivo onde os informo sobre as atividades.”

Métodos de partilha de informação - Foram referidos vários meios utilizados pelas docentes, especificamente através de reuniões, pessoalmente, por contacto telefónico ou por meio escrito.

“Essa partilha é feita por recados no caderno de comunicação (...).”

“Os pais entram muito na sala e nós falamos muito com eles, mas quando não dá pessoalmente, falamos muito por telefone também.”

Constrangimentos - As docentes salientaram alguns constrangimentos à participação dos alunos e dos pais nestas atividades, serviços e programas, nomeadamente a falta de disponibilidade e sensibilidade dos mesmos e a falta de oferta de atividades e informação sobre as respetivas atividades e programas.

“(...) muitas vezes os pais não querem participar. Os horários das atividades (...) são ao final da tarde e nessa altura eles já estão muito cansados. Outras vezes nem se apercebem da utilidade de algumas atividades.”

4.2.12. Transporte pessoal e/ou público

Serviços de transportes - Na questão relativa ao transporte, foi possível constatar que 4 docentes referiram os transportes como metro, autocarro e comboio, salientando a sua falta de adequação. Seguidamente, 3 docentes referem a necessidade de utilizar serviços privados para conseguirem a adequação necessária, enquanto 4 docentes mencionaram o uso dos serviços de deslocações disponibilizados pelas câmaras municipais. Por outro lado, 6 docentes, salientam o transporte realizado pelos próprios pais, como estando adequado e disponível. Por último, o transporte efetuado pelos bombeiros voluntários, foi apontado por 7 docentes.

“(...) fora da escola há muito pouca informação e oferta. Acho que por isso, os pais depois acabam por não ser tão participativos com os seus filhos.”

“Ao nível dos restantes transportes, penso que os públicos, como metro, autocarro, não estão de todo adequados para as necessidades destes alunos.”

“Nós aqui na escola se quisermos fazer alguma coisa temos que alugar um transporte especial adaptado.”

“As carrinhas da câmara também estão quase sempre disponíveis e estão adequadas.”

“Os pais têm todos transportes próprio e quando é necessário eles próprios se oferecem para levar os meninos.”

Constrangimentos - Ao nível dos constrangimentos, especificamente no que respeita aos transportes para a deslocação destes alunos, 4 docentes referiram o custo elevado dos mesmos. Por outro lado, 2

“Nós temos o apoio dos bombeiros voluntários, que se disponibilizam para nos ajudar.”

“(...) às vezes não estão disponíveis devido ao custo, este ano fez-se poucas saídas exatamente por causa desse motivo.”

docentes salientaram como barreira a falta de disponibilidade dos serviços de transportes especializados devido à sua sobrecarga. Ainda, relativamente ao transporte disponibilizado e utilizado frequentemente, nomeadamente os serviços dos bombeiros voluntários, 1 docente referiu que estes não se encontram totalmente adequados a estes alunos e às suas características.

“(…) nem sempre estão disponíveis porque há épocas do ano que têm outras atividades com lares, etc. Quando é comunicado com antecedência é correspondido, caso contrário é mais difícil.”

“(…) através dos bombeiros voluntários. Mas mesmo assim não é um serviço totalmente adequado, porque estão adequados a cadeira de rodas normais, normalmente dos idosos, e as cadeiras de rodas destes jovens são especiais e necessitam de certos cuidados.”

4.2.13. Programas e serviços

Relativamente a programas e serviços para apoiar a participação destas crianças/jovens foi possível constatar que apenas 2 docentes consideraram a existência de serviços suficientes, referindo-se a serviços terapêuticos.

“Alguns meninos vão à natação, outros à hipoterapia, hidroterapia.”

“(…) os alunos que terminam o 12º ano não têm vaga em CAO e não têm para onde ir. Isto é um problema da sociedade. Os pais vão deixar de trabalhar para ficar com os filhos?”

Contrariamente, as restantes docentes salientaram a ausência de serviços e programas, nomeadamente (a) ao nível de atividades ocupacionais, (b) ao nível das interrupções letivas, (c) ao nível de apoios após o horário escolar no contexto da escola e, de igual forma, no contexto da comunidade.

“(…) a maior parte, durante as férias vai estar em casa com os pais. Há muita dificuldade em dar resposta a estes jovens nas interrupções letivas, em dar resposta ao lazer destes jovens.”

“Depois do período escolar estes meninos vão para instituições realizar atividades e terapias”

“(…) os alunos aqui do 1º ciclo, podem ficar na escola até às 19 horas (...) os nossos não podem. (...) não haveria ninguém a tomar conta deles.”

4.2.14. Atividades a implementar

No que concerne às atividades mais adequadas e/ou mais prioritárias para o aluno participar frequentemente e estar mais envolvido, foi possível verificar que 1 docente acrescentou e salientou a importância das atividades terapêuticas. De igual forma, 1 docente destacou atividades do tipo funcional/atividades de vida diária.

“(…) eu gostava era de implementar mais dois tipos de atividades que é a hipoterapia e hidroterapia que eles reagem muito bem e é excepcional!”

“Eu aposto muito no normal, no quotidiano (...) têm sempre que se prender com o que tem correspondência com as exigências da vida diária. Esta atividades que por vezes parecem nada, são muito importantes”

Por outro lado, 2 docentes salientaram as atividades na sala da unidade e na sala de aula. As atividades com os pares, visitas de estudo e eventos escolares, também foram destacadas por 5 docentes. Por último, 6 docentes, ressaltaram a importância de todas as atividades como um todo.

“(…) as mais prioritárias de todas são mesmo as atividades na unidade e na turma, com materiais e coisas que lhes permitam desenvolver-se mais.”

“(…) essa interação com os pares (...) promover mais tempo de recreio em conjunto (...) E a participação nos eventos da escola também (...) acho que lhes faz muito bem e eles ficam muito contentes.”

4.2.15. Participação em organizações escolares

Constatou-se que todas as docentes responderam negativamente, quanto à participação destes alunos em equipas, clubes e organizações patrocinadas pela escola.

“Todas estão a ser trabalhadas porque todas têm uma grande importância para estes meninos. A inclusão não é só ir à turma, é estar e participar em tudo o que é feito na escola.”

5. Discussão

Seguidamente, neste capítulo, serão discutidos os resultados obtidos e descritos anteriormente, tendo como base as perspectivas que enquadram o presente estudo, bem como os objetivos estabelecidos inicialmente: (1) caracterização funcional das crianças e jovens com NAA; (2) documentação de diferentes padrões de participação entre as crianças com NAA; e (3) descrição do papel do ambiente como barreira ou facilitador da participação da criança em casa, na escola e na comunidade.

Caracterização das Crianças e Jovens

Segundo o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), para compreender o desenvolvimento da criança é necessário analisar os vários sistemas ecológicos em que esta se desenvolve. Desta forma, torna-se imperativo começar a presente reflexão pelo sistema mais próximo da criança, o Biosistema, onde se incluem as suas características, que permitirão obter um padrão de funcionamento da sua estrutura.

Neste sentido, com os resultados do questionário PSQ – School e com as entrevistas realizadas às docentes, foi possível adquirir informações relativas aos *recursos biológicos* destas crianças, ao nível do seu desempenho motor, cognitivo, comunicativo, categoria diagnóstica e condição de saúde. Estes resultados revelaram a existência de graves disfunções nestas áreas, indo ao encontro da definição de multideficiência proposta por Orelove e Sobsey (1991), que caracterizam estas crianças e jovens por apresentarem combinações de acentuadas limitações em diversos domínios, nomeadamente, cognitivo, motor e/ou sensorial, bem como limitações graves no domínio da comunicação e/ou cumulativamente, problemas de saúde.

No entanto, a caracterização da criança através da categoria diagnóstica ou incapacidade apresenta-se como redutora, quando consideramos o modelo Modelo Biopsicossocial (Peterson, Mpofo, & Oakland, 2010). Assim, a integração de atributos pessoais por parte das docentes, nas suas descrições referentes às crianças, evidenciou-se fundamental para caracterizar de forma completa o funcionamento das mesmas. No âmbito destes fatores, podemos incluir a referência a *disposições* (Bronfenbrenner & Morris, 1998) que, de forma diferenciada, irão influenciar os seus processos proximais, nomeadamente: (1) *disposições promotoras*, como a responsividade, disposição, amabilidade, que se enquadraram essencialmente em situações de interação social, e (2) *disposições disruptivas*, como apatia, comportamentos violentos e teimosia, centrando a sua influência em situações de realização de atividades. Foi ainda possível encontrar a referência aos *pedidos*

(Bronfenbrenner & Morris, 1998), sendo que na sua maioria se apresentaram como qualidades pessoais que promovem o desenrolar dos processos proximais.

As docentes acrescentaram aspetos relacionados com a Atividade e Participação destas crianças, sendo que onde estas se revelaram mais funcionais foi ao nível da comunicação não-verbal. Esta evidência vai ao encontro dos resultados obtidos no questionário PSQ – School, em que os itens relativos à comunicação não-verbal foram assinalados pelos pais com um nível de desempenho mais elevado. As docentes também referiram limitações ou restrições da criança na sua atividade e participação, sendo que estas se centraram essencialmente na comunicação oral, mobilidade e na autonomia.

Neste sentido, revela-se imperativo citar a World Health Organization (2007), uma vez que esta organização salienta a existência de restrições à participação, tanto por fatores da criança, referentes à sua capacidade, como por fatores do ambiente que têm efeito no seu desempenho. Contudo, foi possível verificar que poucas docentes associaram fatores ambientais às restrições das crianças. A mesma situação foi constatada quando consultamos os processos educativos individuais, uma vez que tendo como base o Paradigma Biopsicossocial (Engel, 1977) e o Decreto Lei 3/2008, seria expectável que estes processos traduzissem de forma mais significativa a influência dos fatores contextuais no desempenho das crianças. Em contrapartida, verificou-se que as informações relativas às componentes Funções do Corpo e Atividades e Participação, ocupam um lugar de destaque nos PEI's.

Ao analisar a funcionalidade de uma criança, devemos também considerar o seu contexto familiar, uma vez que a influência das interações da família sobre a funcionalidade da criança é maior nesta fase do desenvolvimento (WHO, 2007). No entanto, apenas uma minoria das docentes referiu o contexto familiar, facto que associado à escassez de informações desta ordem nos PEI's, impossibilitou a obtenção de uma caracterização das famílias.

Papel do ambiente na participação - barreira e/ou facilitador

Eriksson (2006) define a participação como um construto simultaneamente pessoal e contextual, uma vez que é necessário um suporte para interagir e para efetuar interações com outras pessoas. O papel de destaque concedido ao contexto físico e social no funcionamento humano está subjacente a uma visão biopsicossocial da incapacidade. Tendo como base este modelo e premissa e, centrando-se este estudo na participação de crianças com incapacidades, seria inviável não explorar os diferentes contextos em que estas crianças estão inseridas, de modo a descrever a sua influência, tanto positiva como negativa.

Inicialmente iremos centrar a nossa atenção nas definições de participação propostas pelas docentes visto que, segundo Eriksson e Granlund (2004) o modo como os professores e docentes de educação especial conceptualizam a participação afeta a forma e o conteúdo do seu apoio. Neste sentido, verificou-se que algumas docentes perspetivam a participação de forma redutora, cingindo-a à execução de uma tarefa. Esta conceptualização pode estar a ser influenciada pela metodologia de avaliação utilizada no contexto educativo português, dado que na CIF (WHO, 2001), a distinção entre atividade (execução de uma tarefa) e participação (envolvimento em situação de vida diária) não está clara, por não existirem critérios que permitam distinguir entre o que são as “situações de vida diária” e “tarefas”. Por outro lado, outras docentes fizeram referência a aspetos que se enquadram na perspetiva psicológica da participação (Maxwell et al., 2012), uma vez que definem este construto como o envolvimento das crianças em atividades, centrando-se em interações com objetos, bem como em interações sociais. Porém, apenas uma minoria fez referência à perspetiva da criança e à sua experiência subjetiva, preconizada também por esta abordagem psicológica. A ausência de um qualificador na CIF sobre o envolvimento da criança tendo em conta aspetos afetivos e motivacionais, poderá estar na base desta ausência de foco na dimensão subjetiva da participação (Eriksson, Welanders & Granlund, 2007; Granlund et al., 2012). Neste sentido, será pertinente colocar em questão se as oportunidades de participação que estarão a ser apresentadas a estas crianças terão em consideração a promoção de experiências compensadoras e atrativas, permitindo que estas experienciem um sentimento de satisfação durante o seu envolvimento (Almqvist & Sandberg, 2007). Por fim, tal como no estudo de Eriksson e Granlund (2004), algumas docentes referiram o papel do contexto, enquanto elemento inerente à definição de participação, expresso através da adequação do ambiente e dos materiais, e da disponibilização de apoios e estímulos externos.

Um estudo comparativo, realizado em contexto Português, demonstrou que os professores experimentam algumas barreiras de comunicação ao lidar com crianças com deficiência e, em algumas situações, não se sentem responsáveis pelo processo de educação destas crianças (Freire & César, 2003). Este estudo apresenta conclusões semelhantes a alguns constrangimentos à participação referidos pelas docentes, nomeadamente no que concerne à falta de formação, sensibilidade e disponibilidade dos professores e da comunidade educativa para com estes alunos, o que conduz a uma falha na organização e na comunicação entre profissionais. Este facto, reflete-se inevitavelmente de forma negativa na participação destas crianças nas atividades escolares. Alguns estudos demonstraram que uma das razões pelas quais os professores desenvolvem uma atitude negativa em relação à

educação inclusiva prende-se com o seu baixo nível de consciencialização relativamente à educação especial (Familia, 2001; Ferguson, 2008). Assim, para além da elaboração de medidas legislativas com vista a promoção da participação de crianças com incapacidades no contexto escolar, demonstra-se essencial a existência de uma formação contínua na comunidade educativa, de modo a que essas medidas possam ter um efeito real na participação.

No que diz respeito à perceção de restrições ambientais por parte dos pais, foi possível verificar que estes não identificam a existência de fatores humanos e/ou físicos que limitem a um nível elevado a participação dos seus filhos nos vários contextos de vida. Porém, quando questionados sobre a justificação para a ausência de participação destas crianças em atividades sociais e recreativas, o motivo mais frequentemente assinalado atribui o locus da incapacidade à criança, “*Não é capaz*”, ou ao seu diagnóstico, “*É autista/invisual*”. Da mesma forma, algumas docentes referiram como constrangimentos à participação destas crianças nas atividades escolares a sua condição de saúde e as suas características físicas e/ou comportamentais. Estes resultados remetem, inevitavelmente, para a abordagem médica, em que a incapacidade é considerada como um resultado direto da condição de saúde ou do diagnóstico da criança (Simmeonsson, 2006). Desta forma, coloca-se a hipótese de que esta conceptualização da incapacidade por parte dos pais poderá estar a restringir o leque de oportunidades de participação a que estas crianças são sujeitas. Esta visão do funcionamento da criança focada nas suas funções e estruturas do corpo, descuidando o efeito do ambiente físico e social, poderá também justificar a perceção dos pais acerca da ausência de restrições ambientais, explicitadas anteriormente.

A existência de oportunidades para que todas as crianças com deficiência participem ativamente na comunidade são fatores importantes para a sua saúde e bem-estar (Law et al, 2004). Contudo, com base nos resultados do presente estudo, verificou-se que ao nível da comunidade estas crianças enfrentam algumas lacunas nomeadamente: a falta de adequação dos serviços de transportes públicos, bem como a ausência de disponibilização e acessibilidade a informações, recursos, serviços e apoios relacionados com a saúde, educação e desenvolvimento das crianças. King e colaboradores (2009) salientaram que o ambiente físico e os serviços disponíveis na comunidade constituem fatores preditores da participação de crianças com incapacidade; desta forma, perante as anteriores evidências, podemos sugerir que estes fatores se apresentam como preditores de uma reduzida participação destas crianças na comunidade.

No que concerne ao contexto escolar, a um nível mais proximal (microsistémico) foi possível verificar que, segundo a perceção das docentes, o ambiente físico apresenta-se adequado e acessível, bem como possuindo materiais adequados às necessidades destes alunos. Tendo em consideração que estas crianças apresentam graves disfunções ao nível motor, esta adequação do espaço físico revela-se fulcral para potenciar a participação destas crianças nas atividades escolares.

Não obstante esta adequação do ambiente físico, constatou-se que muitas docentes referiram como um constrangimento à participação destas crianças, a falta de adequação e adaptação das atividades gerais da escola, bem como das atividades/saídas das turmas de referência. Este constrangimento parece relacionar-se com a dimensão *accommodability* do modelo de Granlund e Simeonsson (Granlund, 2009 citado em Maxwell, Alves e Granlund, 2012; Simeonsson et al., 2001), uma vez que apesar de existir a possibilidade de a criança participar (*availability*) e de existir a oportunidade da criança aceder ao contexto (*accessibility/affordability*), estas atividades exigem um tipo de funcionamento que não está adaptado à sua funcionalidade. Assente também nesta dimensão da *accommodability* está a participação destas crianças no contexto de sala de aula, uma vez que o ambiente e conteúdos lecionados em sala parecem não estar adequados e adaptados à funcionalidade das mesmas. Como na maioria dos casos não existe um trabalho de colaboração para planificar e adequar as atividades, entre as docentes da UAEM e os professores titulares da turma, a participação destas crianças em contexto de sala acaba por se limitar à realização de tarefas descontextualizadas ou a *comportamentos de atenção* (McWilliam & Bailey, 1992). Desta forma, a ausência de adequação e organização do ambiente físico e social poderá ser um preditor para um envolvimento mais passivo destas crianças nas atividades escolares.

A um nível mesossistémico, a relação estabelecida entre os profissionais e os pais foi identificada por um grande número de docentes, como um facilitador à participação das crianças nas atividades da escola, caracterizando esta relação com base na confiança e investimento. Uma boa participação e colaboração das famílias com a escola revela-se um fator positivo, pois ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes e possibilitar a melhor compreensão do funcionamento destas crianças nos seus contextos de vida.

Porém, a um nível mais distal (macrossistémico) questões como o (1) número insuficiente de recursos humanos e, conseqüente (2) falta de tempo e (3) sobrecarga dos professores, bem como (4) a falta de continuidade de unidades pelos vários ciclos de ensino, (5) inadequações do currículo, (6) limitações financeiras, (7) custo elevado dos serviços de transporte e dos materiais específicos e adaptados, (8) a incompatibilidade de horários e (9)

o número elevado de alunos nas turmas de referência emergem nas respostas das docentes como constrangimentos à participação destas crianças nas atividades de sala de aula, nas saídas escolares, bem como nas interações com os pares. Nos pressupostos definidos pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), o ambiente aparece com um papel central, sendo proposto a eliminação de barreiras ambientais e a criação de medidas efetivas e apropriadas que assegurem a participação e inclusão de todas as pessoas na sociedade. Esta divergência entre a teoria e a prática parece refletir o aumento de atitudes positivas em relação à deficiência que ainda não se traduziram em mudanças políticas substanciais e em apoios totalmente eficazes (Law et al, 2007).

Participação

O apoio de pessoas significativas e próximas de crianças com incapacidades revela-se essencial para que estas sejam capazes de participar em atividades diárias (Law, 2002). Esta necessidade emergiu nos resultados do presente estudo, nomeadamente ao nível das atividades de rotina diária, onde estas crianças apresentam níveis de participação muito baixos, estando muito dependentes da assistência familiar. Nas atividades diárias que exigem mobilidade apresenta-se o mesmo padrão de participação, sendo que esta situação poderá ser justificada pela interação entre as funções e estruturas do corpo destas crianças, apresentadas anteriormente, e as restrições ambientais salientadas, nomeadamente ao nível dos serviços de transportes.

Murray (2002) salientou que crianças e jovens com incapacidade passam maior parte do tempo em atividades como ver televisão ou jogar jogos no computador, no contexto de casa. Os resultados do presente estudo permitiram corroborar esta evidência, visto que, ao nível do lazer, estas crianças participam maioritariamente em atividades individuais, passivas e não-estruturadas (e.g. utilizar dispositivos eletrónicos, ver televisão e ouvir uma história), sendo que os pais referem que são estas as atividades que as crianças sentem mais satisfação. Segundo Grande (2013), a satisfação pressupõe, entre outros, um sentimento de escolha e um desafio para a atividade. Contudo, verificou-se que um número considerável destas crianças nunca escolhe uma atividade de lazer para se ocupar. Coloca-se assim em causa o pressuposto da satisfação pessoal inerente à realização de atividades de lazer, acrescentando que, ao envolverem-se mais frequentemente em atividades individuais e menos em interações sociais, emergem nestas crianças sentimentos de isolamento (Orsmond, Krauss & Seltzer, 2004).

A participação destas crianças em atividades recreativas, nomeadamente ao nível da comunidade, revelou-se também muito reduzida, apresentando, de igual forma, um carácter

mais individual. O menor grau de participação de crianças e jovens com incapacidades em atividades organizadas, formais e mais estruturadas pode prender-se com o facto de estas englobarem regras ou metas, exigindo assim um conjunto específico de competências pessoais, bem como suportes específicos, que possibilitem a sua participação, o que os torna mais dependentes de outras pessoas ou apoios (Law, 2002; Tonkin et al., 2014; Ullenhag et al., 2013). Por outro lado, o nível socioeconómico familiar demonstrou ser um preditor para participação, nomeadamente em atividades desportivas e noutras atividades da comunidade (Law et al., 2000), desta forma, seria importar avaliar e compreender o efeito deste fator na participação destas crianças.

No que concerne à participação social nestas crianças, verificou-se que esta é maioritariamente realizada em contexto familiar e a sua interação é, essencialmente, com adultos. Ao invés, a participação em atividades e interações com os pares surge de forma muito reduzida, tanto no contexto escolar como na comunidade. Estes resultados vêm corroborar estudos anteriores que mostraram que crianças com incapacidade se envolvem mais em atividades com a família ou sozinhos do que com os amigos (Pretty, Rapley & Bramston, 2002). Salienta-se que, na perceção dos pais sobre as restrições ambientais, o fator “Distância entre a nossa casa e a casa dos amigos do meu filho(a)”, emergiu mais frequentemente como não se aplicando à realidade destas crianças, indo ao encontro destes resultados.

Por outro lado, um dos objetivos definidos no artigo 26º relativo às UAEM (Decreto de lei 3/2008) prende-se com a promoção da participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; contudo, constatou-se que estes alunos passam a maior parte do seu tempo na sala da UAEM, a realizar atividades individuais. Da mesma forma, as saídas escolares acontecem maioritariamente no contexto de unidade, sendo que raramente estas crianças participam em saídas com os pares da sua turma de referência. Evidencia-se assim, mais uma vez, uma falha entre as medidas propostas e o seu efeito na participação destas crianças.

Csikszentmihalyi (1975) referiu que uma criança, num estágio de *fluxo* (motivação intrínseca), apresenta uma dedicação ou envolvimento na atividade total. Este estágio revela uma forte ligação ao conceito de satisfação, uma vez que este sentimento deriva de uma experiência intrinsecamente motivante (Almqvist et al., 2007). Constatou-se que, segundo os pais, estas crianças apresentam um nível elevado de satisfação nas interações e atividades com os pares/amigos. Desta forma, poderá justificar-se o facto de todas as docentes terem

assumido as interações destas crianças com os pares como um facilitador à sua participação, ressaltando, uma vez mais, a importância de promover oportunidades para que estas interações ocorram.

Quando questionadas sobre o envolvimento destas crianças nas atividades escolares, evidenciou-se que a maioria das docentes mencionou a experiência subjetiva da criança para o descrever, isto é, referiu fatores como sentimentos de satisfação e motivação para a existência de um envolvimento efetivo. De facto, Almqvist, Uys e Sandberg (2007) referiram que a definição de participação sugerida pela CIF (WHO, 2001) para além de implicar a interação entre o ambiente social e físico, envolve sentimentos como a motivação e o desejo de participar nas atividades. Assim, demonstra-se essencial garantir que estes componentes sejam experienciados durante as atividades, com o objetivo de aumentar o envolvimento destas crianças (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003; Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003). Salienta-se mais uma vez o papel primordial do ambiente, nomeadamente no que se refere a um ajuste entre as capacidades e interesses da criança, as atividades e o ambiente (Heah et al., 2007).

Mundhenke, Hermansson e Natterlund (2010) salientaram que as crianças com incapacidades apresentam desejos semelhantes aos seus pares com desenvolvimento típico, relativamente à sua participação, contudo, muitas vezes estas possuem menos oportunidades para o fazer. Deste modo, o facto da opção “Não está interessado” ter sido a menos assinalada pelos pais para justificar a ausência de participação destas crianças em atividades sociais e recreativas, poderá sugerir que estas crianças não participam nestas atividades não por falta de motivação ou desejo, mas por razões inerentes à interação entre as suas funções e estruturas do corpo e o ambiente físico e social. Seria interessante perceber como é que os pais conceptualizam o conceito de participação, tal como foi efectuado com as docentes, de modo a compreender se estes valorizam esta dimensão subjetiva, e qual o seu efeito nestes resultados.

6. Conclusões, Limitações e Estudos Futuros

Com os resultados do presente estudo evidenciou-se que as crianças com necessidades de apoio acrescido apresentam uma participação muito restrita, elementar e dependente, no que diz respeito aos contextos físicos e sociais em que estão incluídas, bem como ao nível do seu envolvimento. Verificou-se ainda o papel que o ambiente físico e atitudinal exerce sobre a frequência de participação e envolvimento destas crianças nas suas situações de vida, destacando, assim, a importância de modificar fatores ambientais específicos para promover a participação, uma vez que estas crianças e jovens ainda enfrentam várias restrições à sua participação nos seus contextos de vida.

Tal como referem César e Freire (2003), as mudanças na legislação nem sempre são acompanhadas por uma mudança nas práticas. Assim, torna-se evidente a existência de um longo caminho a percorrer, nomeadamente ao nível da formação dos profissionais e consciencialização das famílias e comunidade para a natureza holística e multidimensional da funcionalidade da criança, com o objetivo final de uma sociedade inclusiva, onde crianças e jovens com NAA possuam as mesmas oportunidades de participação e onde o processo de avaliação-intervenção reflita, verdadeiramente, o preconizado no modelo Biopsicossocial (Engel, 1977).

No finalizar deste trabalho de investigação, revela-se pertinente refletir ainda acerca das suas principais limitações, bem como sobre potenciais estudos que poderão dar continuidade e melhorar o trabalho realizado.

Primeiramente, podemos salientar a limitação ao nível da amostra, uma vez que esta foi realizada por conveniência, não permitindo obter uma seleção suficientemente diversificada e significativa, quer ao nível da sua dimensão, bem como da sua expressividade ao nível geográfico, uma vez que esta se limitou ao distrito do Porto.

De outro modo, a metodologia utilizada recorreu a medidas preenchidas pelos pais, bem como ao relato das docentes para avaliar e descrever a funcionalidade e participação destas crianças, nos seus diversos contextos. Desta forma, estes resultados refletem a perceção das docentes e dos pais, levantando questões em termos de fiabilidade e validade dos resultados obtidos, uma vez que estes podem estar enviesados por crenças ou atitudes pessoais. Neste seguimento, em investigações futuras será importante proceder à observação direta destas crianças e jovens nos diferentes contextos, de modo a elaborar uma descrição real dos seus padrões de participação, bem como da sua funcionalidade.

Por outro lado, ao analisar a participação destas crianças, contemplámos a sua frequência de participação e, tentámos de igual forma, explorar e analisar o seu envolvimento

e a sua experiência subjetiva. Porém, mais uma vez esta análise foi realizada tendo como base a percepção dos pais e dos docentes, sendo que seria importante, futuramente, descrever as perspectivas das próprias crianças e jovens, podendo desta forma englobar o seu relato sobre a sua experiência.

Tal como referido anteriormente, outra limitação prende-se com a falta de informação sobre as características e atitudes familiares destas crianças. Desta forma, com o objetivo de avaliar o papel dos pais, nomeadamente na determinação das opções de participação destas crianças e jovens, seria importante, em estudos futuros, adoptar uma medida que permitisse obter mais informações sociodemográficas sobre o contexto familiar, bem como realizar uma entrevista aos pais, de modo a obter um conhecimento mais detalhado sobre a sua conceptualização de participação e a sua perspectiva acerca da funcionalidade dos seus filhos.

Tal como Shonkoff e Phillips (2000) sublinham, “o estudo da ciência do desenvolvimento da criança indica que variações significativas na qualidade dos programas de cuidados e de educação precoce, têm potencial para produzir efeitos na criança e na sociedade como um todo. A evidência aponta para os impactos benéficos no extremo superior do espectro da qualidade e impactos prejudiciais na extremidade oposta. Para as crianças cujas circunstâncias de vida conduzem a uma grande vulnerabilidade, a natureza das experiências fora do contexto familiar são particularmente importantes e o seu impacto é potencialmente maior.” (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007, p.15).

7. Referências bibliográficas

- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37, 3, 8-13.
- Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita - Organização da resposta educativa (2008). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Björck-Åkesson, E., Wilder, J., Granlund, M., Pless, M., Simeonsson, R., Adolfsson, M., & Lillvist, A. (2010). The International Classification of Functioning, Disability and Health and the version for children and youth as a tool in child habilitation/early childhood intervention—feasibility and usefulness as a common language and frame of reference for practice. *Disability and Rehabilitation*, 32 (1), 125–138
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human developmental*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th Ed., Vol. 1, pp 993-1028). New York: John Wiley.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Coster, W., & Khetani, M. A. (2008). Measuring participation of children with disabilities: Issues and challenges. *Disability and rehabilitation*, 30(8), 639-648.
- Coster W, Law M, Bedell G, Khetani M.A, Cousins M. & Teplicky R. (2012). Development of the participation and environment measure for children and youth (PEM-CY): conceptual basis. *Disability and Rehabilitation*, 34, 238–246
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow. *Psychology Today*, 30(4), 46-71
- Decreto Lei no 38/2004 de 18 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: Série 1-A, No 194/2004 (2004). Disponível em www.dre.pt.
- Decreto Lei no 3/2008 de 7 de janeiro da Assembleia da República. Diário da República: Série 1, No 4/2008 (2008). Disponível em www.dre.pt.
- Dumitru, A. (2007). Study on the barriers and support for participation to social life of children with disabilities. *Euromentor journal*, 7 (1), 131-147.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.

- Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *American Journal of Occupational Therapy*, 63 (1), 96-104.
- Educação Especial - Manual de Apoio à Prática. (2008). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Engel L. G. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science, New Series*, 196 (4286), 129-136.
- Engel-Yeger B., Jarus T., Anaby D. & Law M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *American Journal Occupational Therapy*, 63(1), 96-104.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16 (3), 229-245.
- Eriksson, L (2005). "The relationship between school environment and participation for students with disabilities". *Pediatric Rehabilitation*, 8, 130-139.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Partici pation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485–502
- Farias, N., & Buchalla, C. M. (2005). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Rev. bras. epidemiol*, 8 (2), 187-193.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusiveeducation: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109-120.
- Fontes, A. P., Fernandes, A. A., & Botelho, M. A. (2010). Funcionalidade e incapacidade: aspectos conceptuais, estruturais e de aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 28 (2), 171-178.
- Forsyth, R., & Jarvis, S. (2002). Participation in childhood. *Child: care, health and development*, 28 (4), 277-279.
- Grande, C. (2013). Estudo do Impacto das Interações Educadora-Criança no Desenvolvimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contexto de Creche e Jardim-de-Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Granlund, M., Arvidsson, P., Nii, A., Björck-Åkesson, E., Simeonsson, R., Maxwell, G., Adolfsson, M., Eriksson-Augustine, L. & Pless, M. (2012) Differentiating activity and participation of children and youth with disability in Sweden – a third qualifier in ICF-CY? *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91, 84–96.

- Gray, D. B., Hollingsworth, H. H., Stark, S., & Morgan, K. A. (2008). A subjective measure of environmental facilitators and barriers to participation for people with mobility limitations. *Disability and Rehabilitation*, 30 (6), 434-457.
- Hammal, D., Jarvis, S. N., & Colver, A. F. (2004). Participation of children with cerebral palsy is influenced by where they live. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46 (5), 292-298.
- Heah, T., Case, T., McGuire, B., & Law, M. (2007). Successful participation: The lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74 (1), 38-47.
- Hemmingsson, H., & Jonsson, H. (2005). An occupational perspective on the concept of participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health—some critical remarks. *American Journal of Occupational Therapy*, 59 (5), 569-576.
- 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 (5), 554-563.
- Hurst, R. (2003). The international disability rights movement and the ICF. *Disability and rehabilitation*, 25 (11-12), 572-576.
- Imms, C., Reilly, S., Carlin, J., & Dodd, K. (2008). Diversity of participation in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50 (5), 363-369.
- Kerr, C., McDowell, B., & McDonough, S. (2007). The relationship between gross motor function and participation restriction in children with cerebral palsy: an exploratory analysis. *Child: care, health and development*, 33 (1), 22-27.
- King, G., Petrenchik, T., DeWit, D., McDougall, J., Hurley, P., & Law, M. (2010). Out-of-school time activity participation profiles of children with physical disabilities: a cluster analysis. *Child: care, health and development*, 36 (5), 726-741.
- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P. & Petrenchik, T. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: a structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*, 35 (3), 209-234.
- King, G., Lawm, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 23 (1), 63-90.
- Klaas, S. J., Kelly, E. H., Gorzkowski, J., Homko, E., & Vogel, L. C. (2010). Assessing patterns of participation and enjoyment in children with spinal cord injury. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52 (5), 468-474.
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *American Journal of Occupational Therapy*, 56 (6), 640-649.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., ... & Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48 (05), 337-342.

- Law, M., Finkelman, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., King, S., King, G., & Hanna, S. (2004). Participation of children with physical disabilities: relationships with diagnosis, physical function, and demographic variables. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11 (4), 156-162.
- 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 (12), 1636-1642.
- Lawlor, K., Mihaylov, S., Welsh, B., Jarvis, S., & Colver, A. (2006). A qualitative study of the physical, social and attitudinal environments influencing the participation of children with cerebral palsy in northeast England. *Pediatric rehabilitation*, 9 (3), 219-228.
- Longo, E., Badia, M., & Orgaz, B. M. (2012). Patterns and predictors of participation in leisure activities outside of school in children and adolescents with cerebral palsy. *Research in developmental disabilities*, 34 (1), 266-275.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Majnemer, A. (2009). Promoting participation in leisure activities: Expanding role for pediatric therapists. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 29 (1), 1-5.
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., & Poulin, C. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-aged children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50 (10), 751-758.
- Maxwell, G., Alvez, I. & Granlund, M. (2012) Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY – findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15, 63–78.
- McConachie, H., Colver, A. F., Forsyth, R. J., Jarvis, S. N., & Parkinson, K. N. (2006). Participation of disabled children: how should it be characterised and measured? *Disability and rehabilitation*, 28 (18), 1157-1164.
- McManus, V., Corcoran, P., & Perry, I. J. (2008). Participation in everyday activities and quality of life in pre-teenage children living with cerebral palsy in South West Ireland. *BMC pediatrics*, 8 (1), 1.
- McWilliam, R.A., & Bailey, D.B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D.B. Bailey., & M.Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities*, (2nd ed., pp. 230-255). New York: MacMillan Publishing Company.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- Morris, C. (2009). Measuring participation in childhood disability: how does the capability approach improve our understanding? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (2), 92-94.

- Mpofu, E., & Oakland, T. (2010). The future of assessment in rehabilitation and health. In E. Mpofu & T. Oakland, (Eds.). *Assessment in rehabilitation and health*. Upper Saddle River, NJ: Merrill. 523-530
- Mundhenke, L., Hermansson, L., & Sjöqvist Nätterlund, B. (2010). Experiences of Swedish children with disabilities: activities and social support in daily life. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 17 (2), 130-139.
- Murphy, N. A., & Carbone, P. S. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121 (5), 1057-1061.
- 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
- Palisano, R. J., Kang, L. J., Chiarello, L. A., Orlin, M., Oeffinger, D., & Maggs, J. (2009). Social and community participation of children and youth with cerebral palsy is associated with age and gross motor function classification. *Physical Therapy*, 89 (12), 1304-1314.
- Pereira E., la Cour K., Jonsson H., Hemmingsson H. (2010) The participation experience of children with disabilities in portuguese mainstream schools. *British Journal of Occupational Therapy*, 73(12), 598-606.
- Pless I. B., Pinkerton P. (1975) *Chronic childhood disorders: Promoting patterns of development*. Chicago: Year Book Medical Publishers
- Portugal, S. (coord.). 2010. *Estudo De Avaliação Do Impacto Dos Custos Financeiros E Sociais Da Deficiência, Relatório Final*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Pretty, G., Rapley, M., & Bramston, P. (2002). Neighbourhood and community experience, and the quality of life of rural adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(2), 106-116.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006 de 21 setembro*. Diário da República: 1ª série, No 183 (2006). Disponível em www.dre.pt.
- Rosário, H., Leal, T., Pinto, A. I., & Simeonsson, R. J. (2009). Utilidade da classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde: Versão para crianças e jovens (CIF-CJ) no contexto da intervenção precoce e da educação especial. *Psicologia*, 23 (2), 129-139.
- Rosenberg, L., Bart, O., Ratzon, N. Z., & Jarus, T. (2013). Personal and environmental factors predict participation of children with and without mild developmental disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 22 (5), 658-671.
- Sameroff, A. J. (2010) A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22.
- Schneidert, M., Hurst, R., Miller, J., & Üstün, B. (2003). The role of environment in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and rehabilitation*, 25 (11-12), 588-595.

- Shields, N., King, M., Corbett, M., & Imms, C. (2014). Is participation among children with intellectual disabilities in outside school activities similar to their typically developing peers? A systematic review. *Developmental neurorehabilitation*, 17 (1), 64-71.
- Simeonsson R.J., Carlson D., Huntington G.S., McMillen J., & Brent L. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability & Rehabilitation*. 23 (2), 49-63.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and rehabilitation*, 25 (11-12), 602-610.
- Simeonsson, R. J. (2006). Defining and classifying disability in children. *Disability in America. National Academic Press: Washington*, 67-86.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.
- 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 (3), 226-236.
- Tonkin, B. L., Ogilvie, B. D., Greenwood, S. A., Law, M. C., & Anaby, D. R. (2014). The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: A scoping review Étude de délimitation de l'étendue de la participation des enfants et des jeunes handicapés à des activités en dehors du contexte scolaire. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81 (4), 226-236.
- Ueda, S., & Okawa, Y. (2003). The subjective dimension of functioning and disability: What is it and what is it for? *Disability and Rehabilitation*, 25, 596-601
- Ullenhag, A., Krumlinde-Sundholm, L., Granlund, M., & Almqvist, L. (2014). Differences in patterns of participation in leisure activities in Swedish children with and without disabilities. *Disability and rehabilitation*, 36 (6), 464-471.
- Welsh B., Jarvis S., Hammal D. & Colver A. (2006). How might districts identify local barriers to participation for children with cerebral palsy? *Public Health*, 120 (2),167-75.
- Whiteneck, G. (2006). Conceptual models of disability: past, present, and future. In *Workshop on disability in America: A new look* (pp. 50-66). Washington DC: The National Academies Press.
- WHO. International classification of functioning, disability and health (ICF). Geneva: WHO; 2001.
- World Health Organization (Ed.) (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health- Children and Youth version. Geneva: World Health Organization

ANEXOS

Anexo I – Caracterização das crianças e jovens

Quadro 1. *Caracterização das Crianças e Jovens*

Ciclo de ensino	Sexo	Idade	Condição de Saúde/Diagnóstico
1º ciclo	Masc.	5 anos	AVC neonatal, Atraso global de desenvolvimento psicomotor grave e Tetraparésia flácida.
1º ciclo	Masc.	6 anos	Sequelas de Paralisia Cerebral na forma de disquinética – Tetraparésia Espática
1º ciclo	Femin.	6 anos	Paralisia Cerebral Discenética
1º ciclo	Femin.	7 anos	Síndrome polimalformativo; Atraso global de desenvolvimento psicomotor grave
1º ciclo	Femin.	7 anos	Trissomia 21 e paralisia cerebral, do tipo diplegia espástica
1º ciclo	Femin.	8 anos	Paralisia cerebral – tetraparesia distónica
1º ciclo	Masc.	9 anos	Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor,
1º ciclo	Femin.	9 anos	Paralisia Cerebral
1º ciclo	Masc.	10 anos	Atraso do Desenvolvimento Psico-Motor Global Síndromico
1º ciclo	Masc.	10 anos	Atraso de Desenvolvimento Psicomotor por Paralisia Cerebral Espática Bilateral sob a forma de Tetraparésia
1º ciclo	Masc.	11 anos	Amourose de Leber, com suspeita de autismo
1º ciclo	Femin.	11 anos	Atraso do desenvolvimento psicomotor e paralisia cerebral
1º ciclo	Masc.	11 anos	Trissomia 21
1º ciclo	Masc.	12 anos	Problemas de dissociação cognitiva na comunicação
1º ciclo	Masc.	12 anos	Síndrome da Angelman
1º ciclo	Masc.	12 anos	Hidrocefalia e Paralisia cerebral
1º ciclo	Masc.	12 anos	Hemiparesia direita com sequelas de lesão do plexo braquial
1º ciclo	Femin.	14 anos	Sequelas neurológicas de meningoencefalite com claro envolvimento frontal caracterizado por Apatia, Abulia e anartria
1º ciclo	Masc.	15 anos	Atraso do desenvolvimento global.
2º/3º ciclo	Masc.	13 anos	Doença Metabólica – Piruvato
2º/3º ciclo	Femin.	13 anos	Paralisia Cerebral, Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor e Ataxia com Dismetria.
2º/3º ciclo	Masc.	14 anos	Síndrome de Down, com vestígios de Síndrome de West; Hiperatividade com défice de atenção; Perturbação Específica da Aquisição da Linguagem
2º/3º ciclo	Masc.	14 anos	Síndrome de Angelman
2º/3º ciclo	Femin.	14 anos	Hidrocefalia congénita
2º/3º ciclo	Masc.	15 anos	Infeção cogénita por CMV (citomegalovirus), esquizecefalia à direita, displasia cortical e microcefalia
2º/3º ciclo	Masc.	15 anos	Paralisia Cerebral sob a forma de Tetraparésia
2º/3º ciclo	Masc.	16 anos	Sequelas de anoxia perinatal, com diagnóstico de paralisia cerebral, displasia broncopulmonar e tetraplegia espástica
2º/3º ciclo	Femin.	16 anos	Atraso do Desenvolvimento Psicomotor
Secundário	Masc.	17 anos	Incapacidade Intelectual, com características do espectro do autismo
Secundário	Masc.	17 anos	Síndrome Polimalformativo
Secundário	Femin.	17 anos	Atraso Global do Desenvolvimento
Secundário	Femin.	17 anos	Atraso Global do Desenvolvimento
Secundário	Masc.	18 anos	Síndrome de Angelman
Secundário	Femin.	18 anos	Síndrome de Rett
Secundário	Masc.	19 anos	Paralisia Cerebral, com tetraplegia de etiologia pré-natal; Multideficiência e Síndrome de West
Secundário	Femin.	19 anos	Paralisia Cerebral
Secundário	Masc.	20 anos	Esclerose Tuberosa, crónica e degenerativa

Anexo II – Questionário sobre a participação das crianças e jovens

Questionário sobre a Participação da Criança (QPC)

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____

Nome dos pais: _____

Data atual: _____

Caros pais,

Este questionário tem por objetivo compreender os hábitos de participação da criança em diferentes atividades do dia-a-dia, típicos entre crianças com idades a partir dos 6 anos. Por favor, responda de acordo com o que o seu filho(a) realmente faz e não aquilo que ele(a) é capaz de fazer. As suas respostas vão ajudar a determinar os objetivos de intervenção e a avaliar os progressos no futuro.

Relativamente aos últimos três meses, indique para cada uma das atividades:

1 – Faça um X no quadrado que representa, numa escala de 0 – 5, com que frequência o seu filho(a) participa na atividade designada, de acordo com a informação que lhe é fornecida no topo de cada coluna (por exemplo: banho – todos os dias; visitar um amigo – duas vezes por semana; etc.). Caso seja mencionada alguma atividade em que o seu filho(a) realmente nunca participa faça um X no quadrado 0, avance para a pergunta seguinte.

2 – O grau de ajuda/assistência/encorajamento/apoio que o seu filho(a) necessita para realizar a atividade em questão (por exemplo: ajudar a vestir, orientação no desenrolar de um jogo, presença dos pais na festa de aniversário de um amigo).

3 – Na sua opinião, qual é o grau de satisfação que o seu filho(a) obtém ao realizar a atividade (prazer, motivação, adia para mais tarde).

4 – O grau de satisfação que sente, como pai, com a frequência com que o seu filho(a) participa em cada atividade e com a independência que o seu filho(a) demonstra nas atividades de uma forma geral.

Notas:

- Caso haja alguma atividade em que o seu filho(a) participa, mas não é mencionada neste questionário, por favor acrescente a mesma no local designado para esse fim.
 - Refira atividades em que o seu filho(a) participa fora da escola.
- Só nas atividades relacionadas com a “educação” é que irão surgir perguntas relacionadas com participação na escola. Caso desconheça alguma das atividades, por favor consulte o professor e/ou informe-se junto do seu filho(a).

Não se esqueça que esta informação irá permitir identificar as atividades nas quais deseja ver mudanças.

Neste exemplo, a criança veste-se sozinha todos os dias, pelo que o X aparece no quadrado com o número 5. Ela é capaz de se vestir sozinha, praticamente sem ajuda dos pais (um 5 numa escala de 1 a 6), mas recusa-se a fazê-lo algumas vezes (um 4 na escala de satisfação). Esta situação é satisfatória para os pais, mas ainda existe espaço para melhorar (um 5 na escala de satisfação).

EXEMPLO:

ACTIVIDADE	Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade								
	0 N U N C A	1 U M A V E Z E M T R Ê S M E S E S	2 U M A V E Z O U D U A S P O R M Ê S	3 U M A V E Z P O R S E M A N A	4 D U A S V E Z E S P O R S E M A N A	5 T O D O S O S D I A S	1 A S S I S T E N C I A C O M P L E T A	2	3	4	5	6 I D E P E N D E N T E	1 N Ã O T E M A M E N O R	2	3	4	5	6 M U I T O S F E I T O	1 N A D A A T I S F E I T O	2	3	4	5	6 T O T A L M E N T E S A T I S F E I T O			
ADL	Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade								
1 - Vestir	0	1	3	4	X	5	1	2	3	4	X	5	6	1	2	3	X	4	5	6	1	2	3	4	X	5	6
	Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade								

ATIVIDADE	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	NUNCA	UMA VEZ EM TRÊS MESES	UMA VEZ OU DUAS POR MÊS	UMA VEZ POR SEMANA	DUAS VEZES POR SEMANA	TODOS OS DIAS	ASSISTÊNCIA COMPLETA					INDEPENDENTE	NÃO TEM A MENOR SATISFAÇÃO					MUITO SATISFEITO	NADA SATISFEITO					TOTALMENTE SATISFEITO
ADL – Atividades diárias	Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade					
1 - Vestir	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2- Tomar banho	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3- Lavar os dentes	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4- Ir a casa de banho	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5- Pentear o cabelo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6- Cuidados pessoais (auto-higiene, maquiagem, barbear)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7- Comer com talheres	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

8 - Preservar/cuidar itens de cuidados pessoais (óculos, prótese auditivas, aparelho)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9- Outra atividade: _____	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
IADL - Atividades instrumentais diárias	Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parenta com a participação da criança na atividade					
1-Colaborar na organização o quarto/casa	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2-Colaborar na preparação de refeições	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3-Utilizar dispositivos electrónicos (TV, DVD, telefone)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4- Fazer compras na mercearia	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5- Cuidar de um animal de estimação	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6- Cuidar dos outros (ex: irmão mais novo)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7- Usar dinheiro (fazer compras)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8- Mobilidade (Caminhar, andar de bicicleta, andar de autocarro)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9-Participação em atividades religiosas (visitar uma igreja, rezar)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

APENAS PARA CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE CUIDADOS MÉDICOS REGULARES																									
10- Gerir e manter cuidados de saúde (por exemplo, medicamentos, evitar certos alimentos)		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11-Outra atividade: _____		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Brincar		Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade					
1-Escolher um jogo		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2- Brincar com jogos de construção (blocos, legos, puzzles)		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3- Participar em jogos com regras (cartas, jogos de tabuleiro)		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4- Participar em jogos de computador		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5- Participar em jogos de faz de conta e/ou jogos simbólico		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6 - Preservar/cuidar brinquedos, equipamentos e suprimentos adequadamente		0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Lazer		Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade					

1- Escolher uma atividade de lazer (para se ocupar)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2- Brincar num parque infantil equipado	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3- Andar de bicicleta	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4- Jogar jogos de bola	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5- Ouvir uma história	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6- Ver televisão	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7- Realizar atividades de artes plásticas em casa	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8- Utilizar materiais de artes e manualidades	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9- Participar numa viagem (de um dia), num picnic ou acampar	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10- Ir a espectáculos (ex.: cinema, teatro)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

11- Ler um livro	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12- Fazer desporto ou aulas de dança	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13- Frequentar aulas de música ou teatro	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14- Outra atividade: _____	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Participação Social	Frequência da participação da criança na atividade						Grau de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade					
1- Brincar com um amigo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2- Ir a casa de um amigo, vistá-lo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3- Convidar e hospedar um amigo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4- Ir a festas de anos de amigos	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5- Ir a acontecimentos de família	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

6- Dormir fora em casa de familiares	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7- Dormir fora em casa de amigos	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8- Falar ao telefone	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9- Juntar-se a um movimento ou clube de jovens	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10- Outra atividade: _____	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Educação	Frequência da participação da criança na atividade						Nível de assistência dos pais à criança na atividade						Satisfação da criança em participar na atividade						Satisfação parental com a participação da criança na atividade					
1- Frequentar as aulas	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2- Executar as tarefas de sala de aula (de leitura, escrita)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3- Brincar no recreio	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4- Colaborar no jogo social com brinquedos da escola	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5- Comer na hora de refeição	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6- Frequentar aulas de desporto e música no contexto educativo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7- Realizar atividades de artes plásticas no contexto educativo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8- Utilizar materiais de artes e manualidades no contexto educativo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9- Frequentar eventos e festas no contexto educativo	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10- Ter aulas de desporto/dança, movimento - no período da tarde	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11- Ter aulas de musica/artes - no período da tarde	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

12- Participar em aulas de enriquecimento (ciência, línguas)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13- Preparar trabalhos de casa e projetos	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14- Estudar para os exames	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15 - Preservar/cuidar do material escolar pessoal (cadernos, artigos de papelaria)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16 - Preservar/cuidar do material escolar (mobiliário)	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17 - Ter aulas privadas	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18- Outra atividade: _____	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Anexo III – Questionário sobre restrições ambientais

Questionário sobre restrições ambientais (QRA)

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____

Nome dos pais: _____

Data atual: _____

Este questionário tem por objetivo determinar os fatores humanos e físicos existentes no seu contexto ambiental, na família e na sua casa que afetam a criança em diferentes níveis no seu funcionamento e nas suas atividades diárias, tais como atividades do dia-a-dia, brincar, lazer, participação social e educação. Por favor, faça um círculo no número que melhor representa o grau no qual cada um dos fatores limita o funcionamento e a independência do seu filho(a), nas mais variadas atividades diárias, numa escala de 1 (o fator não limita em nada o funcionamento do seu filho(a)) a 6 (o fator limita o funcionamento do meu filho(a) a um nível elevado).

Exemplo:

Para o fator #5: “distância entre a nossa casa e a casa dos amigos do meu filho(a)” poderá colocar um círculo em torno do número 6, se vive num apartamento onde não existem mais crianças da idade dele, por limitar de uma forma elevada a participação social do mesmo. Para o fator #15: “altura das torneiras de água em nossa casa” poderá colocar um círculo em torno do número 1, pois não limita a participação da criança nos seus cuidados de higiene se esta utilizar um banquinho para conseguir realizar esta atividade.

As suas respostas vão ajudar a determinar os objetivos da intervenção e a avaliar progressos no futuro.	1 Não limita em nada	2	3	4	5	6 Limita a um nível elevado	0 Não se aplica
Os factores							
1. O tipo de comunidade onde está inserido (aldeia, cidade, vila, etc.).	1	2	3	4	5	6	0
2. Distância entre a nossa casa e o parque público.	1	2	3	4	5	6	0
3. Distância entre a nossa casa e a escola/pré-escola	1	2	3	4	5	6	0
4. Distância entre a nossa casa e o Centro Comercial.	1	2	3	4	5	6	0
5. Distância entre a nossa casa e a casa dos amigos do meu filho(a).	1	2	3	4	5	6	0
6. A localização do centro da comunidade.	1	2	3	4	5	6	0
7. As ruas/estradas e o trânsito no nosso bairro.	1	2	3	4	5	6	0
8. O nível de segurança no nosso bairro.	1	2	3	4	5	6	0
9. A estrutura e a planta da nossa casa.	1	2	3	4	5	6	0

10. O tipo de jogos e brinquedos na nossa casa.	1	2	3	4	5	6	0
11. A localização dos brinquedos e dos jogos na nossa casa (ex.: os brinquedos estão num sítio de difícil acesso ou num sítio acessível).	1	2	3	4	5	6	0
12. A localização das tintas e dos papéis na nossa casa.	1	2	3	4	5	6	0
13. Localização dos materiais de artes plásticas (cola, tesouras, etc.).	1	2	3	4	5	6	0
14. Manutenção da limpeza e organização da casa.	1	2	3	4	5	6	0
15. Altura das torneiras da água em nossa casa.	1	2	3	4	5	6	0
16. A altura da mesa e da cadeira em que o meu filho(a) se senta para comer.	1	2	3	4	5	6	0
17. A altura da mesa e da cadeira em que o meu filho(a) se senta para desenhar, fazer os trabalhos de casa e jogar no computador.	1	2	3	4	5	6	0
18. O meu emprego (ex.: tipo de trabalho, horário de trabalho, número de horas, etc.).	1	2	3	4	5	6	0
19. O trabalho do meu companheiro (ex.: tipo de trabalho, horário de trabalho, número de horas, etc.).	1	2	3	4	5	6	0
20. A hora a que o meu filho(a) regressa a casa do contexto educativo.	1	2	3	4	5	6	0
21. Os cuidados que o meu filho(a) recebe dos profissionais do contexto educativo.	1	2	3	4	5	6	0
22. O número de profissionais no contexto educativo do meu filho(a).	1	2	3	4	5	6	0
23. O número de crianças no contexto educativo do meu filho(a).	1	2	3	4	5	6	0
24. O equipamento dos jogos no contexto educativo do meu filho(a).	1	2	3	4	5	6	0
25. O meu envolvimento no contexto educativo do meu filho(a).	1	2	3	4	5	6	0
26. Os alimentos da minha família.	1	2	3	4	5	6	0
27. A mobilidade da família (transportes públicos, veículo próprio, etc.).	1	2	3	4	5	6	0
28. Computadores utilizados pela família.	1	2	3	4	5	6	0
29. O hábito de ver televisão na minha família/ entre os meus filhos.	1	2	3	4	5	6	0
30. As minhas práticas educativas (ex.: o que eu permito ou proíbo ao meu filho(a)).	1	2	3	4	5	6	0
31. As minhas preferências nos tempos livres.	1	2	3	4	5	6	0
32. As pessoas que tomam conta/rodeiam o meu filho(a) no final da tarde.	1	2	3	4	5	6	0
33. A ama/empregada doméstica da nossa casa	1	2	3	4	5	6	0
34. As minhas rotinas parentais (ex.: vestir o meu filho(a), apesar de ele se saber vestir sozinho).	1	2	3	4	5	6	0
35. A minha acessibilidade a recursos e apoio relacionados com a saúde, educação e desenvolvimento da criança.	1	2	3	4	5	6	0

Anexo IV – Questionário sobre competências de desempenho

Questionário sobre Competências de Desempenho (QCD)

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____

Nome dos pais: _____

Data atual: _____

Este questionário tem por objetivo compreender o comportamento da criança, como a criança funciona e como se organiza enquanto executa determinada atividade. Por favor, faça um círculo no número que melhor representa o seu filho(a) numa escala que vai: de 1 (não descreve minimamente o meu filho(a)) a 6 (descreve perfeitamente o meu filho(a)). Tenha em consideração, qual a resposta que descreve o seu filho(a) de uma perspetiva geral; não se foque numa atividade específica. Caso tenha alguma dúvida, escolha o número mais baixo.

Exemplo:

Para a competência motora do item #3: “utiliza de forma eficaz objetos pequenos, sem tremor, não deixa cair nem entorna líquidos”, poderá colocar um círculo no número 1 “não descreve minimamente o meu filho(a)”, se este entorna o copo de leite todas as manhãs. Para a competência de processamento do item #17: “completa uma atividade ou uma tarefa dentro do tempo previsto/estipulado”, poderá colocar um círculo no número 1 “não descreve minimamente o meu filho(a)” se, durante a rotina do vestir de manhã, tem de o apressar constantemente.

As suas respostas vão ajudar a determinar os objetivos da intervenção e avaliar progressos no futuro	1 Não descreve e minimamente o meu filho	2	3	4	5	6 Descreve perfeitamente o meu filho
Competências Motoras						
1. Senta-se corretamente, em linha reta, mantém o controlo do tronco e o equilíbrio. Não cai.	1	2	3	4	5	6
2. Caminha e corre facilmente, sobe escadas, salta e balanceia-se.	1	2	3	4	5	6
3. Utiliza de forma eficaz objetos pequenos, sem tremor, não deixa cair nem entorna líquidos.	1	2	3	4	5	6
4. Usa a mão dominante de forma consistente.	1	2	3	4	5	6
5. Eleva, empurra, puxa objetos pesados, tem força.	1	2	3	4	5	6
6. Regula e adapta a força de forma apropriada à tarefa e aos objetos em causa.	1	2	3	4	5	6
7. Agarra de forma eficaz, sem deixar cair os objetos.	1	2	3	4	5	6
8. Persiste durante atividades físicas sem demonstrar fadiga.	1	2	3	4	5	6
9. Mantem um ritmo consistente e eficaz, ou tempo de realização, no decorrer de toda a tarefa.	1	2	3	4	5	6
10. Calmo – nem hiperativo nem hipoativo	1	2	3	4	5	6
Competências de Processamento						

11. Numa atividade ou tarefa escolhida pela criança, persiste e completa a tarefa, mantém atenção focalizada, sem se distrair.	1	2	3	4	5	6
12. Numa atividade ou tarefa escolhida por outra pessoa, a criança persiste e completa a tarefa, mantém atenção focalizada, sem se distrair.	1	2	3	4	5	6
13. Seleciona e utiliza de forma adequada instrumentos e materiais necessários para a tarefa ou atividade.	1	2	3	4	5	6
14. Pede ajuda, pergunta quando não tem a certeza, não questiona se não é necessário.	1	2	3	4	5	6
15. Inicia uma atividade facilmente e continua seguindo uma sequência e de forma contínua.	1	2	3	4	5	6
16. Realiza uma atividade na sequência correta.	1	2	3	4	5	6
17. Completa a atividade ou tarefa dentro do tempo previsto/estipulado.	1	2	3	4	5	6
18. Procura e localiza objetos de uma maneira lógica.	1	2	3	4	5	6
19. Utiliza instrumentos e materiais de forma ordenada.	1	2	3	4	5	6
20. Recolhe brinquedos, coloca novamente os objectos no sítio indicado	1	2	3	4	5	6
21. Modifica o seu movimento e evita derrubar ou bater em objetos.	1	2	3	4	5	6
22. Procura descobrir soluções, muda a sua ação de acordo com a circunstância.	1	2	3	4	5	6
23. Aprende com os seus erros, disposto a receber ajuda.	1	2	3	4	5	6
24. Adapta-se facilmente a mudanças e transições.	1	2	3	4	5	6
25. Executa ações simultaneamente (por exemplo, encaixar do quadro e seguir as instruções do professor)	1	2	3	4	5	6
Competência de comunicação						
26. Mantém a distância correta das pessoas sem lhes tocar.	1	2	3	4	5	6
27. Inicia o contacto ocular.	1	2	3	4	5	6
28. Utiliza gestos, sons e expressões para comunicar.	1	2	3	4	5	6
29. Produz um discurso claro e compreensível, não tem alterações de articulação.	1	2	3	4	5	6
30. Utiliza o volume e a entoação apropriada no discurso, de acordo com a situação.	1	2	3	4	5	6
31. Exprime-se facilmente, fala corretamente e expressa diretamente desejos e pedidos, é capaz de fazer descrições.	1	2	3	4	5	6
32. Aceita, respeita as regras na escola e em casa.	1	2	3	4	5	6
33. Age educadamente, pede permissão, espera pela sua vez.	1	2	3	4	5	6
34. Negoceia, resolve conflitos, colabora com os pares, não é desagradável.	1	2	3	4	5	6
35. Respeita, relaciona-se e ajuda os outros.	1	2	3	4	5	6

Anexo V - Escala GO4KIDS

Escala Go4Kids

Por favor, responda às seguintes questões, de acordo com a participação do seu filho em atividades sociais e recreativas.

Para cada uma das atividades, por favor indique se o/a seu/sua filho/a participa e quantas vezes e com quem. Nos casos em que a atividade não é realizada, por favor indique os motivos pelos quais isso acontece.

1. Atividades com pares (amigos da mesma faixa etária/mesmo grupo): o seu filho passa tempo livre com os seus pares (por exemplo, na casa de amigos, amigos mais próximos)?

SIM ___ NÃO ___

Sim. Quantas vezes?	Sim. Que tipo de ajuda/suporte ele/ela necessita para a participação nesta atividade?	Sim. Com quem realiza atividade? (escolha todas as que se aplicam)
Menos de uma vez por mês	Pais	Colegas com deficiência ou incapacidade
Uma vez por mês	Pares	
Uma vez por semana	Outro membro da família	Colegas sem deficiência ou incapacidade
Duas vezes por semana	Outro adulto: Não remunerado Remunerado (por. exemplo ATL)	
Diariamente	Outro. Quem? _____	

Não. Por que motivo?	
Não é capaz	
Não está interessado/a	
Não há oferta de atividades (não está disponível)	
Falta de apoio (ou falta de apoio adequado) disponível para acompanhar criança	
A criança não é convidado/a	
Questões logísticas (custo, distância, etc.)	
Outro motivo. Qual: _____	

2. Atividades sociais na comunidade: o seu filho costuma fazer saídas sociais (por exemplo, ir ao shopping, ao cinema, almoçar fora, etc.)?

SIM ___ NÃO ___

Sim. Quantas vezes?	Sim. Que tipo de ajuda/suporte ele/ela necessita para a participação nesta atividade?	Sim. Com quem realiza atividade? (escolha todas as que se aplicam)
Menos de uma vez por mês	Pais	Colegas com deficiência ou incapacidade
Uma vez por mês	Pares	
Uma vez por semana	Outro membro da família	Colegas sem deficiência ou incapacidade
Duas vezes por semana	Outro adulto: Não remunerado Remunerado (por. exemplo ATL)	
Diariamente	Outro. Quem? _____	Adultos

Não. Por que motivo?	
Não é capaz	
Não está interessado/a	
Não há oferta de atividades (não está disponível)	
Falta de apoio (ou falta de apoio adequado) disponível para acompanhar criança	
A criança não é convidada	
Questões logísticas (custo, distância, etc.)	
Outro motivo. Qual: _____	

3. Ocasões especiais: o seu filho costuma participar em ocasiões especiais com amigos (por exemplo, festas de aniversário)?

SIM ___ NÃO ___

Sim. Quantas vezes?	Sim. Que tipo de ajuda/suporte ele/ela necessita para a participação nesta atividade?	Sim. Com quem realiza atividade? (escolha todas as que se aplicam)
Menos de uma vez por mês	Pais	Colegas com deficiência ou incapacidade
Uma vez por mês	Pares	Colegas sem deficiência ou incapacidade
Uma vez por semana	Outro membro da família	
Duas vezes por semana	Outro adulto: Não remunerado Remunerado (por. exemplo ATL)	
Diariamente	Outro. Quem? _____	

Não. Por que motivo?	
Não é capaz	
Não está interessado/a	
Não há oferta de atividades (não está disponível)	
Falta de apoio (ou falta de apoio adequado) disponível para acompanhar criança	
A criança não é convidada	
Questões logísticas (custo, distância, etc.)	
Outro motivo. Qual: _____	

4. Atividades desportivas: o seu filho joga em alguma equipa desportiva (por exemplo, futebol, basquetebol, etc.)?

SIM ___ NÃO ___

Sim. Quantas vezes?	Sim. Que tipo de ajuda/suporte ele/ela necessita para a participação nesta atividade?	Sim. Com quem realiza atividade? (escolha todas as que se aplicam)
Menos de uma vez por mês	Pais	Colegas com deficiência ou incapacidade
Uma vez por mês	Pares	Colegas sem deficiência ou incapacidade
Uma vez por semana	Outro membro da família	
Duas vezes por semana	Outro adulto: Não remunerado Remunerado (por. exemplo ATL)	
Diariamente	Outro. Quem? _____	

Não. Por que motivo?	
Não é capaz	
Não está interessado/a	
Não há oferta de atividades (não está disponível)	
Falta de apoio (ou falta de apoio adequado) disponível para acompanhar criança	
A criança não é convidada	
Questões logísticas (custo, distância, etc.)	
Outro motivo. Qual: _____	

5. Atividades individuais: o seu filho tem aulas individuais (por exemplo, natação, equitação, música, etc.)

SIM ___ NÃO ___

Sim. Quantas vezes?	Sim. Que tipo de ajuda/suporte ele/ela necessita para a participação nesta atividade?
Menos de uma vez por mês	Pais
Uma vez por mês	Pares
Uma vez por semana	Outro membro da família
Duas vezes por semana	Outro adulto: Não remunerado Remunerado (por. exemplo ATL)
Diariamente	Outro. Quem? _____

Não. Por que motivo?	
Não é capaz	
Não está interessado/a	
Não há oferta de atividades (não está disponível)	
Falta de apoio (ou falta de apoio adequado) disponível para acompanhar criança	
A criança não é convidada	
Questões logísticas (custo, distância, etc.)	
Outro motivo. Qual: _____	

6. Atividades comunitárias: o seu filho participa em atividades disponíveis na comunidade (por exemplo, catequese, escuteiros, grupo de jovens, etc.)

SIM ___ NÃO ___

Sim. Quantas vezes?	Sim. Que tipo de ajuda/suporte ele/ela necessita para a participação nesta atividade?	Sim. Com quem realiza atividade? (escolha todas as que se aplicam)
Menos de uma vez por mês	Pais	Colegas com deficiência ou incapacidade
Uma vez por mês	Pares	
Uma vez por semana	Outro membro da família	Colegas sem deficiência ou incapacidade
Duas vezes por semana	Outro adulto: Não remunerado Remunerado (por. exemplo ATL)	
Diariamente	Outro. Quem? _____	Adultos

Não. Por que motivo?	
Não é capaz	
Não está interessado/a	
Não há oferta de atividades (não está disponível)	
Falta de apoio (ou falta de apoio adequado) disponível para acompanhar criança	
A criança não é convidada	
Questões logísticas (custo, distância, etc.)	
Outro motivo. Qual: _____	

7- Atividades específicas para crianças e jovens com deficiência. O seu filho participa em programas sociais ou recreativos desenvolvidos e adaptados para crianças portadoras de deficiência (por exemplo, campos de férias, etc.)?

SIM ___ NÃO ___

Sim. Quantas vezes?	Sim. Que tipo de ajuda/suporte ele/ela necessita para a participação nesta atividade?	Sim. Com quem realiza atividade? (escolha todas as que se aplicam)
Menos de uma vez por mês	Pais	Colegas com deficiência ou incapacidade
Uma vez por mês	Outro membro da família	
Uma vez por semana	Outro adulto: Não remunerado	Colegas sem deficiência ou incapacidade
Duas vezes por semana	Remunerado (por. exemplo ATL)	
Diariamente	Outro. Quem? _____	

Não. Por que motivo?	
Não é capaz	
Não está interessado/a	
Não há oferta de atividades (não está disponível)	
Falta de apoio (ou falta de apoio adequado) disponível para acompanhar criança	
A criança não é convidada	
Questões logísticas (custo, distância, etc.)	
Outro motivo. Qual: _____	

Anexo VI - Guião de entrevista semiestruturada

Entrevista Docentes

- 1- O que é para si participação?
- 2- Como descreveria a/o (nome da criança) se tivesse que o fazer a alguém que não a conhece?
 - a. Quais os seus pontos fortes?
 - b. Quais os seus principais problemas?
- 3- Normalmente quantas vezes o aluno participa nas atividades de sala de aula/sala de unidade (individuais e em grupo)?
- 4- Que tipo de atividades são realizadas com o aluno na sala de aula/unidade?
- 5- Como descreve o envolvimento do aluno neste tipo de atividades?
- 6- Qual a frequência de participação do aluno em visitas de estudo e/ou eventos escolares (por exemplo ir a um museu, feira da escola, danças)?
- 7- Como se envolve o aluno neste tipo de atividades?
- 8- O aluno participa em equipas, clubes e organizações patrocinadas pela escola? Se sim, qual a frequência?
- 9- O aluno está com o seus pares fora da sala de aula, como por exemplo no recreio ou outras pausas durante o dia na escola?
- 10- Como se envolve nestes momentos de interação com os pares?
- 11- Dentro do tipo de atividades já mencionadas (sala de aula/sala da unidade, visitas de estudo, eventos escolares, clubes/equipas da escola e atividades com os pares) qual/quais considera que são as mais adequadas para o aluno participar mais frequentemente e estar mais envolvido?
- 12- Quais os fatores que dificultam e/ou facilitam a participação do aluno nas atividades da escola?
- 13- Em que medida considera que o design físico da escola está adequado às necessidades do aluno?
- 14- Em que aspetos considera que as exigências das atividades típicas da escola facilitam ou dificultam a participação do aluno?
- 15- Em relação as profissionais da escola, comunidade educativa, de que forma considera que estes estão preparados para apoiarem eficazmente a participação do aluno nas diversas atividades?

- 16- Durante as atividades da escola, considera que o relacionamento do aluno com os seus pares é um facilitador ou uma barreira à sua participação?
- 17- Em relação ao transporte pessoal e/ou público, em que medida considera que estes estão disponíveis e/ou adequados para apoiar a participação do aluno na escola?
- 18- Existem programas e serviços suficientes (por exemplo programas recreativos pós horário escolar, recursos especiais, assistentes educacionais) para apoiar a participação do aluno? Em que medida estes apoiam a participação do aluno?
- 19- Ao nível do equipamento escolar, considera que este está adequado às necessidades do aluno?
- 20- Considera que os encarregados de educação são frequentemente informados sobre atividades, serviços, programas, que poderão potenciar a participação do seu educando? Como é realizada essa partilha de informação?
- 21- Na sua opinião, os profissionais que trabalham diretamente com o aluno têm tempo e formação suficiente para apoiar a sua participação na escola?

Anexo VII – Autorização aos encarregados de educação

Porto, Outubro de 2016

Exmos. Senhores Encarregados de Educação,

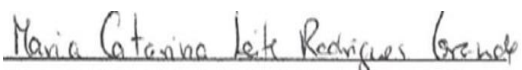
No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto), está a ser desenvolvido um estudo orientado pela Professora Doutora Maria Catarina Leite Rodrigues Grande, da mestranda Beatriz Leal Alves Miranda onde se pretende estudar a Participação de crianças/jovens com Necessidades de Apoio Acrescido (NAA), integradas em classes regulares e/ou em Unidades de Multideficiência, nos contextos escolar, familiar e de comunidade. Num primeiro momento, irá ser necessário consultar o processo da criança com NAA, de modo a elaborar um perfil de funcionamento da mesma e, posteriormente, a aplicação de um questionário aos familiares, relativo à participação da criança no seus diversos contextos.

A administração deste questionário será realizada num momento e espaço que seja mais próprio para cada família. É ainda, assegurado o anonimato das respostas e a confidencialidade dos dados dos vossos educandos. Neste sentido, solicitamos a autorização de V/Ex.^a para a consulta do processo do vosso educando e a sua colaboração no preenchimento do respetivo questionário.

Informamos que já foi pedida e concedida a autorização ao Director do Agrupamento

A orientadora

O Director do agrupamento



Catarina Grande

(Professora Auxiliar da
FPCE-UP)

Eu, _____ (nome do encarregado de educação),
Encarregado de Educação do aluno, _____ (nome do aluno)
aceito participar no estudo a realizar no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pela mestranda Beatriz Leal Alves Miranda.

Autorizo ainda, que o processo do meu educando seja consultado no âmbito deste estudo.

(Assinatura) _____

_____, ____ de _____ de 2016

Anexo VII – Grelhas de categorização

Questão 1

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	Frequência
Dimensão subjetiva	Disposição/motivação		2
	Satisfação pessoal		1
Execução de tarefas/atividades			5
Envolvimento	Interação em atividades		4
	Interação social/saídas sociais	<i>“Com estes meninos fazer com que estes participem no vários contextos e atividades é tirá-los da sala, pô-los em contacto com os colegas”</i>	5
	Envolvimento em situações da vida diária		1
Capacidades/Perfil de funcionalidade	Interação meio/ambiente		1
	Capacidades		4
Características ambientais (disponibilidade, acessibilidade e adequação do ambiente e materiais)		<i>“Minorizar as dificuldades dando-lhes instrumentos ou materiais que facilitem que eles cheguem às mesmas coisas, ou que sejam capazes de fazer o mesmo”</i>	4

Questão 2

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	Frequência
Condição de saúde/Diagnóstico			27
Fatores Pessoais		<i>“O C. é um rapagão, de 1 metro e 80 e tal, muito pesado, com 90 e tal quilos. É um bocadinho preguiçoso nas atividades da música, da oficina de artes, embora se tenha notado cada vez mais evolução. É muito simpático. É brasileiro.”</i>	48

Funcionalidade e Incapacidade	Atividade e Participação	<i>“Inicialmente não se sentava, era muito agressivo, anda as rodas na sala. A mãe dizia que gostava de andar com ele na rua, de mão dada, mas era impossível. Neste momento, o Iv. senta-se e permanece durante bastante tempo. Já dá abraços. Já mostra intencionalidade nos seus gestos e expressões. Já come autonomamente com a colher. Fez um progresso muito grande.”</i>	46
	Limitação/restrrição da atividade e participação/Deficiência		38
Fatores Contextuais	Apoios/Suportes		13
	Contexto familiar		7

Questão 3 e 4

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Frequência
Unidade	Frequência de participação	Todos os dias/Sempre	14
	Tipo de atividades	Atividades Plásticas /Lúdicas/Musicais	11
		Atividades de interação social/Consciencialização dos pares	2
		Atividades de estimulação sensorial	2
		Atividades de vida diária	2
		Atividades de culinária	4
		Atividades do meio ambiente	2
		Atividades de Desenvolvimento de competências específicas	3
		Jogos/ Jogos no computador/tablet	3
		Hora do conto/dramatizações	4
		Terapias	2
		Atividades físicas	4
Sala de aula	Frequência de participação	Todos os dias	2
		2 a 4 vezes por semana	7
		1 vez por semana	4
		Não participam	5

	Eventos pontuais	5
Tipo de atividades	Aula de Educação Física	4
	Aula de Música	4
	Atividades Extra-curriculares	2
	Aula de Expressões	1
	Aula de cidadania	1
	Aula de estudo do meio	1
Planificação	Elaboração pelos docentes da unidade	2
	Partilha/parceria entre docentes	3
	Atividades inseridas e adaptadas na turma	2
Constrangimentos	Questões Logísticas	6
	Características físicas e comportamentais	4
	Inadequações do ambiente/ Currículo	2

Questão 5

Categoria	Sub-Categoria	Frequência
Envolvimento	Quantidade de tempo	1
	Interações sociais/comunicação	4
	Interações com materiais/tarefas	4
	Comportamentos de atenção	3
	Satisfação/Motivação/Fluxo	10
	Apoios/Estímulos externos	7
	Adequações ambientais/físicas	2
	Constrangimentos	3

Questão 6 e 7

Categoria	Sub-Categoria	Frequência
Frequência de participação	Sempre	6
	2 a 3 vezes por ano	6
	Muito pouco	2
Contexto	Unidade	3
	Turma de referência	1
	Escola	1
Constrangimentos/Barreiras	Falta de comunicação dos profissionais	3
	Questões logísticas (Transporte/recursos humanos)	3
	Consentimento dos encarregados de educação	1
	Inadequação das visitas/atividades	3
	Questões Financeiras	2
Envolvimento	Satisfação/Motivação/Fluxo	12
	Comportamentos de atenção/observação	2
	Apoio/Adequações ambientais/Funcionalidade	2

Questão 9 e 10

Categoria	Sub-Categoria	Exemplos	Frequência
Local	Recreio		11
	Bar/refeitório/hora de almoço		5
	Sala da unidade		1
	Atividades/eventos escolares		1
Constrangimentos/Barreiras	Organização de Horários		2
	Falta de recursos humanos		2
	Questões logísticas		1
	Disponibilidade/Condição de saúde/Problemática	<i>“(…) os nossos alunos têm um problema que é a falta de comunicação e os pares por mais amigos que sejam e queiram estar com eles, depois não há o feedback em relação à comunicação, o que acaba por complicar esta interação e fazer com que os</i>	6

		<i>outros meninos estejam com eles, mas se calhar não o tempo todo</i>	
Envolvimento	Disponibilidade/Iniciativa dos pares		13
	Apoio/Estimulo externo		5
	Satisfação/Disponibilidade/Interesse		7
	Interação social		2
Benefícios			2

Questão 11

Categoria	Frequência
Atividades na sala de aula/sala da unidade	2
Visitas de estudo/eventos escolares/ atividades com os pares	5
Atividades de todos os níveis	6
Atividades terapêuticas	1
Atividades funcionais/atividades de vida diária	1

Questão 12 e 14

Categorias	Sub-categorias	Exemplos	Frequência
Facilitadores			2
	Relação entre docentes e pais		1
	Relação/trabalho entre profissionais		1
	Atividades lúdicas		2
	Número de recursos humanos		1
	Trabalho desenvolvido pela unidade	<i>“Claro que as atividades típicas da escola são realizadas a pensar nos alunos ditos normais, e nós temos que nos adaptar, e o que eles conseguem fazer fazem o que não consegue vão fazendo outro tipo de atividades ou com outras estratégias.”</i>	6
	Relação com os Pares		1
Barreiras	Ambiente físico		1
	Falta de sensibilidade dos docentes /Falta de Disponibilidade	<i>“Depois a falta de sensibilidade de alguns professores para com estes meninos, para nos avisarem sobre as atividades.”</i>	2

Exigências curriculares inadequadas/ Sobrecarga dos professores	<i>“Uma das coisas é que nas salas do 1º e 2º ano, as coisas são muito facilitadas, as professoras ainda estão a começar, os currículos ainda estão todos no início, eles ainda conseguem cooperar muito bem, mas depois quando os anos começam a aumentar, em que os miúdos precisam de lá ir muitas vezes, as coisas começam a complicar...as professoras começam a ficar com muito trabalho, as exigências começam a ser mais complicadas. E depois obriga a que os miúdos estejam mais nas turmas durante as atividades extracurriculares, porque aí já estão todos num aspeto mais lúdico e a participar todos na mesma linha.”</i>	7
Mentalidade/ Formação da comunidade educativa	<i>“Penso que as mentalidades das pessoas é uma grande barreira porque ainda veem estes jovens como, jovens que precisam de estar num ambiente protegido, só para eles. Ainda há muito proteção e uma atitude diferenciada, que muitas vezes não é benéfica para eles, nem para os outros pares que veem”</i>	2
Falta de materiais/recursos pedagógicos		1
Inadequação das atividades/planificação	<i>“Por outro lado, o facto de se pensar que todos são iguais e não se pensar na diversidade. É tudo preparado pelo padrão. Não existe uma verdadeira diferenciação curricular e pedagógica.”</i>	8
Condição física do aluno		1
Incompatibilidade de horários	<i>“Por outro lado, os nossos meninos vão embora por volta das 15.45h, as professoras marcam as atividades mais de expressão e música para o fim da tarde, porque é nessa altura que os outros meninos começam a ficar mais cansados, mas nessa altura a maior parte dos nossos meninos já não estão cá.”</i>	3
Número de alunos na turma de referência		1
Trabalho entre profissionais/docentes		1

Questão 13 e 19

Dimensão	Categoria	Frequência
Design físico	Adequado	10
	Não adequado/ Constrangimentos	7
Equipamento escolar	Adequado	10
	Constrangimentos (financeiros)	2

Questão 15

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	Frequência
Apoio eficaz	Professores/Docentes		2
	Funcionários/Auxiliares		1
	Comunidade educativa geral		3
Constrangimentos - professores/docentes	Falta de disponibilidade/sensibilidade	<i>“Nós, os docentes de educação especial e que estamos a trabalhar nas unidades sentimos sempre algumas barreiras. Primeiro porque muitos dos outros professores, entendem que não são especializados e por isso não se sentem na obrigação de saber trabalhar com estes alunos. Há sempre uma barreira. Nem sempre noto que os alunos são bem integrados nas atividades, claro que há sempre alguns colegas que fazem um maior esforço.”</i>	7
Constrangimentos - auxiliares/funcionários	Falta de formação		2
	Falta de disponibilidade/Sensibilidade	<i>“Ao nível dos funcionários, tenho uma má experiência no geral. Por exemplo este ano, uma assistente operacional ficou de baixa, e dos restantes funcionários ninguém queria ir para a unidade. E para mim isto é triste, porque não faz sentido. Eu sei que há pessoas sensíveis, mas eu também era, mas depois o amor e o carinho são tão grandes, que depois as coisas mais chocantes são as coisas mais naturais do mundo.”</i>	2
Constrangimentos- Comunidade educativa geral	Falta de disponibilidade/Sensibilidade	<i>“Eu acho que as pessoas nunca estão preparadas, porque dizem que não têm formação, e mesmo as que têm depois dizem que não têm uma condição de saúde que lhes permita apoiar estes meninos, depois se não é a condição física é a condição psicológica. Portanto estes miudos apesar de estarem na escola, muitas vezes passado dois anos, três anos, é que as pessoas começam a olhar para eles como um aluno como os outros. A preparação não vem das formações que possam ter e têm, vem também do aspeto pessoal, da envolvência que a pessoa queira dar e queira dar oportunidade a estes meninos para se revelarem.”</i>	3

Questão 16

Categoria	Sub-categoria	Frequência
Facilitador		37
Condicionantes	Especificidades/Problemáticas	2
	Trabalho da unidade/turma de referência	7
	Idade dos pares/Disponibilidade dos pares	5

Questão 17

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	Frequência
Serviços de transportes	Privados		3
	Câmara Municipal	<i>“Nós aqui estamos, porque nós temos uma coisa muito boa, através da camara de Matosinhos, nós temos transportes altamente adaptados e de alto nível. É uma empresa que é paga pela camara de Matosinhos e que transporta os meninos para todo lado, inclusive todos os anos oferece-nos uma viagem para irmos com os meninos onde quisermos. Têm carrinhas equipadas, com espaço para irmos todos.”</i>	4
	Bombeiros voluntários		7
	Públicos	<i>“Em relação a outros transportes públicos, sei de um jovem que já teve vários problemas para ser transportado no metro, porque a cadeira dele que é elétrica não entra no metro. Tudo é complicado, tudo é constrangimento. É muito difícil, porque nada é universal, as coisas estão padronizadas, e tudo o que foge ao padrão é complicado.”</i>	2
	Transporte dos pais		6
Constrangimentos	Custos		4
	Disponibilidade/Sobrecarga dos serviços		2

Questão 18

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Exemplo	Frequência
Insuficiente	Serviços e programas nas interrupções letivas		<i>“Não. Os pais têm uma grande dificuldade em encontrar sitios para deixar os filhos, quando não há aulas. Há uma falha enorme de serviços. Os poucos serviços que existem são a pagar, e nem todos têm possibilidade.”</i>	5
	Serviços atividades ocupacionais			1
	Serviços/Programas/Apoios pós-horário escolar	Na escola	<i>“Não. Nada. Estes meninos vêm para a escola, saem da escola e não há ninguém que fique com eles. Mesmo que os pais tragam um papel a comprovar que são trabalhadores a dizer o seu horário, não é possível alargar o horário.”</i>	6
		Na comunidade	<i>“Na comunidade, também penso que não, penso que depois da escola vão todos para casa e contam com o apoio familiar.”</i>	8
Suficiente	Serviços terapêuticos			2

Questão 20

Categoria	Sub-Categoria	Exemplo	Frequência
Frequência		<i>“Sem dúvida nenhuma. São sempre, tanto nas reuniões, como temos sempre a porta aberta, para os receberem, para lhes dar algumas informações, e eles também nos pedem. Falam muito connosco, sobre a saude deles, sobre as atividades que eles vão fazendo.”</i>	10
Método de partilha de informação			12
Constrangimentos	Disponibilidade/sensibilidade dos pais		1
	Falta de oferta		1
	Trabalho/Relação entre pais e docentes		1

Questão 21

Categoria	Sub-categoria	Exemplo	Frequencia
Formação	Suficiente		6
	Insuficiente		3
	Vocação/Sensibilidade		5
	Experiência	<i>“Os assistentes operacionais já estão há muito tempo nas unidades, e por vezes isso dificulta alguns aspetos, porque já se ganharam hábitos, vícios, que depois quando queremos inovar é mais complicado e sentimos alguma resistência. Mas com o nosso contágio e pouco a pouco, eu tenho tido sorte com os nossos assistentes operacionais, que depois de perceberem e vendo o benefício, acabam por aceitar e colocar em pratica. Contudo para entrarem funcionários novos, é muito difícil porque há sempre alguma resistência e desconforto.”</i>	4
Necessidades	Formação contínua		2
	Homogeneidade/Coerência de formações/intervenções		1
Tempo	Adequado/Suficiente		4
	Insuficiente por falta de recursos humanos	<i>“Em relação ao tempo, penso que existe uma pequena falha de recursos humanos, porque normalmente estão duas pessoas na sala, mas como existem muitas atividades nomeadamente de higiene que exigem que se saia da sala, muitas vezes fica uma pessoa sozinha na sala o que é por vezes complicado de gerir tendo em conta as diversas problemáticas dos meninos.”</i>	4
	Insuficiente por sobrecarga dos docentes com tarefas extra unidade		2
Constrangimentos			1

Anexo IX – Dados relativos às competências de desempenho das crianças e jovens

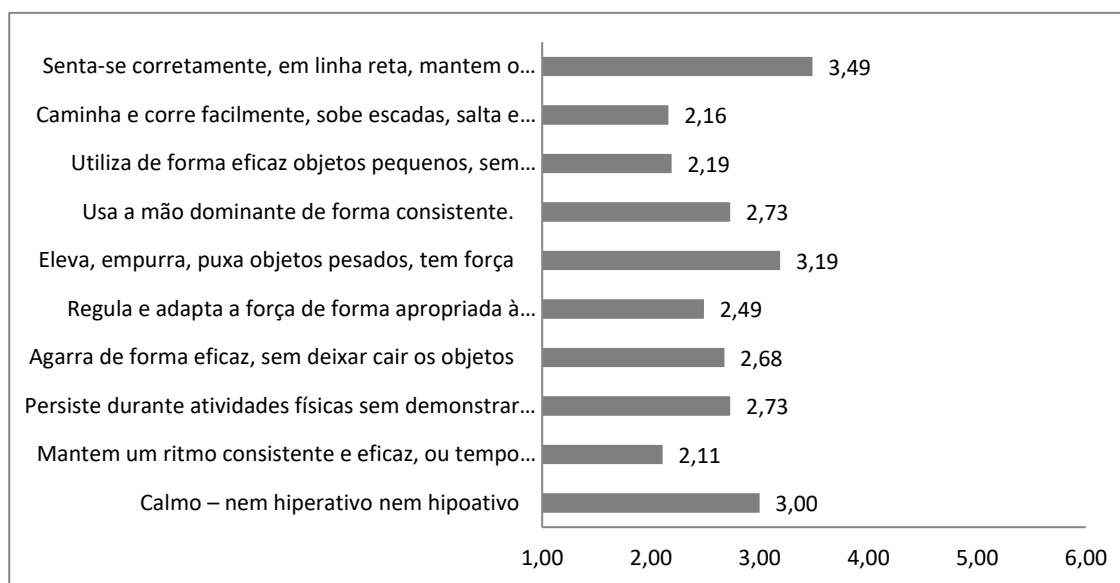


Gráfico 1. Competências Motoras

Quadro 2. Frequências de respostas dos itens de Competências Motoras

Competências Motoras	Não descreve minimamente / totalmente	Descreve ligeiramente/ Descreve	Descreve bastante/ perfeitamente	Não responde
Senta-se corretamente, em linha reta, mantém o controlo do tronco e o equilíbrio. Não cai.	16	6	15	0
Caminha e corre facilmente, sobe escadas, salta e balanceia-se.	26	6	5	0
Utiliza de forma eficaz objetos pequenos, sem tremor, não deixa cair nem entorna líquidos	26	7	4	0
Usa a mão dominante de forma consistente.	18	12	6	1
Eleva, empurra, puxa objetos pesados, tem força	13	12	11	1
Regula e adapta a força de forma apropriada à tarefa e aos objetos em causa.	23	9	5	0
Agarra de forma eficaz, sem deixar cair os objetos	18	12	6	1
Persiste durante atividades físicas sem demonstrar fadiga.	18	11	7	1
Mantem um ritmo consistente e eficaz, ou tempo de realização, no decorrer de toda a tarefa.	28	5	3	1
Calmo – nem hiperativo nem hipoativo	16	10	10	1

Quadro 3. *Frequências de respostas dos itens de Competências de Processamento*

Competências de Processamento	Não descreve minimamente/ totalmente	Descreve ligeiramente/ Descreve	Descreve bastante/ Descreve perfeitamente	Não responde
Numa atividade ou tarefa escolhida pela criança, persiste e completa a tarefa, mantém atenção focalizada, sem se distrair.	22	8	6	1
Numa atividade ou tarefa escolhida por outra pessoa, a criança persiste e completa a tarefa, mantém atenção focalizada, sem se distrair.	26	8	2	1
Seleciona e utiliza de forma adequada instrumentos e materiais necessários para a tarefa ou atividade.	27	7	3	0
Pede ajuda, pergunta quando não tem a certeza, não questiona se não é necessário.	27	6	3	1
Inicia uma atividade facilmente e continua seguindo uma sequência e de forma contínua	30	5	2	0
Realiza uma atividade na sequência correta.	27	7	3	0
Completa a atividade ou tarefa dentro do tempo previsto/estipulado	28	5	4	0
Procura e localiza objetos de uma maneira lógica	23	8	6	0
Utiliza instrumentos e materiais de forma ordenada	31	5	1	0
Recolhe brinquedos, coloca novamente os objectos no sítio indicado	24	9	4	0
Modifica o seu movimento e evita derrubar ou bater em objetos	26	8	3	0
Procura descobrir soluções, muda a sua ação de acordo com as circunstâncias	26	5	5	1
Aprende com os seus erros, disposto a receber ajuda.	25	7	4	1
Adapta-se facilmente a mudanças e transições.	17	16	4	1
Executa ações simultaneamente (por exemplo copiar do quadro e seguir as instruções do professor)	34	1	1	1

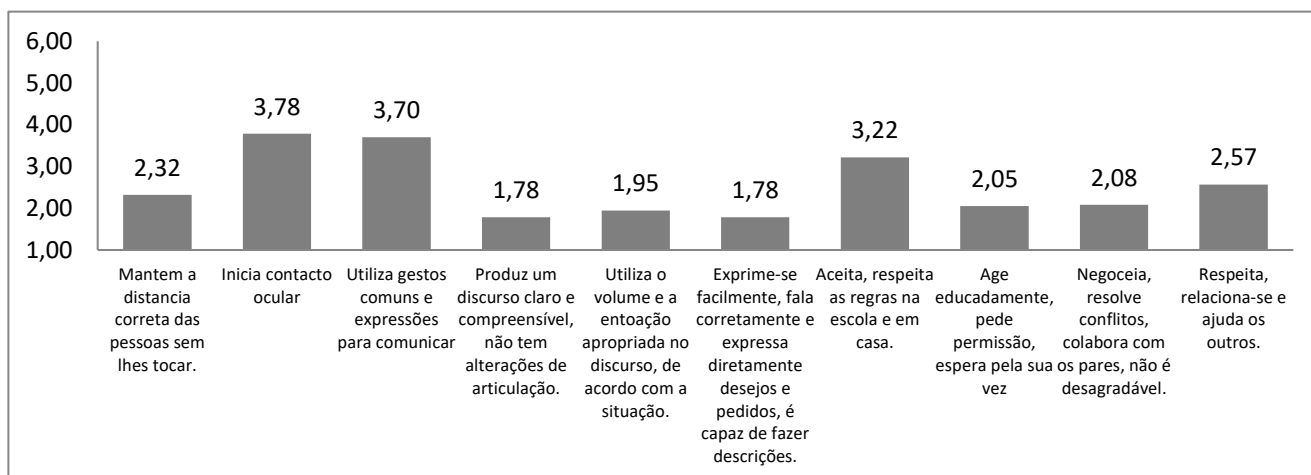


Gráfico 2. Competências de Comunicação

Quadro 4. Frequências de respostas dos itens de Competências de Comunicação

Competências de Comunicação	Não descreve minimamente/totalmente	Descreve ligeiramente/Descreve	Descreve bastante/Descreve perfeitamente	Não responde
Mantem a distancia correta das pessoas sem lhes tocar.	26	4	7	0
Inicia contacto ocular	11	6	19	1
Utiliza gestos comuns e expressões para comunicar	11	10	16	0
Produz um discurso claro e compreensível, não tem alterações de articulação.	29	6	2	0
Utiliza o volume e a entoação apropriada no discurso, de acordo com a situação.	25	8	3	1
Exprime-se facilmente, fala corretamente e expressa diretamente desejos e pedidos, é capaz de fazer descrições.	28	5	3	1
Aceita, respeita as regras na escola e em casa.	14	11	11	1
Age educadamente, pede permissão, espera pela sua vez	19	8	5	5
Negoceia, resolve conflitos, colabora com os pares, não é desagradável.	19	10	5	3
Respeita, relaciona-se e ajuda os outros.	16	10	8	3

Anexo X – Dados relativos às restrições ambientais

Quadro 5. *Fatores do Contexto Familiar*

Fatores do Contexto Familiar	Não se aplica	Não limita em nada/totalmente	Limita ligeiramente/Limita	Limita bastante/nível elevado	Não responde
A estrutura e a planta da nossa casa	1	21	4	11	0
O tipo de jogos e brinquedos na nossa casa.	1	19	10	7	0
A localização dos brinquedos e dos jogos na nossa casa (ex.: os brinquedos estão num sítio de difícil acesso ou num sítio acessível)	3	24	5	4	1
A localização das tintas e dos papéis na nossa casa	6	20	4	6	1
A localização dos materiais de artes plásticas (cola, tesouras, etc.).	7	18	5	5	2
Manutenção da limpeza e organização da casa.	2	25	3	5	2
Altura das torneiras da água em nossa casa.	5	22	5	5	0
A altura da mesa e da cadeira em que o meu filho(a) se senta para comer	3	26	5	3	0
A altura da mesa e da cadeira em que o meu filho(a) se senta para desenhar.	6	23	4	1	3
O meu emprego (ex.: tipo de trabalho, horário de trabalho, número de horas, etc.).	5	14	5	10	3
O trabalho do meu companheiro (ex.: tipo de trabalho, horário de trabalho, número de horas, etc.).	1 0	10	6	8	3
Os rendimentos da minha família.	2	13	13	8	1
A mobilidade da família (transportes públicos, veículo próprio, etc.)	1	19	8	9	0
Computadores utilizados pela família	2	23	4	7	1
O hábito de ver televisão na minha família/ entre os meus filhos.	3	24	3	7	0
As minhas práticas educativas (ex.: o que eu permito ou proíbo ao meu filho(a)).	2	27	4	4	0
As minhas preferências nos tempos livres.	3	22	5	7	0
As pessoas que tomam conta/rodeiam o meu filho(a) no final da tarde	8	19	3	7	0
A ama/empregada doméstica da nossa casa	21	11	1	2	2
As minhas rotinas parentais (ex.: vestir o meu filho(a), apesar de ele se saber vestir sozinho).	6	18	3	10	0
A minha acessibilidade a recursos e apoio relacionados com a saúde, educação e desenvolvimento da criança.	1	16	10	10	0

Quadro 6. *Fatores do Contexto Escolar*

Fatores do Contexto Escolar	Não se aplica	Não limita em nada/ totalmente	Limita ligeiramente/ Limita	Limita bastante/ nível elevado	Não responde
A hora a que o meu filho(a) regressa a casa do contexto educativo	1	20	6	9	1
Os cuidados que o meu filho(a) recebe dos profissionais do contexto educativo	1	24	4	8	0
O número de profissionais no contexto educativo do meu filho(a).	1	20	6	10	0
O número de crianças no contexto educativo do meu filho(a)	2	18	9	8	0
O equipamento e os jogos no contexto educativo do meu filho(a).	3	22	8	4	0
O meu envolvimento no contexto educativo do meu filho(a).	2	26	3	6	0

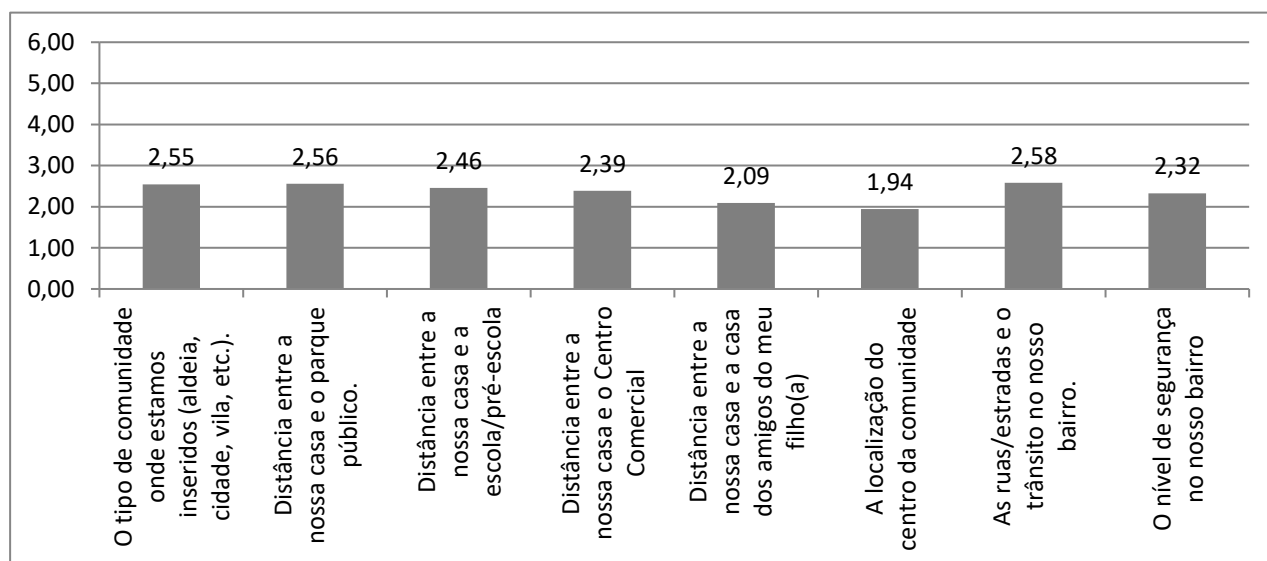


Gráfico 3. Fatores da Comunidade

Anexo XI – Dados relativos à participação das crianças e jovens em diferentes contextos

Quadro 7. *Frequência de Participação em Atividades Diárias*

Atividades Diárias	Nunca	Uma vez em três meses	Uma vez ou duas por mês	Uma/duas vezes por semana	Todos os dias	Não responde
Vestir	15	5	2	6	8	1
Tomar banho	16	2	2	7	9	1
Lavar os dentes	14	5	1	3	12	2
Ir à casa de banho	18	3	0	6	8	2
Pentear o cabelo	18	5	1	7	5	1
Cuidados pessoais (auto-higiene, maquilhagem, barbear)	22	5	0	5	3	2
Comer com talheres	13	3	3	10	7	1
Preservar/cuidar itens de cuidados pessoais	31	1	0	1	0	4
Outra atividade	11	0	0	0	0	26

Quadro 8. *Frequência de Participação em Atividades Diárias Instrumentais*

Atividades Diárias Instrumentais	Nunca	Uma vez em três meses	Uma vez ou duas por mês	Uma/duas vezes por semana	Todos os dias	Não responde
Colaborar na organização do quarto/casa	27	4	1	4	1	0
Colaborar na preparação de refeições	25	4	2	3	3	0
Utilizar dispositivos electrónicos	12	5	3	5	11	1
Fazer compras na mercearia	22	4	4	5	2	0
Cuidar de um animal de estimação	26	4	2	2	1	2
Cuidar os outros (ex: irmão mais novo)	34	1	0	1	0	1
Usar dinheiro (fazer compras)	31	2	0	4	0	0
Mobilidade (caminhar, andar de bicicleta, andar de autocarro)	17	2	3	6	8	1
Participação em atividades religiosas (visitar uma igreja, rezar)	25	3	3	5	1	0
Gerir e manter cuidados de saúde (ex: medicamentos, evitar certos alimentos)	13	0	0	0	6	18
Outra atividade	6	0	0	0	1	30

Quadro 9. *Frequência de Participação em Jogos/Brincadeiras*

Brincar	Nunca	Uma vez em três meses	Uma vez ou duas por mês	Uma/duas vezes por semana	Todos os dias	Não responde
Escolher um jogo	8	5	4	7	9	4
Brincar com jogos de construção	13	4	2	8	6	4
Participar em jogos com regras	23	7	1	2	1	3
Participar em jogos de computador	12	5	5	8	4	3
Participar em jogos de faz de conta e/ou jogo simbólico	20	5	2	2	3	5
Preservar/cuidar de brinquedos, equipamentos e suprimentos adequadamente	24	2	2	2	4	3

Quadro 10. *Frequência de Participação em Atividades de Lazer*

Atividades de Lazer	Nunca	Uma vez em três meses	Uma vez ou duas por mês	Uma/duas vezes por semana	Todos os dias	Não responde
Escolher uma atividade de lazer	12	6	3	8	5	3
Brincar num parque infantil equipado	14	5	2	8	5	3
Andar de bicicleta	29	1	0	1	1	5
Jogar jogos de bola	15	4	1	12	3	2
Ouvir uma história	6	2	6	15	8	0
Ver televisão	6	1	3	7	20	0
Realizar atividades de artes plásticas em casa	14	5	5	13	0	0
Utilizar materiais de artes e manualidades	13	8	4	9	0	3
Participar numa viagem de um dia, num picnic ou acampar	10	9	3	13	2	0
Ir a espectáculos	14	10	3	5	3	2
Ler um livro	27	7	0	1	0	2
Fazer desporto ou aulas de dança	24	4	1	3	2	3
Frequentar aulas de música ou teatro	22	3	1	5	3	3
Outra atividade	8	0	0	1	0	28

Quadro 11. *Frequência de Participação em Atividades Sociais*

Atividades Sociais	Nunca	Uma vez em três meses	Uma vez ou duas por mês	Uma/duas vezes por semana	Todos os dias	Não responde
Brincar com um amigo	11	4	2	8	8	4
Ir a casa de um amigo, visitá-lo	16	5	5	10	1	0
Convidar e hospedar um amigo	23	7	1	3	1	2
Ir a festas de anos de amigos	13	10	5	5	3	1
Ir a acontecimentos de família	6	2	2	14	12	1
Dormir fora em casa de familiares	25	5	1	2	3	1
Dormir fora em casa de amigos	34	1	0	0	1	1
Falar ao telefone	13	3	3	7	6	5
Juntar-se a um movimento ou clube de jovens	32	1	1	0	0	3
Outra atividade	7	0	0	0	0	37

Quadro 12. *Frequência de Participação em Atividades Educativas*

Educação	Nunca	Uma vez em três meses	Uma vez ou duas por mês	Uma/duas vezes por semana	Todos os dias	Não responde
Frequentar as aulas	3	1	1	8	21	3
Executar as tarefas da sala de aula (de leitura, escrita)	9	3	1	11	8	5
Brincar no recreio	3	0	1	10	17	6
Colaborar no jogo social com brinquedos da escola	5	4	1	12	10	5
Comer na hora de refeição	6	0	1	6	22	2
Frequentar aulas de desporto e música no contexto educativo	8	0	1	18	7	3
Realizar atividades de artes plásticas no contexto educativo	7	1	1	18	7	3
Utilizar materiais de artes e manualidades no contexto educativo	5	2	1	16	9	4
Frequentar eventos e festas no contexto educativo	7	0	7	10	8	5
Ter aulas de desporto/dança, movimento - no período da tarde	15	3	0	9	3	7
Ter aulas de música/artes - no período da tarde	16	1	2	9	2	7
Participar em aulas de enriquecimento	29	0	2	2	0	4
Preparar trabalhos de casa e projetos	29	0	2	4	0	2
Estudar para os exames	34	0	0	1	0	2
Preservar/cuidar do material escolar pessoal	31	0	2	0	1	3
Preservar/cuidar do material escolar (mobiliário)	29	0	0	1	2	5
Ter aulas privadas	33	0	0	0	1	3
Outra atividade	8	0	0	1	1	27

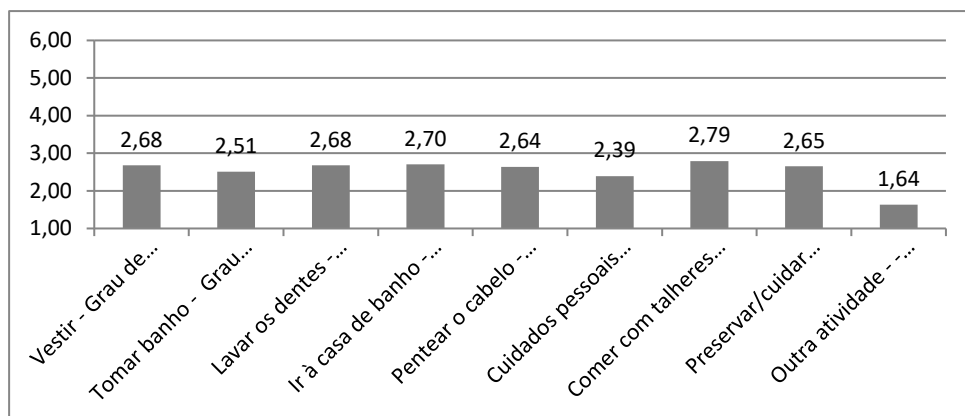


Gráfico 4. Grau de assistência em Atividades Diárias

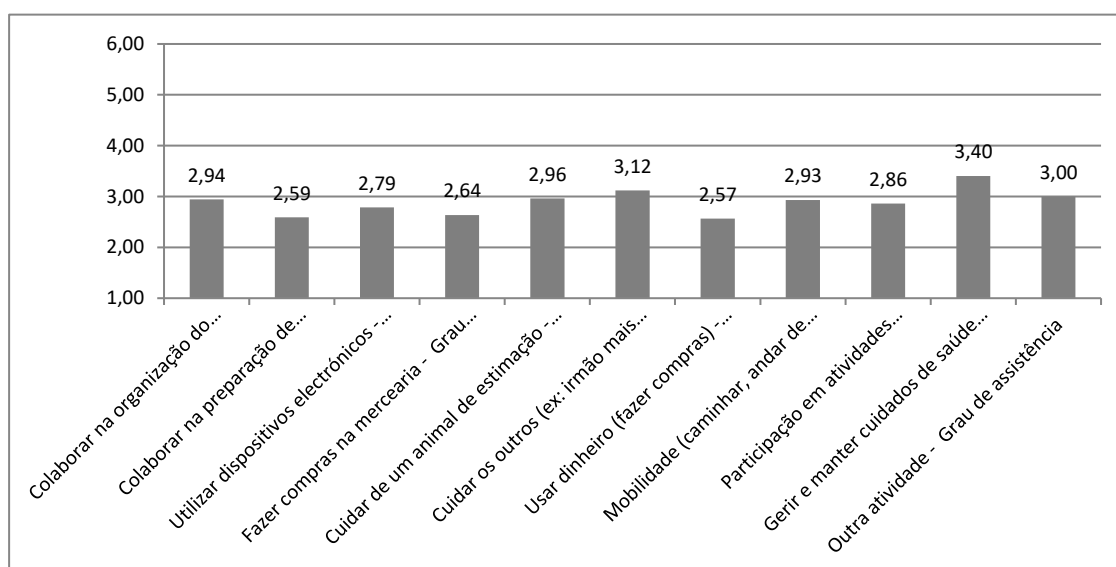


Gráfico 5. Grau de assistência em Atividades Diárias Instrumentais

Quadro 13. Assistência em Jogos/Brincadeiras

Brincar	Assistência				
	Assistência completa/quase total	Bastante assistência	Alguma/Pouca Assistência	Independente	Não responde
Escolher um jogo	12	4	9	7	5
Brincar com jogos de construção	14	3	9	6	5
Participar em jogos com regras	13	2	5	5	12
Participar em jogos de computador	11	6	7	6	7
Participar em jogos de faz de conta e/ou jogo simbólico	13	1	5	4	14
Preservar/cuidar de brinquedos, equipamentos e suprimentos adequadamente	16	1	5	6	9

Quadro 14. *Assistência em Atividades de Lazer*

Atividades de Lazer	Assistência completa/quase total	Bastante assistência	Alguma/Pouca Assistência	Independente	Não responde
Escolher uma atividade de lazer	15	2	9	6	5
Brincar num parque infantil equipado	14	3	4	7	9
Andar de bicicleta	12	0	2	3	20
Jogar jogos de bola	16	0	5	8	8
Ouvir uma história	13	2	7	13	2
Ver televisão	13	3	5	11	5
Realizar atividades de artes plásticas em casa	14	2	11	4	6
Utilizar materiais de artes e manualidades	15	1	9	4	8
Participar numa viagem de um dia, num picnic ou acampar	20	1	6	8	2
Ir a espectáculos	17	2	4	7	7
Ler um livro	15	1	5	4	12
Fazer desporto ou aulas de dança	14	5	3	2	13
Frequentar aulas de música ou teatro	13	2	5	2	15
Outra atividade	5	0	1	1	30

Quadro 15. *Assistência em Atividades Sociais*

Atividades Sociais	Assistência completa/quase total	Bastante assistência	Alguma/Pouca Assistência	Independente	Não responde
Brincar com um amigo	15	4	4	5	9
Ir a casa de um amigo, visitá-lo	18	3	4	6	6
Convidar e hospedar um amigo	15	1	4	3	14
Ir a festas de anos de amigos	17	2	4	8	6
Ir a acontecimentos de família	22	1	4	9	1
Dormir fora em casa de familiares	17	1	4	3	12
Dormir fora em casa de amigos	15	1	1	2	18
Falar ao telefone	12	3	6	7	9
Juntar-se a um movimento ou clube de jovens	14	0	1	2	20
Outra atividade	5	0	0	1	31

Quadro 16. *Assistência em Atividades Educativas*

Educação	Assistência completa/quase total	Bastante assistência	Alguma/Pouca Assistência	Independente	Não responde
Frequentar as aulas	12	3	2	8	12
Executar as tarefas da sala de aula (de leitura, escrita)	14	0	2	7	14
Brincar no recreio	15	0	1	8	13
Colaborar no jogo social com brinquedos da escola	17	0	1	7	12
Comer na hora de refeição	11	0	4	8	14
Frequentar aulas de desporto e música no contexto educativo	13	1	4	6	13
Realizar atividades de artes plásticas no contexto educativo	13	2	2	7	13
Utilizar materiais de artes e manualidades no contexto educativo	13	3	1	7	13
Frequentar eventos e festas no contexto educativo	17	1	2	5	12
Ter aulas de desporto/dança, movimento - no período da tarde	12	1	3	3	18
Ter aulas de música/artes - no período da tarde	13	1	1	3	19
Participar em aulas de enriquecimento	12	1	0	1	23
Preparar trabalhos de casa e projetos	11	1	2	1	22
Estudar para os exames	12	0	0	1	24
Preservar/cuidar do material escolar pessoal	11	1	1	1	23
Preservar/cuidar do material escolar (mobiliário)	9	1	2	1	24
Ter aulas privadas	11	0	0	1	25
Outra atividade	6	0	0	1	30

Titulo

nome



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação