



Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas
Escolares

TRABALHO DE PROJETO

**A BIBLIOTECA ESCOLAR E O APOIO A CRIANÇAS E JOVENS
COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Susana Clara Marta Jorge

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos

LICENÇA CREATIVE COMMONS



Este trabalho está licenciado sob a Licença *Creative Commons* Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta licença permite que os utilizadores copiem e distribuam o material em qualquer meio ou formato, de forma não adaptada, apenas para fins não comerciais e desde que seja atribuída a autoria ao criador.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt>

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Glória Bastos, pela inspiração, sagacidade e orientação;

À minha amiga Miriam Anágua, que me lembra que a alegria é alimento para o cérebro;

À minha colega Ana Margarida Gonçalves, que me recorda como é importante lutar pelo que acreditamos;

À Universidade Aberta pela oportunidade de expandir horizontes num ambiente de aprendizagem estimulante;

Aos livros que li, oferecendo sabedoria, perspetivas e alento quando mais precisei;

Finalmente, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu reconhecimento.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família extraordinária, ao meu marido Pedro, ao meu filho Francisco, à minha filha Marta, à minha mãe Paula e ao meu pai Manuel por todos os momentos em que não pude estar presente.

Tudo o que é possível ser imaginado é uma imagem da verdade

William Blake (citado em Magalhães, 2023, p. 169)



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho de projeto. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 27 de abril de 2026

Nome completo/Full name:

Assinatura/Signature:

Assinado por: **SUSANA CLARA MARTA JORGE**
Num. de Identificação: 11484088
Data: 2026.09.20 10:16:46+01'00'

manuscrita ou digital / handwritten or digital

RESUMO

O presente estudo propôs-se a investigar o papel da Biblioteca Escolar (BE) como espaço de apoio e inclusão para crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Partindo de uma abordagem centrada nas particularidades cognitivas e sensoriais deste público, procura-se compreender como as BE portuguesas podem desenvolver serviços, recursos e ambientes adequados que constituam um suporte significativo para o bem-estar emocional e integração social desta população no contexto educativo.

Na parte de enquadramento do tema abordam-se tópicos relacionados com as características de crianças e jovens com PEA, a sua inserção no sistema educativo português e, mais especificamente, as formas como uma biblioteca pode responder a esse público, em termos do espaço, de comunicação, de recursos e no apoio às aprendizagens, entre outros aspetos. A parte prática centra-se na elaboração de uma proposta de um *toolkit* – denominado de Bibliospectrum – desenvolvido para apoiar o trabalho da BE com os alunos com PEA.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), *Toolkit*.

ABSTRACT

This study set out to investigate the role of the School Library as a space for support and inclusion for children and young people with Autism Spectrum Disorder (ASD). Drawing on an approach centred on the cognitive and sensory particularities of this population, the research seeks to understand how Portuguese school libraries can develop appropriate services, resources, and environments that provide meaningful support for the emotional well-being and social integration of these students within the educational context. To this end, a purpose-built toolkit — termed Bibliospectrum — was developed.

In the thematic framework section, topics related to the characteristics of children and young people with ASD are addressed, as well as their integration into the Portuguese education system and, more specifically, the ways in which a library can respond to this audience in terms of space, communication, resources, and learning support, among other aspects. The practical part focuses on the development of a proposal for a toolkit — called Bibliospectrum — designed to support the work of the school library with students with ASD.

Keywords: School Library, Autism Spectrum Disorder (ASD), Toolkit.

ÍNDICE GERAL

Licença <i>Creative Commons</i>	ii
Agradecimentos	iii
Dedicatória	iv
Epígrafe	v
Declaração de Integridade	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice Geral	ix
Índice de Gráficos	xii
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Quadros	xiv
Índice de Figuras e Imagens	xv
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xvi
 Introdução	 1
 PARTE I – ENQUADRAMENTO	 6
 1. A ESCOLA E OS ALUNOS COM PEA	 7
1.1 Autismo – breve caracterização	7
1.2 Integração dos alunos com autismo no Sistema Educativo Português .	15
 2. A BIBLIOTECA ESCOLAR E A PEA	 18
2.1 A RBE e os profissionais da BE em Portugal	18
2.2 Uma BE para os alunos com PEA	19
2.2.1 A BE e a PEA em relação à organização do espaço e do ambiente	22
2.2.2 A BE e a PEA em relação ao apoio à aprendizagem	32
2.2.3 A BE e a PEA – em relação ao desenvolvimento de competências sociais	37

2.2.4 A BE e a PEA em relação ao desenvolvimento de competências em leitura	42
PARTE II – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	58
1. APRESENTAÇÃO E PLANEAMENTO	59
1.1 Diagnóstico de necessidades	60
1.2 Identificação de recursos e estratégias de ação	61
1.3 Análise das contingências	64
1.4 Atores / Participantes no estudo	65
1.5 Aspetos Metodológicos	66
2. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO.....	70
3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	109
3.1 Apresentação e justificação do Toolkit: "Bibliospectrum"	109
3.2 EIXO 1 – Ações para apoiar os alunos com PEA	112
3.3 EIXO 2 – Enriquecimento do fundo documental da BE com recursos adequados às necessidades específicas dos alunos com PEA.....	126
3.4 EIXO 3 – Ações para sensibilizar a comunidade educativa para a realidade dos alunos com PEA.....	130
Conclusões	133
Bibliografia	138
APÊNDICES	142
Apêndice 1 – Exemplos de imagens geradas por IA para o Bibliospectrum ...	143
Apêndice 2 – <i>Checklist</i> de Auditoria Ambiental da Biblioteca Escolar	144
Apêndice 3 – Exemplos de Histórias Sociais	146
Apêndice 4 – Ficha de Observação Comportamental na BE	148
Apêndice 5 – Plataformas e Repositórios Digitais	150
Apêndice 6 – Lista de Fornecedores de Materiais Sensoriais	152
Apêndice 7 – Ficha TWA — Apoio à Leitura	154

Apêndice 8 – Programa de Formação Contínua (25 horas)	156
ANEXOS	160
Anexo 1 – Grelha Matriz do Questionário: <i>A Biblioteca Escolar no Apoio a</i> <i>Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo</i>	161
Anexo 2 – Questionário.....	163

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil profissional dos respondentes.	71
Gráfico 2 – Género dos respondentes.	71
Gráfico 3 – Distribuição etária dos respondentes.	72
Gráfico 4 – Experiência profissional.	72
Gráfico 5 – Experiência de trabalho com alunos com PEA.	73
Gráfico 6 – Formação específica sobre PEA.	73
Gráfico 7 – Principais desafios enfrentados pelos alunos com PEA.	76
Gráfico 8 – Impacto emocional dos desafios escolares.	77
Gráfico 9 – Principais obstáculos para a implementação de serviços adaptados para alunos com PEA nas BE.	83
Gráfico 10 – Soluções prioritárias para melhorar a acessibilidade da BE para alunos com PEA.	84
Gráfico 11 – Tipo de atividades mais benéficas para a integração de alunos com PEA na escola, em articulação com a BE.	86
Gráfico 12 – Estratégias de autorregulação a ser implementadas em momentos de sobrecarga sensorial ou emocional.	87
Gráfico 13 – Maior desafio na comunicação com alunos com PEA.	95
Gráfico 14 – Projeto específico da BE destinado a alunos com PEA.	96
Gráfico 15 – Usufruto da BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA.	97
Gráfico 16 – Aspetos do desenvolvimento que poderiam ser mais beneficiados através de atividades estruturadas.	100
Gráfico 17 – Frequência de utilização da BE pelos seus educandos.	103
Gráfico 18 – Maiores preocupações relativamente à experiência do educando na escola/BE.	104
Gráfico 19 – Frequência da comunicação da escola/BE.	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Compreensão das características da PEA.	74
Tabela 2 – Estado atual do apoio das BE.....	78
Tabela 3 – Classificação da importância de diferentes recursos na BE para o apoio a alunos com PEA.	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de observação usada no estudo de Subramaniam, Oxley & Kodama (2013, p. 31)	21
Quadro 2 – Formação específica necessária para os professores bibliotecários no apoio a alunos com PEA.....	89
Quadro 3 – Melhoria da articulação entre a BE, professores de educação especial e famílias de alunos com PEA.	91
Quadro 4 – Sugestões para o desenvolvimento de um toolkit.	93
Quadro 5 – Principal desafio da BE para possibilitar um apoio adequado a alunos com PEA.....	96
Quadro 6 – Usufruto da BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA.....	97
Quadro 7 – Estratégias específicas que as BE poderiam adotar para melhor apoiar os alunos com PEA.....	98
Quadro 8 – Articulação de prática letiva com a BE em relação a alunos com PEA.....	99
Quadro 9 – Utilização ou recomendação da BE para alunos com PEA.....	101
Quadro 10 – Orientações específicas dadas às BE para o trabalho com alunos com PEA..	102
Quadro 11 –Dificuldades específicas no atendimento a alunos com PEA.....	102
Quadro 12 – Sugestões sobre adaptações ou recursos para melhor apoiar.....	105
Quadro 13 –Opiniões e sugestões finais.....	106

ÍNDICE DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista (American Psychiatric Association, 2013, p. 52).	9
Figura 2 – Arte autista que representa a diversidade natural das mentes humanas. De Neurodiversity Crowd 2 [Ilustração], por MissLunaRose12, 2019, Wikimedia Commons. CC BY-SA 4.0.	14
Figura 3 – Lista de verificação para aspetos gerais.	27
Figura 4 – Lista de verificação para os espaços da biblioteca onde se realizam atividades. .	28
Figura 5 – Exemplo do kit sensório disponibilizado na biblioteca pública de Deerfield. Reprodução de Anderson (2021, p. 41).	31
Figura 6 – Imagem representativa do modelo de biblioteca Inclusiva, segundo Kaeding, Velasquez, & Price (2017, p. 108).	34
Figura 7 – Exemplo de imagem criada por IA para o “Bibliospectrum”	110
Figura 8 – Exemplo de imagem criada por IA para o “Bibliospectrum”	111
Figura 9 – Exemplo de imagem criada por IA para o “Bibliospectrum”	111
Figura 10 – Imagem criada para o logotipo do site do “Bibliospectrum”	111
Figura 11 – Página inicial do toolkit “Bibliospectrum”	114

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AB – Assistente de Biblioteca

BE – Biblioteca Escolar

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas

CIBE – Coordenador Interconcelhio das Bibliotecas Escolares

DGAE – Direção Geral de Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

GCRBE – Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares

IA – Inteligência Artificial

IFLA – International Federation of Library Associations

MECI – Ministério da Educação, Ciência e Inovação

NE – Necessidades Educativas

OMS – Organização Mundial de Saúde

PB – Professor Bibliotecário

PBL – Project Based Learning (Aprendizagem baseada em projetos)

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEE – Professor de Educação Especial

PIPA – Programa Integrado Para o Autismo

PLNM – Português, Língua não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

TE – técnico especializado

INTRODUÇÃO

É inegável e cada vez mais comum, na atual escola pública, a presença de alunos com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Partindo dessa constatação, o presente estudo propôs-se investigar o papel da Biblioteca Escolar (BE) como espaço de apoio e inclusão para crianças e jovens com PEA. Neste sentido, "A Biblioteca Escolar e o Apoio a Crianças e Jovens com Perturbação do Espectro do Autismo" foi o título selecionado para este projeto, após reflexão sobre a sua adequação ao objeto de estudo. Esta designação articula os dois elementos centrais da investigação: a BE, enquanto espaço educativo multifuncional, e o seu papel específico no suporte a alunos com PEA. A referência explícita à "Perturbação do Espectro do Autismo" no título, utilizando a terminologia científica atual adotada em Portugal, confere rigor conceptual ao trabalho e situa-o no âmbito das necessidades educativas (NE). O título transmite, assim, a intenção de desenvolver um trabalho que contribua efetivamente para a construção de BE mais inclusivas e responsivas às particularidades dos alunos com PEA, reconhecendo o papel determinante que estes espaços podem desempenhar no seu percurso educativo e desenvolvimento integral.

O problema de partida desta investigação centra-se na ausência de orientações específicas para o trabalho das BE com alunos com PEA no contexto educativo português. Esta lacuna é particularmente relevante quando observamos que no site da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o termo "autismo" é mencionado apenas duas vezes (RBEc, s.d.), surgindo somente na sinopse de dois livros-álbum que abordam esta temática, sem que existam diretrizes ou recomendações para a prática. Quanto ao termo "autista", surgem nas duas sinopses mencionadas anteriormente e num instrumento intitulado "Plaphoons" no âmbito dos recursos da BE digital, um sistema de comunicação para pessoas com incapacidades físicas, tais como a PEA (RBEc, s.d.-c), mas que não serve especificamente para todos os alunos no espectro.

O referencial que atualmente orienta o trabalho das bibliotecas escolares em Portugal – *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2017) – embora mencione por diversas vezes que a BE deve responder às "necessidades" dos diferentes alunos, fá-lo de forma genérica, sem contemplar especificidades para o trabalho com alunos com PEA. Sabe-se que, na prática, estas necessidades mais específicas acabam frequentemente por ficar diluídas em conceitos amplos, não se traduzindo em práticas efetivas e sistemáticas de inclusão.

Este estudo é também motivado por razões pessoais, uma vez que vivenciado diretamente os seus desafios através do recente diagnóstico de PEA de um filho. Esta realidade intensificou a sensibilidade pessoal para as necessidades concretas destes alunos no contexto educativo e despertou um interesse particular em investigar e desenvolver recursos que possam apoiar estes alunos e os docentes destes alunos nas escolas, integrando a nossa experiência educativa e formação profissional na área da educação e da biblioteconomia com as vivências enquanto mãe de crianças com autismo. Esta perspetiva dupla — profissional e pessoal — oferece uma visão privilegiada sobre as lacunas existentes no sistema educativo português relativamente ao apoio a estes alunos, particularmente no contexto da BE.

Na atual era do conhecimento, não podemos ignorar a crescente importância dos domínios digital e virtual no quotidiano das nossas crianças e jovens. O predomínio do visual, presente através de múltiplos dispositivos como televisão, telemóveis, tablets e computadores, configura um ambiente de aprendizagem potencialmente rico que circunda os alunos constantemente. Estas ferramentas tecnológicas, quando adequadamente integradas, podem constituir recursos valiosos e diferenciadores no processo de ensino-aprendizagem, particularmente para alunos com PEA, que frequentemente demonstram afinidade com estímulos visuais estruturados e interações mediadas pela tecnologia.

Neste contexto, procura-se compreender as múltiplas dimensões do apoio que a BE pode oferecer à comunidade educativa sobre o autismo, já que, pelas suas características específicas, apresenta-se como um espaço polivalente, onde o acesso à informação, à cultura e à socialização se entrecruzam, possibilitando intervenções diversas e personalizadas bem como apresentar-se

como um espaço de acesso à cultura e ao conhecimento por todos os alunos, com foco especial nos que frequentam a escola pública.

Neste sentido, como objetivos específicos deste trabalho, estabeleceram-se os seguintes:

- 1) Apontar perspetivas e experiências sobre os alunos com PEA e o papel das Bibliotecas;
- 2) Identificar perspetivas sobre as necessidades e desafios específicos dos alunos com PEA no contexto de uma escola;
- 3) Desenvolver um conjunto estruturado de recomendações e recursos reunidos na forma de um *toolkit*, para apoio ao conhecimento e à formação de PB e outros agentes educativos sobre PEA e estratégias inclusivas.

Destacamos, como um dos objetivos essenciais deste trabalho, o desenvolvimento de um *toolkit* estruturado em diretrizes práticas que possam ser utilizadas pelas BE, no sentido de constituírem um apoio significativo para a integração destes alunos no ambiente escolar. Este conjunto de indicações práticas será organizado em três eixos fundamentais: o Eixo 1, centrado em ações para apoiar os alunos com PEA; o Eixo 2, dedicado a indicações para o enriquecimento do fundo documental da BE com recursos adequados às necessidades específicas destes alunos e o Eixo 3 focado em ações para sensibilizar a comunidade educativa para a realidade dos alunos com PEA.

A problemática sobre o apoio a alunos com PEA nas BE evidencia a necessidade de desenvolver abordagens específicas às particularidades desta população, transcendendo as intervenções genéricas habitualmente implementadas nos contextos educativos. As crianças e jovens com PEA apresentam formas distintas de processamento da informação e de interação com o ambiente, pelo que a estruturação do espaço da BE e a implementação de estratégias direcionadas serão elementos fundamentais para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e inclusivas.

Assim, em relação ao *toolkit*, pretende-se que ajude a orientar a BE na implementação de serviços e recursos adaptados às necessidades dos alunos com PEA. Complementarmente, pretende-se com essa proposta de *toolkit*:

- 1) Contribuir para a sensibilização da comunidade educativa relativamente à PEA na perspetiva da neurodiversidade, promovendo atitudes positivas e inclusivas;
- 2) Valorizar o potencial da BE como espaço privilegiado para a implementação de práticas biblioterapêuticas e de mediação leitora adaptadas;
- 3) Identificar e promover recursos bibliográficos e multimédia que respondam às particularidades cognitivas e sensoriais dos alunos com PEA;
- 4) Fomentar a articulação entre PB, docentes e famílias, potenciando intervenções coordenadas e consistentes.

Apesar do crescente reconhecimento da importância da educação inclusiva e das adaptações para alunos com necessidades específicas, ainda persistem lacunas relativamente à implementação destas orientações, sobretudo no que concerne à adaptação de espaços como as BE, que frequentemente mantêm uma configuração tradicional e padronizada que pode não responder adequadamente às particularidades sensoriais e cognitivas dos alunos com PEA.

A investigação aqui apresentada fundamenta-se na convergência entre a biblioteconomia, as ciências da educação e os estudos sobre o autismo, contemplando uma componente empírica que inclui um questionário (perguntas fechadas e abertas) a perfis profissionais relevantes: professor bibliotecário (PB); professor de educação especial (PEE); diretor de turma (DT); técnico especializado (TE); Coordenador Interconcelhio das Bibliotecas Escolares (CIBE); assistente de biblioteca (AB); e encarregado de educação (EE). Esta abordagem multidisciplinar permitirá recolher perspetivas complementares sobre as necessidades, desafios e potencialidades das BE como agentes de apoio para alunos com PEA no sistema educativo português.

Embora o estudo de Oliveira (2005) tenha estimado que esta perturbação afete cerca de uma em cada mil crianças em idade escolar em Portugal, dados mais recentes sobre a situação norte-americana (Klipper, 2014), a partir dos dados estatísticos de 2011-12 transmitidos pelos “Centers for Disease Control

and Prevention”, indicam que uma em cada 50 crianças nos EUA tem autismo. Esta discrepância entre os dois contextos sugere a existência de um número significativo de alunos não diagnosticados no sistema educativo português, evidenciando a necessidade urgente de estudos mais recentes.

Para alcançar os objetivos enunciados, desenvolvemos um percurso investigativo e prático apresentado neste relatório. Na parte I percorremos alguns estudos relacionados com a problemática deste trabalho de projeto, iniciando com uma reflexão mais geral sobre a escola e os alunos com PEA e focando em seguida em literatura especializada em PEA e serviços de biblioteca inclusivos, tanto em contexto português como internacional, visando identificar práticas existentes e oportunidades de intervenção.

Na parte II apresentamos de forma mais detalhada o próprio projeto e os vários passos que foram desenvolvidos para a sua consecução. Uma etapa essencial desse percurso consistiu no desenvolvimento de um *toolkit* para as BE, composto por um conjunto de recursos e diretrizes práticas que abarcam diversas dimensões do apoio a alunos com PEA. Este conjunto de ferramentas inclui, entre outras componentes, recomendações para adaptação do espaço físico, constituição de fundo documental especializado, propostas de atividades inclusivas, estratégias de biblioterapia, abordagens de mediação de leitura adaptadas e materiais de formação para profissionais das bibliotecas e docentes, contribuindo assim para a transformação das BE em espaços verdadeiramente inclusivos para todos os alunos.

Nas conclusões sistematizamos os principais resultados alcançados, procurando responder aos objetivos traçados. Inclui-se ainda nos Apêndices um conjunto de documentos que constituem recursos para o *toolkit*, e nos Anexos outros elementos que serviram de apoio na realização deste trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO

1. A ESCOLA E OS ALUNOS COM PEA

What if you were put into a movie theatre and the lights were as bright as a football field during the movie? Or what if everyone around you had smoking, burned popcorn that assailed your olfactory senses? Or perhaps the people next to you are screaming? And what if there were gnats flying about, picking at your skin? this is an example of the constant world of the autistic child while seated in the classroom. (Farmer, 2013, p. 1)

Embora não seja nossa pretensão desenvolver aprofundadamente as questões médicas associadas ao espectro do autismo, por não corresponder à nossa formação e considerando os objetivos do presente trabalho, orientado para uma vertente pedagógica e de intervenção em contexto da BE, consideramos fundamental incluir uma breve contextualização desta temática.

1.1 Autismo – breve caracterização

A PEA assume-se como "uma Perturbação Global do Desenvolvimento que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança" (Lima (coord.), 2012, p. 40). Esta condição compromete, nomeadamente, "de forma significativa o desenvolvimento da criança nas diversas áreas: socialização, comunicação, comportamento, motricidade, autonomia" (Lima, 2012, p. 64).

No presente trabalho, optamos pela utilização da terminologia "pessoa com autismo" em detrimento de "pessoa autista", seguindo a abordagem de linguagem pessoa-primeiro. Esta escolha fundamenta-se em três justificações principais: primeira, a consistência com a terminologia adotada nos documentos oficiais do Ministério da Educação português, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 54/2018 e nas "Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo" (Pereira (coord.), 2008), que utilizam sistematicamente a expressão "alunos com PEA"; segunda, o alinhamento com a tradição académica e científica lusófona, onde a linguagem pessoa-primeiro é amplamente aceite nas publicações em português sobre necessidades educativas especiais; e terceira, a coerência com a abordagem pedagógica

centrada na pessoa, onde se privilegia ver o aluno na sua globalidade antes da sua condição específica. Reconhecemos, contudo, que existe um debate internacional sobre esta questão terminológica, com muitos membros da comunidade autista a preferirem a linguagem identidade-primeiro (ou seja, como "pessoa autista"), por considerarem o autismo como parte intrínseca da sua identidade (Lawrence, 2013).

Relativamente à manifestação dos *sintomas*, Oliveira (2005), no seu importante estudo epidemiológico português, observa que "é habitualmente aceite que a precocidade do início da sintomatologia do autismo está relacionada com a gravidade da disfunção cerebral que lhe está subjacente" (p. 197), tendo verificado que crianças com sintomatologia mais precoce apresentavam maior comprometimento funcional. Não obstante, Cabral (2021) alerta para a heterogeneidade das manifestações, referindo que "pelo variado tipo de envolvimento, as dificuldades presentes no autismo podem não ser aparentes em certas tarefas ou em algumas pessoas. Ou só terem expressão tardiamente, na altura em que esses circuitos começam a ser solicitados, ou são submetidos a uma estimulação mais intensa, ou a um maior envolvimento emocional" (p. 176).

A PEA manifesta-se em diferentes *níveis de intensidade* que requerem, consequentemente, diferentes necessidades de apoio. De acordo com informação recente veiculada no Seminário de Educação Inclusiva, no âmbito do Projeto Acessibilidades da Universidade Aberta e em colaboração com a Universidade de Castilla-La Mancha, reconhecem-se três níveis principais (Ponce Blázquez, 2025): o nível 1, onde os alunos podem estar dissimulados entre os indivíduos "neurotípicos" e apresentar hipersensibilidade sensorial, necessitando de apoio mínimo; o nível 2, que requer apoios mais substanciais, afetando aspetos cognitivos e conexões neuronais, dificultando o autocontrole em situações stressantes e necessitando de mecanismos de autorregulação através de movimentos estereotipados ou objetos manipuláveis; e o nível 3, que requer apoio multidisciplinar especializado e técnico para adaptar a vida diária, sendo, nomeadamente, a participação no ensino superior frequentemente inatingível.

Considerando, por outro lado, as orientações do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, publicado pela American Psychiatric Association (5.^a ed. em 2013, com tradução no Brasil em 2014), identificam-se 3 níveis de gravidade, com repercussões em aspetos da comunicação em contextos sociais e em determinados comportamentos, tal como especificado na figura 1.

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planeamento são obstáculos à independência.

Figura 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista (American Psychiatric Association, 2014, p. 52).

É importante destacar ainda que estas crianças e jovens no espectro apresentam frequentemente *outras comorbilidades* com transtornos como *déficit* de atenção ou hiperatividade, tornando cada caso único e exigindo uma abordagem individualizada (Ponce Blázquez, 2025) e que manifestam-se, sobretudo, "no sexo masculino (3 rapazes para 1 rapariga)" (Pereira (coord.), 2008, p. 9), embora esse facto ocorra porque as pessoas do sexo feminino encobrem melhor as suas dissemelhanças ou apresentam características diferentes das mais típicas de autismo (Anderson, 2021, p. 2).

Cabral (2021) propõe uma perspetiva particular sobre o autismo, descrevendo-o como "uma perturbação que tem no seu centro uma dificuldade de atualização das memórias, dificuldade essa que é declinada em múltiplas

manifestações, aparentemente sem relação entre si, do desinteresse pela comunicação com outros à adoção de comportamentos ritualistas. Uma doença da memória" (p. 158). Esta conceptualização oferece um enquadramento interessante para compreender a diversidade de manifestações da PEA e os desafios de processamento de informação que lhe estão associados.

A definição de "autismo" surge pelo psiquiatra Leo Kanner nos anos 40 do século XX que relacionou o desenvolvimento do autismo com a atitude parental. Nos anos 60 do mesmo século, o psicólogo Bernard Rimland fez diversos estudos e concluiu que há uma predisposição genética associada à perturbação e, portanto, não é causada pelo comportamento dos pais, mas sim, pela sua biologia (Anderson, 2021). Assim, verificamos uma evolução do conhecimento sobre o autismo, com novas luzes sobre a origem desta problemática desmontando perspetivas antigas. No entanto, verificamos que continua a ser transmitida informação errónea ao mais alto nível e perspetivas ultrapassadas, nomeadamente em documentos disponibilizados em ações nacionais de formação contínua de professores prejudicando, em primeiro lugar, a relação escola — casa e em segundo lugar, mas não menos importante, o próprio aluno com autismo.

De facto, a família destes indivíduos tem um trabalho a desenvolver, na medida em que “a ambiguidade desta perturbação bem como, muitas vezes, a invisibilidade das suas características, no que respeita aos aspetos físicos, faz com que, frequentemente, as competências e as emoções das famílias sejam sub-avaliadas ou mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta problemática” (Pereira, coord., 2008, p. 13), apontando ainda que “muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspetos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos da sua vida” (*ibidem*), devendo a família participar ativamente no processo de intervenção e apoio.

Adicionalmente, segundo o guia *Perturbação do espectro do autismo: E agora? Guia para as famílias após o diagnóstico* (DAR Resposta – Associação, 2014, p. 33), podem apresentar várias aptidões acima da média, nomeadamente:

capacidade para compreender conceitos concretos, regras e sequências; grande capacidade de memória a longo prazo; competências na área da matemática; conhecimentos de informática; habilidades musicais; habilidades artísticas; grande capacidade de pensar visualmente; capacidade de descodificar a linguagem escrita numa idade precoce (esta habilidade é denominada hiperlexia. Algumas crianças com autismo podem descodificar a linguagem escrita mais cedo do que a podem compreender.); honestidade (às vezes «demais»!); capacidade extrema para se concentrarem, especialmente se estão envolvidos numa atividade da sua preferência; excelente sentido de orientação. (p. 33)

Paralelamente, é importante ainda mencionar a relação por vezes observada entre o autismo e capacidades excecionais em áreas específicas. Cabral (2021) recorda o exemplo do filme "Rain Man", onde a personagem inspirada em Kim Peek, protagonizada por Dustin Hoffman, é representada como tendo memorizado 8600 livros (p. 248) ou o caso de Mozart que, aos 14 anos, "ouviu pela primeira vez, em Roma, na Capela Sistina, o Miserere de Allegri, cuja partitura não podia ser copiada, sob pena de excomunhão e reteve tudo nessa única audição" (p. 249). Estes exemplos, embora não representativos da maioria das pessoas com PEA, ilustram o potencial para talentos extraordinários que, em certos casos, podem coexistir com as dificuldades desta perturbação.

Na abordagem à PEA, Cabral (2021) propõe uma mudança paradigmática, sugerindo que, em vez de perguntarmos "Que dificuldades têm em comum as pessoas com esta perturbação?", deveríamos questionar: "O que têm em comum as dificuldades das pessoas com esta perturbação?" (p. 203), pois essa inversão da questão reflete uma perspetiva mais centrada nas dificuldades, o foco para as necessidades de apoio, e não nas pessoas.

Segundo Pereira (2008), as dificuldades caracterizam-se da seguinte maneira:

A forma como o autismo interfere no desenvolvimento do indivíduo faz com que a pessoa com PEA apresente um modo muito específico de pensamento e de funcionamento caracterizado por dificuldades em: compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente; seleccionar e processar informação pertinente; responder a estímulos sensoriais (hipo ou hipersensibilidade). (p. 9)

Acrescenta ainda que "tanto pode manifestar-se em indivíduos que apresentam dificuldades muito severas na aprendizagem como em outros com

um nível intelectual elevado” (p. 9) e que podem ser diferentes de indivíduo para indivíduo, especificamente, as dificuldades de:

Comunicação expressiva; Comunicação não verbal; Compreensão; Perceber a tarefa como um todo; Sequencialização; Consequencialização; Concentração e atenção; Generalização; Abstracção e simbolismo; Motivação; Empatia; Cognição social; Alteração de rotinas; Gestão de imprevistos; Input sensorial; Imaginação; Capacidades especiais e interesses restritos; Comportamentos estereotipados e rígidos; Rotinas, preocupações e rituais; Alteração de sono/vigília; Particularidades do padrão alimentar; Outras. (p. 12)

Amelia Anderson (2021, pp. 7-8) refere que a maioria das crianças e jovens com autismo manifesta alguma *dificuldade em processamento sensorial*. De acordo com a autora, este processamento abrange não apenas os cinco sentidos tradicionalmente reconhecidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), mas também *três sistemas sensoriais adicionais*: o sistema *proprioceptivo*, que nos permite localizar-nos no espaço e ter consciência dos limites e posicionamento do nosso corpo; o sistema *vestibular*, que nos fornece informações sobre movimento e equilíbrio; e o sistema *interoceptivo*, que proporciona dados sobre o que se passa no interior do nosso corpo (como fome, sede, necessidades fisiológicas). Estas dificuldades de processamento sensorial são de tal forma prevalentes na PEA, que constituem um dos fatores considerados nos critérios de diagnóstico e a autora aponta situações de perturbações do processamento sensorial que podem manifestar-se de diversas formas no contexto da biblioteca, que a seguir citamos em português (tradução nossa):

- Sensibilidade a estímulos táteis, indicada por resistência a certas texturas, ou desconforto com coisas como etiquetas e costuras na roupa. Podem detestar molhar-se, tocar em plasticina ou tintas para pintar com os dedos, ou ter as mãos sujas;
- Reações exageradas ou atenuadas à dor ou ao ruído (hipersensibilidade ou hipossensibilidade);
- Procura sensorial, indicada pela necessidade de tocar em tudo, levar objetos à boca, rodopiar, ou envolver-se noutras atividades que lhe proporcionem uma grande quantidade de input sensorial;
- Evitamento sensorial, que é o oposto da procura sensorial. Ao sentir-se bombardeada pelo input sensorial pode procurar ambientes calmos e ficar

perturbada por multidões, ruído, comidas picantes, música alta, luzes brilhantes ou pelo toque de outra pessoa;

- Falta de coordenação, manifestada frequentemente como pisar os pés ou esbarrar em pessoas ou objetos. Ao ter problemas de discriminação sensorial pode rasgar o papel quando escreve porque usa demasiada força com a caneta, lápis ou giz de cera;
- Fraco planeamento motor, resultante da incapacidade de imaginar uma tarefa, visualizar os passos necessários e, em seguida, implementar esses passos na sequência correta;
- Incapacidade de seguir instruções, especialmente quando as instruções incluem mais do que um único passo ou ação, ou quando envolvem mover os membros através da linha média do corpo;
- Dor e frustração quando não consegue identificar as suas sensações físicas. Por exemplo, pode saber que lhe dói a barriga, mas não consegue determinar se tem fome, se precisa de ir à casa de banho ou se tem outro problema mais sério (Anderson, 2021, pp. 7-8).

Acrescenta-se que as perturbações de processamento sensorial podem tornar estes indivíduos “evitadores” ou “procuradores” de estímulos, por isso devemos proporcionar atividades para os dois tipos de perfil, nomeadamente na biblioteca, pois: “Calming activities and soft music will help sensory avoiders, but they will do nothing for those in need for sensory stimulation” (Anderson, 2021, p. 8).

O termo "*neurodiversidade*" refere-se às variações naturais no cérebro humano relativamente à sociabilidade, aprendizagem, atenção, humor e outras funções cognitivas. Este conceito foi introduzido em 1998 pela socióloga Judy Singer e posteriormente divulgado em colaboração com o jornalista Harvey Blume (Singer, 1999). A abordagem da neurodiversidade contrapõe-se à visão tradicionalmente patologizante, sugerindo que a "deficiência" não é inerente ao indivíduo, mas emerge da interação entre as suas características e um ambiente que não está adaptado para acomodar a diversidade neurológica pois, segundo Anderson (2021), “The neurodiversity movement operates under the assumption that neurological variations are not flaws, but instead should be seen as diversity

(p. 10). Veja-se esta perspetiva representada na figura 2, definida como “arte autista que representa a diversidade natural das mentes humanas”:



Figura 2 - Arte autista que representa a diversidade natural das mentes humanas. De Neurodiversity Crowd 2 [Ilustração], por MissLunaRose12, 2019, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Neurodiversity_Crowd_2.png). CC BY-SA 4.0.

Simbolicamente, o símbolo do infinito (∞), muitas vezes em cores de arco-íris ou em tons de azul, tem vindo a representar cada vez mais o tema da neurodiversidade, sendo que o tradicional símbolo do puzzle tem sido abandonado gradualmente por ser considerado que as pessoas com autismo não têm peças em falta nem são quebra-cabeças (Anderson, 2021, p. 11).

No século XXI o mundo mudou. Cabral (2021) observa que o contexto educativo atual apresenta novos desafios: a escolaridade obrigatória expandiu-se, incorporando alunos com perfis diversificados, enquanto as famílias diminuíram de tamanho. Simultaneamente, verifica-se um aumento de atividades extracurriculares, redução do tempo livre, menor comunicação familiar e menos oportunidades de aprendizagem por modelação ou atividades partilhadas e alerta para as consequências da constante exposição a estímulos visuais digitais consumidos passivamente, argumentando que este imediatismo pode comprometer a nossa capacidade de espera e resposta diferida.

Ao contrário da leitura ou conversação, que facilitam a construção de representações mentais duradouras, na opinião do autor as imagens digitais são rapidamente processadas pelo cérebro, resultando numa apropriação superficial e efémera. Cabral defende uma perspetiva contraintuitiva: não são as imagens que valem mil palavras, mas o inverso. As palavras, por exigirem maior nível de abstração, ativam mais circuitos cerebrais, evocam significados mais amplos e

estabelecem conexões neuronais mais profundas, ricas e persistentes precisamente porque requerem maior esforço cognitivo para serem integradas.

1.2 Integração dos alunos com autismo no Sistema Educativo Português

Segundo a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (Soriano, 2014), “planejar e implementar a educação inclusiva é um processo que diz respeito a todo o sistema de ensino e a todos os alunos, a equidade e a qualidade andam a par e a educação inclusiva deve ser vista como um conceito em evolução, onde as questões relacionadas com a diversidade e a democracia são cada vez mais importantes” (p.7).

O sistema educativo português apresenta grandes desafios, sendo da responsabilidade dos agentes educativos dotar os alunos de instrumentos para viver os tempos imprevisíveis da atualidade, pois, como afirma Morin (2000, p. 16), “o carácter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos”, e acrescenta, mais à frente, que o “dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (p. 33).

No que concerne ao enquadramento legislativo nacional, o sistema educativo tem vindo a desenvolver, ao longo das últimas décadas, um conjunto de diplomas legais que garantem o direito à educação para todos os alunos. Este contexto legal reflete a evolução da perspetiva sobre a educação especial, passando de um modelo segregador para um paradigma inclusivo.

No contexto da educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, constitui o principal referencial legal atual que estabelece que todas as crianças devem estar numa escola de ensino regular, independentemente da sua condição. Este diploma legal realça, como eixo principal,

a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (Art. 1.º)

Esta abordagem inclusiva é particularmente relevante para alunos com PEA, embora, em casos excecionais e mediante autorização do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), os alunos possam ser transferidos para Estabelecimentos de Educação Especial.

O decreto em apreço estabelece um modelo multinível de apoio à aprendizagem e à inclusão, estruturado em três níveis de intervenção: Medidas universais – aplicadas a todos os alunos, visando promover a participação e melhorar as aprendizagens; Medidas seletivas – dirigidas aos alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; Medidas adicionais – destinadas aos alunos cujas necessidades exigem alterações significativas do currículo e da resposta educativa (Artigo 7.º).

Para alunos com PEA, este modelo permite uma resposta diferenciada e personalizada, reconhecendo que nem todos necessitam do mesmo nível de apoio. As medidas podem incluir adaptações curriculares menos ou mais consideráveis, apoio pedagógico personalizado, antecipação e reforço das aprendizagens, bem como tecnologias de apoio educativo (Artigos 8.º, 9.º e 10.º).

Para além do Decreto-Lei n.º 54/2018, outros diplomas complementam o enquadramento legal: Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens; Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que define os procedimentos da avaliação pedagógica; e Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Anteriormente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, o sistema educativo português desenvolveu uma resposta através das Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Estas unidades, baseadas no modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*), continuam a ser uma resposta válida, agora integrada no quadro das medidas adicionais. As Unidades de Ensino Estruturado caracterizam-se por: Organização do espaço e do tempo de forma estruturada e previsível; Utilização de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa; Implementação de estratégias de ensino estruturado.

Este sistema propõe-se a “fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; Manter um ambiente calmo e previsível; Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; Promover a autonomia” (Pereira, coord., 2008, p. 17).

Cabe aqui referir que, baseado no TEACCH, foi criado o “Programa Integrado Para o Autismo” (PIPA) desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento LógicaMentes por técnicos especializados com a colaboração da escola e da família, no qual cada criança tem um Programa de Intervenção para atingir as suas potencialidades, como nos afirma Lima (2012, p. 50), a partir das suas “áreas fortes”: processamento visual; memorização de rotinas; interesses específicos.

Sendo este o panorama legislativo, na prática encontramos as escolas portuguesas com uma carga volumosa de burocracia, leis e regras que, por vezes, se aplicam apenas “no papel”, mas que pouco chegam às salas de aula, com professores desgastados a que acresce o retrato conhecido de uma classe envelhecida. Sucessivos governos criaram medidas inclusivas nas escolas, no entanto, o que se verifica frequentemente é a criação de elementos de avaliação que, diz-se, “cheguem para a positiva” destes alunos e não uma abordagem holística, pedagógica e responsável para que estes alunos consigam contribuir com as suas capacidades e aptidões para o bem comum.

Embora a legislação não mencione especificamente o papel da BE no apoio a alunos com PEA, a BE, assume um papel colaborativo importante neste sentido e, no próximo capítulo, abordamos o lugar que a BE pode assumir face a esses alunos, com base numa revisão da literatura.

2. A BIBLIOTECA ESCOLAR E A PEA

2.1 A RBE e os profissionais da BE em Portugal

A RBE foi estabelecida em 1996 através de uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura regulamentada pelo despacho conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de agosto (Ministério da Educação, 1996). De acordo com o Artigo n.º 4 da Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho (Ministério da Educação e Ciência, 2015), na sua estrutura organizacional enquadram-se diferentes profissionais desempenhando várias funções para o seu funcionamento e as equipas pedagógicas da BE são compostas por docentes de diferentes grupos disciplinares para promover a variedade de saberes.

Do corpo de docentes do quadro do MECI português, o PB é designado para o exercício de funções pelos respetivos diretores escolares, com requisitos determinados pela Portaria 192-A/2015 e, caso numa escola não exista um docente que reúna esses requisitos, é realizado um concurso específico a partir de um procedimento concursal externo, sendo todo o processo regulado pela mesma portaria (RBEa, s.d.).

No que respeita às responsabilidades do PB, de acordo com o Artigo 3.º, n.º 2 da mesma Portaria n.º 192-A/2015 (Ministério da Educação e Ciência, 2015), estas abrangem não só a gestão técnica e pedagógica da BE, através da colaboração na elaboração do projeto educativo, da gestão dos recursos humanos, da organização do espaço, da coleção e dos recursos digitais da BE, da conceção de uma política de gestão dos recursos de informação, do auxílio nas atividades curriculares, extracurriculares, recreativas, de enriquecimento curricular e de desenvolvimento de projetos de promoção das literacias no âmbito da promoção da leitura e da literacia da informação e dos média, colaborando com todas as estruturas pedagógicas, em rede, em parceria com entidades locais, bem como a avaliação dos serviços e a elaboração de relatórios, definidos pelo Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GCRBE), em articulação com os órgãos de direção das escolas, e, ainda, a representação da BE no contexto do Regulamento interno escolar.

Existem ainda os CIBE, os coordenadores que estabelecem a ligação entre o Gabinete da RBE e as escolas. Os CIBE são docentes destacados na RBE que acompanham um conjunto de concelhos que, de acordo com o Despacho n.º 17670/2009, Artigo 1.º, desempenham as seguintes funções: apoio técnico e pedagógico aos professores bibliotecários; monitorização da implementação dos programas da RBE; promoção da articulação entre BE e bibliotecas municipais; organização e dinamização de ações de formação; acompanhamento de projetos e candidaturas; participação nos processos de avaliação das bibliotecas escolares.

Os assistentes de biblioteca encontram-se afetos às BE e colaboram no funcionamento quotidiano destes espaços. Estes profissionais encontram-se integrados na carreira de assistentes operacionais ou de assistentes técnicos, espelhando as singularidades respetivas de cada carreira (RBEb, s.p.). Por conseguinte, estes profissionais seriam elementos essenciais ao funcionamento das BE, mas na prática nem sempre as BE dispõem de um funcionário permanente e com formação na área, que é muito escassa.

2.2 Uma BE para os alunos com PEA

Em Portugal, a revisão da literatura sobre BE e seu papel no apoio a alunos com PEA revela um campo ainda em desenvolvimento. O portal da RBE apresenta escassez de recursos relacionados com o autismo, e o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2017), como já mencionámos antes, carece de diretrizes específicas para trabalho com alunos dentro do espectro.

No século XXI, com as profundas transformações sociais, tecnológicas e educativas, torna-se ainda mais premente desenvolver abordagens inclusivas que reconheçam e valorizem a diferença. A BE, enquanto espaço de aprendizagem, descoberta e construção de identidade, pode desempenhar um papel fundamental neste processo, proporcionando experiências significativas e adaptadas às particularidades cognitivas e sensoriais dos alunos com PEA.

Assim, neste ponto, com base numa revisão da literatura sobre as bibliotecas, em especial as escolares, e as pessoas com PEA, apontamos um conjunto de elementos que a investigação e as boas práticas nesta área têm

vindo a revelar como recomendações e requisitos a considerar no apoio aos alunos com PEA, particularmente os alunos de nível de autismo menos significativo, que são os alunos que encontramos a frequentar o ensino regular.

Adicionalmente, acrescenta-se que as abordagens baseadas no Design Universal de Aprendizagem (DUA) ampliam as possibilidades de os alunos acederem, organizarem e transformarem informação em conhecimento tendo o PB um papel altamente influente no empoderamento de alunos e pessoal docente, tanto em escolas de ensino regular como em contextos de educação especial, mediante formação inicial e contínua adequadas (Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013).

Paralelamente, evidenciam-se vários desafios ao serviço na BE: os programas de formação pós-graduada em biblioteconomia não preparam adequadamente os bibliotecários para conhecerem e compreenderem plenamente a legislação e políticas sobre as necessidades destes alunos; a BE não é fisicamente acessível, principalmente devido à antiguidade dos edifícios, orçamentos limitados e existe uma consulta inadequada ao PB antes de renovações e da disponibilização de recursos específicos alinhados com as necessidades particulares destes alunos bem como o PB também não é consultado na aquisição de tecnologias de apoio e pode não estar preparado pela sua formação académica para as implementar e formar outros na sua utilização.

Os desafios englobam ainda o fornecimento de materiais acessíveis consoante as necessidades específicas dos alunos, encontrar literatura com representações precisas de protagonistas com as suas dificuldades no formato preferido pelos alunos, e encontrar formas de colaborar em sinergia com professores de educação especial. Os bibliotecários necessitam de ser proativos no desenvolvimento profissional, procurando apoio através das suas redes profissionais, associações e conferências, mas frequentemente sem grande apoio dos administradores (Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013). Refira-se que a investigação realizada por estes autores, e publicada num artigo significativamente intitulado “School Librarians as Ambassadors of Inclusive Information Access” (Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013), inclui uma *check list* que foi utilizada nesse estudo para verificação das condições oferecidas pelas BE analisadas, e que mencionamos aqui por se tratar de um documento

com uma relevância assinalável, já que elenca um conjunto significativo e exaustivo de aspetos que devem ser tidos em consideração em áreas como o acesso físico, o acesso intelectual, a coleção, recursos tecnológicos e tecnologias assistivas, colaboração. No quadro 1 apresentamos um excerto dessa lista de verificação, dirigida à análise do acesso físico.

PHYSICAL ACCESS	
Ramps (for height differences exceeding 1/2")	
Automatic doors with push buttons	
Voice-activated doors	
Door handles (instead of doorknobs)	
Audible signals	
School library on ground floor or accessible by handicapped-accessible elevator	
Low-pile carpet	
Beveled changes in flooring height (for height differences below 1/2")	
Adjustable lighting	
Handicapped-accessible bathroom in school library	
Comfortable seating (beanbag chairs, armchairs, reading rockers, etc.)	
Silent-reading area	
Multimedia studio (broadcasting room, TV station, etc.)	
Kitchenette in school library	
Height-adjustable workspaces and/or counters	
Width of doorways & walkways for students in wheelchairs (32" minimum)	
Turning spaces for students in wheelchairs (60" minimum)	
Workspace/table clearance for students in wheelchairs (27" minimum [knee], 6"x9" minimum [toe])	
Height of shelves & service desks for students in wheelchairs [age 3-4] (20"-36")	
Height of shelves & service desks for students in wheelchairs [age 5-8] (18"-40")	
Height of shelves & service desks for students in wheelchairs [age 9-12] (16"-44")	
Height of shelves & service desks for student in wheelchairs [age 13 & up] (15"-48") ¹	
Overhead clearance (80" minimum)	
Alcoves for students in wheelchairs (24"x36" minimum [forward], 15"x60" minimum [side])	

Quadro 1 – Lista de observação usada no estudo de Subramaniam, Oxley & Kodama (2013, p. 31).

Outro recurso que queremos assinalar neste capítulo, e que constitui uma referência fundamental para o presente trabalho, uma vez que demonstra a viabilidade de abordagens sistemáticas e evidenciando a importância de recursos estruturados, formação especializada e parcerias comunitárias na criação de serviços bibliotecários verdadeiramente inclusivos para alunos com PEA, foi elaborado pela Universidade de Washington. Essa universidade desenvolveu um modelo de referência internacional através do "Autism-Ready Libraries Toolkit", que é o resultado de um projeto de investigação de três anos

conduzido por uma equipa interdisciplinar. Este toolkit universitário tem como objetivo "to empower youth-serving librarians and library staff with the early literacy training and programming materials they need to provide autism-inclusive early literacy services." (University of Washington, n.d.).

O projeto estrutura-se em três componentes principais de formação: Aceitação e Inclusão do Autismo, destinada a aumentar a compreensão sobre autismo e neurodiversidade; Atendimento Inclusivo, focada na identificação e eliminação de barreiras no atendimento a indivíduos com autismo; e Serviços de Literacia Inicial Inclusiva, proporcionando suporte especializado às necessidades de alfabetização de crianças no espectro e suas famílias. Os recursos disponibilizados organizam-se em três categorias estratégicas. Os Recursos de Planeamento incluem listas de verificação de auditoria ambiental e planos de programas específicos e modelos de histórias inclusivas virtuais e presenciais. Os Recursos de Atendimento ao Cliente abrangem kits sensoriais e guias visuais e recursos informativos. Por último, os Recursos de Apoio à Equipa incluem guias para comunidades de aprendizagem profissional, estratégias de divulgação e materiais de apoio.

Nos subcapítulos seguintes optou-se por organizar os elementos mais relevantes que identificámos nas leituras efetuadas em torno de quatro tópicos: a organização do espaço e do ambiente; o apoio à aprendizagem; o desenvolvimento de competências sociais e o desenvolvimento na área da leitura.

2.2.1 A BE e a PEA em relação à organização do espaço e do ambiente

Um dos primeiros elementos que poderemos considerar diz respeito ao espaço e ambiente proporcionado pelas bibliotecas. Cabral (2021) sugere que

aquilo que parece estar mais ameaçado deve mesmo ser a identidade, o sentir de si. Um corpo que se vai modificando com o tempo, mas que não possa ir modificando a sua história, fica dependente de referências do ambiente anterior, estável, para se sentir igual. Como não ver ameaçada a sua identidade, tão precária, se esse ambiente muda? (p. 182).

Esta perspetiva acentua a importância de proporcionar ambientes estruturados e previsíveis, ou seja, “organizar, colocar limites físicos e visuais muito claros para que o ambiente possa “falar` por si só” (Lima, 2012, p. 50), características que a BE pode e deve incorporar na sua organização espacial e funcional.

Os desafios enfrentados por estudantes com PEA em bibliotecas não se limitam ao contexto escolar no ensino obrigatório (básico e secundário), que é o nosso foco, estendendo-se também ao ensino superior, onde podemos encontrar, na visão de estudantes com autismo, normas verbais e não verbais, a que os alunos se submetem na biblioteca, que causam potencialmente dificuldades acrescidas.

Using the library requires students to understand and follow both written and unwritten policies and social norms. Add in the multitude of sights, sounds, and smells, and an academic library can be a very challenging, sometimes unwelcoming, space for autistic students to visit. (Walton & McMullin, 2021, p. 84)

Os elementos apontados podem igualmente apoiar orientações para outros contextos de ensino. Por exemplo, Walton & McMullin (2021, pp. 85, 86) apontam que Mostafa (2014) desenvolveu diretrizes arquitetónicas específicas designadas por ASPECTSS (Acoustics, Spatial Sequencing, Escape spaces, Compartmentalization, Transition spaces, Sensory zoning, and Safety), baseadas num estudo de 2008 sobre arquitetura para autismo. Embora a investigação inicial de Mostafa tenha focado a aplicação do modelo ASPECTSS a habitações, várias das diretrizes revelam-se particularmente informativas para espaços públicos como bibliotecas, apresentando um contraste relevante, com estudantes neurotípicos que abordam os espaços bibliotecários segundo a funcionalidade, enquanto os estudantes com autismo se focam primariamente na experiência sensorial.

Sobre as dificuldades destes alunos no espaço da biblioteca, Lawrence (2013), focada em adaptações práticas para bibliotecas que apoiem alunos com PEA, aponta que:

The physical library space can be more or less welcoming depending on the level of attention paid to neurologically diverse users. Older fluorescent lights, for

instance, can cause Autistic patrons (and others who are lightsensitive and/or prone to migraines) a great deal of discomfort, and should thus be avoided whenever possible. (p. 105)

Por sua vez, Anderson (2021, p. 16) aponta o caminho para a necessidade de orientar o espaço de forma inclusiva através do “Universal Design” (Desenho Universal ou Desenho para Todos): “the design of products as environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialised design”. O Desenho Universal remete para sete princípios: de equidade, flexibilidade, simplicidade e utilização intuitiva, perceptível, tolerante ao erro, baixo esforço físico, e tamanho e espaço apropriados (cf., por exemplo, a especificação em <https://www.inr.pt/pt/design-universal>), exemplificado com o “active seating” que permite balançar enquanto sentado (Anderson, 2021, p. 17).

Ainda Anderson (2021, p. 18) apresenta o exemplo da bibliotecária Adriana White, com diagnóstico de autismo, que providencia sugestões de acomodações separadas, com opções flexíveis de sentar e trabalhar, espaços distintos de som diferenciado e níveis de luz – salas em silêncio e salas sensoriais, *kits* sensoriais com auscultadores diminuidores do ruído, objetos “fidgets” que aliviam o *stress*, sinalização clara – e “acomodações tecnológicas”, em que destaca a importância de disponibilizar computadores equipados com opções de acessibilidade, incluindo leitores de ecrã e texto preditivo, bem como materiais em múltiplos formatos como livros, e-books e audiolivros. Estas acomodações tecnológicas compreendem também a legendagem de vídeos no sítio *web* da biblioteca, o fornecimento de gravações e transcrições de eventos significativos, e a criação de visitas virtuais ao espaço da biblioteca.

Anderson (2018), no que concerne às perceções da valorização da adaptação do espaço na biblioteca académica/ universitária, refere que

sensory overload, which could include overstimulation from noise, visuals, or other experiences, can occur for individuals with ASD when the environment poses many distractions. Personal narratives suggest individuals with ASD appreciate and find comfort in the library environment. Libraries seem to be an ideal environment for members of the ASD population, as they typically have logical layouts, clear signage, organized collections, and access to quiet spaces. (p. 647)

A autora refere dificuldades no contacto social e potencial facilitador da comunicação e socialização da conversa pelo espaço online, assim:

Face-to-face communication can be a challenge for those on the autism spectrum, as some might have difficulties with making eye contact, using excessive gesturing, and misunderstanding body language or social cues. However, difficulty with face-to-face communication is not reflective of holistic communicative abilities, or a lack of want or need to communicate, and Internet technologies might be a solution to facilitate communication for individuals on the spectrum. (p. 648)

Paradoxalmente, a autora refere que, no seu estudo com alunos com autismo “who visit the academic library often either think it is too loud and distracting or they do not know how to adapt to social norms in an environment that is too quiet” (p. 650), apresentando a seguinte proposta de equilíbrio: “Many students describe the positive sensory experiences in study carrels or private study rooms, which tend to be quiet and distraction free” (p. 650), e acrescenta ainda uma reflexão: “Perhaps one of the most commonly mentioned uses of the library as place is in referring to it as an escape” (p. 651).

Defende ainda a biblioteca como um refúgio para estes alunos, e que deve ser vista como tal pela sua equipa na biblioteca, sendo importante preparar a mesma para efeito, na medida em que:

Students wish to escape to a quiet, sensory-friendly environment, and the data reveal that some see the library as exceptionally loud and chaotic. To address this concern, libraries should provide very obvious signage alerting students to which sections are quiet and in which sections socialization and communication are allowed. Libraries also need to have handouts prepared, available both in the library itself as well as online, alerting students to where they can find both quiet and also more collaborative spaces. (p. 654)

Paralelamente, a autora entende que os bibliotecários “could provide opportunities for those who are hesitant to socialize, or who typically spend time in the library by themselves, to participate informally in groups” (p. 655).

Anderson acrescenta que deve ser criado um vídeo ou uma visita virtual à biblioteca para preparar a sua visita física: “children and their caregivers can watch this tour from home as many times as they need to prepare for a library visit in person” (2021, p. 35) entre as quais destacamos o exemplo da “360 Tour of Central Library da Los Angeles Public Library”

(<https://www.lapl.org/branches/central-library/virtualtour>) e os tours virtuais das bibliotecas pertencentes ao Dublin City Counsel (<https://www.dublincity.ie/library/blog/explore-our-libraries-virtual-tour>). São exemplos de como é possível facultar informação sobre apoios aos alunos neurodivergentes, particularmente com autismo, revelando nomeadamente a existência de “sensory services” (serviços sensoriais) tais como “cubbies and magic tables” (cubículos e mesas mágicas) na biblioteca, ou com livre acesso *online*.

A Universidade de Washington desenvolveu um “Autism-Ready Libraries Toolkit” (<https://sites.uw.edu/neurodiversity/research-projects/autism-ready-libraries/toolkit/>), que já mencionámos antes. Este *toolkit* disponibiliza, entre outros elementos, ferramentas para adaptação do espaço bibliotecário, incluindo uma útil lista de verificação para uma análise do espaço: a “Environmental Audit Checklist”, disponível *online* (<https://sites.uw.edu/neurodiversity/research-projects/autism-ready-libraries/toolkit/resources-2/planning-resources/environmental-audit-checklist/>). Estas ferramentas pretendem ajudar os profissionais das bibliotecas a melhorar o acesso a alunos com autismo e suas famílias, sendo que na lista de verificação referida se destaca a estruturação em duas componentes fundamentais: uma “General Area Checklist”, direcionada para áreas comuns da biblioteca, e uma “Library Program Checklist” específica para salas de reunião e espaços de atividades.

Como podemos ver nas imagens reproduzidas abaixo (Figuras 3 e 4), a auditoria ambiental/espacial organiza-se em categorias específicas de acessibilidade: Acessibilidade Sensorial Visual (incluindo remoção de estímulos visuais perturbadores, uso de iluminação natural, eliminação de luzes fluorescentes e redução de desordem visual); Acessibilidade Sensorial Auditiva (focada na mitigação de barreiras sonoras, oferta de áreas silenciosas, uso de materiais absorventes de som e gestão de tráfego durante horários de baixo movimento); Previsibilidade (através da criação de percursos claros, organização proeminente do espaço e estruturação de atividades); e Acessibilidade Física e Segurança (garantindo mobilidade adequada, remoção de obstáculos, espaçamento apropriado entre mobiliário e cobertura de elementos potencialmente perigosos).



General Area Checklist

Mitigating or removing sensory and physical access barriers in your library spaces is an important part of autism-inclusive services. Use this checklist to audit your library spaces: What elements does your space have? What elements might it need? This checklist can help spark conversations among staff and management on how best to address accessibility concerns for autistic children and their families.

Accessibility Type	Action
Visual Sensory Accessibility - Addressing or mitigating barriers related to sight stimulus	☐ Clearly differentiate areas of the library with signs, furniture, or colored tape ☐ Use natural lighting and/or dim lights where possible ☐ Turn off or cover fluorescent lights where possible ☐ Limit visual clutter around signs or instructions
Auditory Sensory Accessibility - Addressing or mitigating barriers related to sounds and noise	☐ Offer quiet areas in your library; designate a separate room as a quiet escape if available ☐ Use rugs or carpet runners on hard floors to limit echoes ☐ Close windows and doors where possible ☐ Place sound dampening tiles on walls in echoing spaces ☐ Keep note of low traffic times in the library to offer to families with autistic children
Physical Accessibility & Safety - Addressing or mitigating barriers to improve mobility and remove potentially harmful obstacles	☐ Make sure there is a wide and clear path from the entry way and around each designated area in the library ☐ Allow 4 feet of space between chairs, around tables, and between stacks ☐ Provide wheelchair accessible seating and computer use ☐ Use slotted covers on trash and recycling bins ☐ Cover outlets in the children's area ☐ Keep unused push pins on message boards at the top of the board, or in a drawer at the information desk



Figura 3 - Lista de verificação para aspetos gerais.



Library Program Checklist

Use this checklist to audit your library program space. This checklist can help you prepare a meeting room or storytime area to best support autistic children and their families.

Accessibility Type	Action
Visual Sensory Accessibility - Addressing or mitigating barriers related to sight stimulus	☐ Remove posters and displays from the presenter space ☐ Keep craft and activity materials out of view until it is time to use them ☐ Use natural lighting and/or dim lights ☐ Turn off or cover fluorescent lights
Auditory Sensory Accessibility - Addressing or mitigating barriers related to sounds and noise	☐ Close windows and doors when the program is in session ☐ Select a carpeted space for attendees to participate on, or cover hard floor surfaces with a rug or floor runner ☐ Schedule the program for a low traffic time in the library if possible
Predictability - Addressing or mitigating barriers due to uncertainty or not knowing what will happen	☐ Use carpet squares, colored place dots, or colored tape to section off the area where children and their families will watch her present ☐ Neatly set out tables and chairs in the back of the room for a craft and activity space ☐ Organize the presenter space prominently, and face chairs towards the presenter space
Physical Accessibility & Safety - Addressing or mitigating barriers to improve mobility and remove potentially harmful obstacles	☐ Make sure all stacked chairs and unused tables are removed from the meeting room ☐ Make sure there is a wide and clear path from the entry way and around each designated activity area. Allow 4 feet of space between chairs, and around all tables ☐ Place trash and recycling bins just outside of the meeting room, and to the side of the doors ☐ Verify that outlets are covered, and any thumbtacks or sharp objects on message boards are out of reach







Figura 4 - Lista de verificação para os espaços da biblioteca onde se realizam atividades.

Fonte: <https://sites.uw.edu/neurodiversity/research-projects/autism-ready-libraries/toolkit/resources-2/planning-resources/environmental-audit-checklist/>

Wittmann & Fisher-Allison (2020) enquadram a importância das atividades em espaços *maker* (*makerspaces*) na BE, da seguinte forma:

Students with ASD, like everyone else, seek a measure of acceptance; libraries, with their welcoming, nonjudgmental vibe (and the librarian's watchful eye), allow for safe interactions between ASD children and neurotypical children. In this respect, it is especially helpful to have makerspace activities on hand; they unite children in common creative purpose. (p. 46)

Farmer (2013, p. 39) refere que Hernon e Calvert (2006) aplicaram o Design Universal às BE nos EUA, propondo um conjunto de orientações inclusivas para alunos com PEA que abrangem a adoção de métodos acessíveis conformes com a legislação em vigor, a flexibilidade na demonstração de competências e nos ritmos de aprendizagem, a simplicidade processual, a disponibilização de conteúdos em formatos diversificados, a minimização do esforço físico, a organização flexível dos espaços de trabalho e a promoção de uma comunicação positiva num ambiente de respeito e elevadas expectativas.

Crianças e jovens com autismo têm os sentidos afetados de forma muito variada, por isso Farmer (2013, p. 62) indica os seguintes recursos sensoriais para experimentar em atividades:

- Tato – superfícies de livros com textura;
- Audição – cartões com clips de áudio;
- Olfato – livros com aroma ou livros perfumados como os livros com aromas ativados por fricção;
- Movimento – uso de tecnologia como teclados físicos ou ecrãs táteis.

Além disso, os recursos impressos devem ficar mais estáveis ao colar livros ou materiais a uma superfície estável, aumentar textos e imagens para tornar mais fácil de ver, fornecer livros com páginas mais espessas para facilitar o manuseamento, adicionar clips às páginas do livro para virar uma página mais facilmente, adicionar páginas texturizadas com diferentes materiais, como velcro, oferecer uma versão do livro com menos texto, preferir livros com fotografias a livros ilustrados, e adicionar materiais multissensoriais aos livros ou *realia* (Farmer, 2013, pp. 62-63).

Anderson (2021, pp. 38-39) apresenta um conjunto de boas práticas para criar ambientes mais inclusivos para crianças com autismo. As suas recomendações centram-se na redução de estímulos sensoriais perturbadores através do controlo da iluminação (evitando as luzes fluorescentes que podem causar zumbido), na eliminação de correntes de ar que criam ruído, na manutenção de espaços organizados com poucos elementos distrativos e na criação de zonas calmas onde as crianças se possam refugiar quando necessário. Anderson também destaca a importância de tirar fotografias dos espaços antes das atividades para que as crianças possam antecipar visualmente o ambiente, aumentando a sua previsibilidade e reduzindo a ansiedade, uma estratégia fundamental para apoiar as suas necessidades específicas de processamento sensorial e cognitivo. Paralelamente aborda a importância da forma como estes alunos se sentam nomeadamente os “Educubes” (cadeiras em cubo), ou as cadeiras sensoriais rotativas “HowdaHug” ou as cadeiras BackJack mais económicas do que as anteriores que permitem uma posição sentada e um conforto nas costas, que são dobráveis e, por isso, mais facilmente guardadas, lembrando que o mais importante é identificar onde estes alunos se sentam, sendo a opção mais económica fazer um retângulo do espaço com fita cola colorida.

Também refere que os “fidgets” ou brinquedos/objetos sensoriais (2021, p. 40) são encorajados sobretudo para momentos em que os alunos têm de esperar e dá o exemplo do kit sensorial criado pelos bibliotecários Julia Frederick e Vicki Karlovsky disponível no balcão das informações da biblioteca para alunos com autismo da Deerfield Public Library nos EUA, com seis “fidgets” diferentes: “Tangles” (“brinquedos articulados” ou “objetos manipuláveis articulados”), “Stretchy strings fidgets” (Cordões elásticos sensoriais ou fidgets de cordão extensível), “Noise-canceling headphones” (Auscultadores com cancelamento de ruído ou auscultadores anti-ruído) e “Emotions sheets” (Folhas das emoções ou fichas emocionais) que podemos visualizar em parte na figura 5.

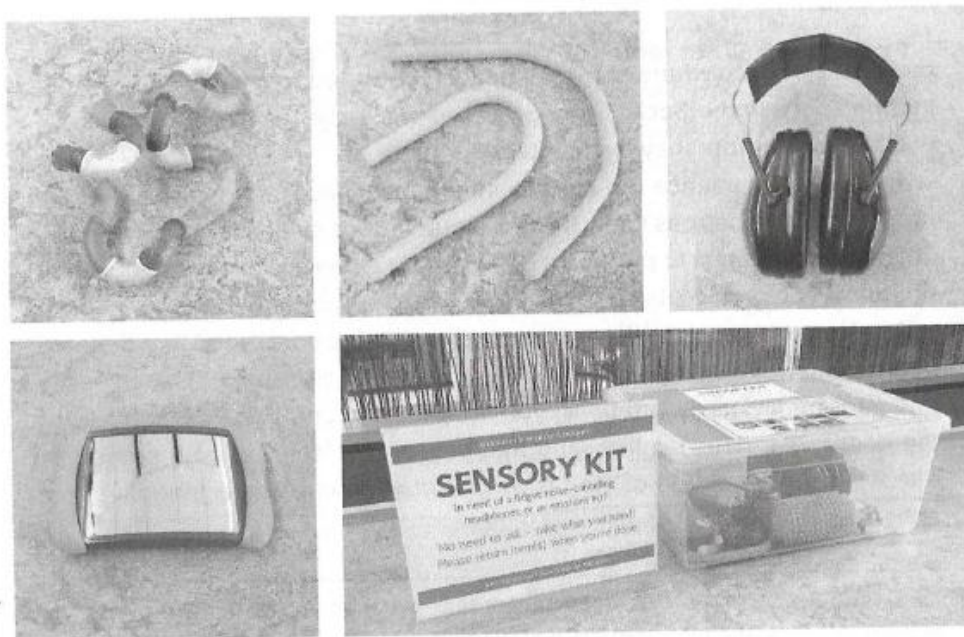


Figura 5 – Exemplo do kit sensório disponibilizado na biblioteca pública de Deerfield.
Reprodução de Anderson (2021, p. 41).

A autora acrescenta que seria importante criar uma “sala sensorial” ou “sala do sossego” como no caso do Sensory Strategy Space na Louisville (OH) Public Library, dividida em duas áreas: “one provides sensory interaction opportunities, and the other is a relaxation area” (Anderson, 2021, p. 41).

Farmer (2013) identifica características fundamentais que representam dificuldades individuais que os bibliotecários e outros educadores devem considerar ao trabalhar com jovens com PEA, sublinhando desvios de atenção por associação singulares ou falhas de memória a curto prazo:

For youth with ASDs, each space is a unique set of properties; it is difficult for someone with an ASD to make accurate generalizations from one space to another. (...) A person with ASD might focus on a specific detail, such as the low mirror under a seat in a shoe store, but not figure out that shoes are arranged by size within the store. Alternatively, (...) may find unlikely associations among seemingly dissimilar public spaces, such as mirrors in a shoe store, mirrors in a gas station restroom, and a doctor’s head mirror. Furthermore, some youth with ASDs have short-term memory problems, so they forget from one time to another how to use and behave in a specific public space. (pp. 3-4)

Assim, Farmer (2013) propõe um conjunto de pressupostos básicos que podem ser testados e ajustados conforme necessário. Destaca o papel do bibliotecário na orientação de alunos com PEA devendo “emphasize daily living

skills, emocional-social skills, and communication strategies (...) and also provide teens with positive work experiences working in the library (...) should be sensitive to the developmental stage of these children, both in light of ASD-specific characteristics and in terms of peer interaction and typical childhood behaviors” (p. xx).

Paralelamente, acrescenta que “as information professionals, librarians should learn about ASDs and should help parents and guardians, other service providers, and the youth themselves find useful resources” (Farmer, 2013, p. xxiv). A autora recomenda ainda a utilização de recursos visuais como gráficos sequenciais, cartões ou desenhos simples para facilitar a compreensão dos procedimentos de empréstimo e devolução, bem como a criação de cartazes informativos junto ao balcão de atendimento, porque será mais útil do que iniciar uma conversa ou interação social com alguém (Farmer, 2013, p. 4).

Aponta também a importância de explicar concretamente as normas comportamentais na biblioteca previamente à visita ou na 1ª visita. O PB deve utilizar um volume de voz apropriado, indicar como pedir ajuda, manusear recursos e partilhar espaços. Farmer (2013) enfatiza que a ligação pessoal é provavelmente o mais importante de qualquer apresentação da biblioteca, recomenda ainda a criação de apresentações audiovisuais com legendas e guias passo a passo disponíveis online, permitindo que os alunos se familiarizem previamente com o espaço e se sintam menos ansiosos com a visita (Farmer, 2013, pp. 6-7).

2.2.2 A BE e a PEA em relação ao apoio à aprendizagem

*Não consigo dominar
Este estado de ansiedade
A pressa de chegar
Para não chegar tarde*
(António Variações, “Estou Além”, 1982)

Anderson (2021, p. 19) aborda os princípios do "Universal Design for Learning" (Desenho Universal para a Aprendizagem), destacando que o mesmo pode ser incorporado nos materiais utilizados nos programas das bibliotecas, bem como nos seus resultados e na forma como se comunica e demonstra as

aprendizagens aos utilizadores. Os três princípios fundamentais são proporcionar múltiplos meios de envolvimento; múltiplas formas de representação; e múltiplos meios de ação e expressão.

Esta abordagem permite às BE desenvolver programas em que a comunicação inclui formatos variados, como livros físicos e leitura introdutória, através de múltiplas modalidades (por exemplo email, redes sociais, chat), tais como estilos, níveis de dificuldade diferentes, e que ofereçam às crianças múltiplas oportunidades para compreenderem o que se pretende que façam, seja em programas de artes e ofícios ou através da criação de vários projetos com diferentes graus de dificuldade. Será relevante lembrar que Lima (2012, p. 120) refere que nas pessoas com PEA existem com frequência alterações do processamento auditivo central, manifestando dificuldades em processar a informação auditiva e consequentemente dificuldade em compreender as palavras. Por isso a importância em se disponibilizar vários canais e modalidades para que a comunicação possa concretizar-se.

Anderson afirma que é importante incluir suporte visual como ferramenta de comunicação: “Visual supports can be created from photographs, pictures you draw, or they can be ones that you create using specialized software” (2021, p. 35), e quanto mais realistas, mais compreensíveis se tornam para estes alunos. Destaca também a necessidade de adicionar previsibilidade às atividades, o que deixa a população mais confortável e o controlo do ambiente para que seja seguro e livre de distrações (p. 37).

Kaeding, Velasquez & Price (2017, pp. 107-112), no seu trabalho sobre bibliotecas públicas, criam um Modelo de Biblioteca Inclusiva em que identificam seis elementos-chave nos quais as bibliotecas se podem focar para melhorar o acesso e a inclusão, oferecendo um quadro de referência particularmente relevante para o apoio a alunos com PEA, dos quais destacamos:

1. Coleções Inclusivas: Desenvolvimento de fundos documentais que incluam recursos bibliográficos inclusivos como livros que abordam crianças com necessidades educativas, livros áudio e recursos para as famílias desses alunos;

2. Eliminação de Barreiras Físicas: Adaptação de espaços através de mobiliário ajustável, áreas silenciosas, sinalização clara e tecnologia acessível como *IPads*;
3. Desenvolvimento de Parcerias: Colaboração com organizações exteriores como instituições culturais, professores de educação especial, terapeutas especializados e famílias, promovendo a articulação multidisciplinar essencial para o apoio eficaz a estes alunos;
4. Programas Inclusivos: Implementação de atividades ou programas destinados a estes indivíduos e significativos para eles;
5. Formação Especializada: Desenvolvimento de competências do pessoal bibliotecário sobre as características da PEA e práticas inclusivas;
6. Marketing: Promoção ativa de serviços inclusivos junto da comunidade educativa, correspondendo com panfletos, websites e ligação a organizações relevantes.



Figura 6 - Imagem representativa do modelo de biblioteca Inclusiva, segundo Kaeding, Velasquez, & Price (2017, p. 108).

Farmer destaca que estes alunos tendem a preferir a aprendizagem por tentativa e erro em detrimento da observação, privilegiando atividades de construção sobre jogos simbólicos e observa que jovens com PEA utilizam

preferencialmente a linguagem para solicitar algo específico, ao invés de fazer comentários que refletem trocas sociais emocionais, apresentando simultaneamente dificuldades na imitação de ações motoras. A investigadora sublinha ainda a preferência por informação estática versus transitória - como imagens fixas em lugar de imagens em movimento ou texto escrito em vez de conteúdo oral - e a tendência para processar informação de forma associativa em vez de sequencial (2013, p. 13).

Neste sentido, e lembrando as palavras sábias de António Variações (citadas na epígrafe deste tópico), que associam duas ações diferentes e antagónicas, mas, ao mesmo tempo, interligadas causando desconforto, devido às dificuldades diversas e próprias desta população, muitas vezes desconfortáveis na sua ligação com os padrões do mundo quotidiano, lembramos Farmer (2013, pp. 16-17) quando este identifica as seguintes técnicas necessárias ao apoio destas crianças e jovens (tradução nossa):

- 1- Providenciar um ambiente seguro e de apoio, com expectativas e orientações claras, consistentes e justas;
- 2- Fornecer horários e preparar todos para as transições.
- 3- Tentar ir ao encontro das crianças no seu nível de compreensão e conforto. Modificar ou fazer ajustes nas interações de forma correspondente, como mudar o ritmo, mudar o nível e o tom de voz, usar palavras mais simples e concretas, fornecer mais ou menos estímulos, decompor processos em pequenos passos e fornecer pistas visuais. Se uma abordagem não funcionar, tentar outra coisa.
- 4- Identificar possíveis gatilhos para comportamentos inadequados e tentar evitá-los ou mitigá-los. Uma estratégia útil é acordar um sinal a ser usado quando um comportamento inadequado começar, ou quando a criança começar a sentir-se stressada. Desta forma, ambas as partes podem tomar consciência e autocorrigir sem constrangimento público.
- 5- Descobrir a razão para o comportamento inadequado e tentar trabalhar com a criança para encontrar formas mais socialmente aceitáveis para que a criança atinja esse objetivo.

- 6- Monitorizar os comportamentos. A menos que a segurança seja uma preocupação, introduzir intervenções de forma gradual. No primeiro encontro, ignorar ou redirecionar o comportamento pode ser suficiente. Usar o reforço positivo para ensinar competências e reforçar a ação desejada imediatamente após ela ocorrer, pelo menos quando se está a ensinar a competência pela primeira vez. Tentar substituir uma atividade negativa por uma atividade mais motivadora e agradável.
- 7- Não esperar que uma criança seja razoável ou tome uma atitude positiva durante uma crise. Focar-se em ajudar a criança a acalmar-se e a recuperar o equilíbrio antes de indicar o que ela deve fazer. Providenciar tempo de pausa e tempo de inatividade, conforme necessário.
- 8- Incentivar a ajuda e o apoio dos pares.
- 9- Compreender que ninguém é perfeito e que não se pode ganhar sempre.
- 10- Ser paciente com os outros e consigo próprio.

Farmer (2013, p. 19) reaviva ainda o seguinte ditado “It takes a village to raise a child” (É preciso uma aldeia - uma comunidade inteira - para criar uma criança) quando afirma acreditar que quanto mais especialistas lidarem com a criança e coordenarem os seus passos e partilharem os seus conhecimentos sobre a mesma, mais fácil será ajudá-la.

Em relação à forma como as tarefas e atividades são apresentadas, encontramos ainda outros contributos relevantes. Por exemplo Lima (2012), que também se debruça sobre as questões da aprendizagem dessa população específica, refere que se deve preferir o método de divisão de tarefas em várias etapas para que a aprendizagem seja atingida de forma mais compreensível.

A importância dos *recursos visuais* no processo de aprendizagem de alunos com PEA é amplamente reconhecida na literatura internacional, sendo que num estudo de Ghanouni *et al.* (2019), é aliada a utilização de um programa de realidade virtual através de histórias sociais: “Since children with ASD are usually visual thinkers and rely more on visual features of the situations, taking advantage of using visual cues and digital media may expedite the process of learning and increase their motivation” (p. 161).

De acordo com Anderson (2021), as histórias sociais foram concebidas por Carol Gray em 1991 e são usadas “to help autistic children better to understand the nuances of interpersonal communication so that they can interact with others in an effective and appropriate way” (p. 35) e assim, as histórias sociais podem facilitar a compreensão de expectativas comportamentais, rotinas e interações sociais específicas do ambiente bibliotecário, contribuindo para uma experiência mais inclusiva e estruturada que responde às necessidades particulares de processamento da informação social características desta população.

A organização ASERT (Autism Services, Education, Resources, and Training Collaborative) desenvolveu histórias sociais específicas sobre bibliotecas, incluindo "At the Library Social Story", que servem como modelos de boas práticas para preparar indivíduos com autismo para a utilização de espaços de leitura (<https://paautism.org/resource/library-social-story/>).

Proporcionar jogos na biblioteca pode ser igualmente uma estratégia importante para promover a aprendizagem, pois “games offer a safe learning environment for developing cognitive, communication, and social skills” (Farmer, 2013, p. 73) para todos os alunos, mas particularmente os com PEA. Farmer (2013, p. 73), apoiando-se em Myers (2008), dá várias razões, que incluem regras fixas e equitativas, clarificação de papéis e expectativas, oportunidades de exploração identitária, objetivos significativos, interação estruturada entre participantes e com o próprio jogo, sentido de controlo e investimento pessoal, ambientes internamente consistentes, oportunidades motivadoras de movimento físico e feedback específico e oportuno.

2.2.3 A BE e a PEA - em relação ao desenvolvimento de competências sociais

I think in many ways that we autistic are the normal ones and the rest of the people are pretty strange (...). [They] keep saying that climate change is an existential threat and the most important issue of all. And yet they just carry on like before
Greta Thunberg (2018)

A citação anterior, da ativista Greta Thunberg, espelha a forma diferente de ver o mundo de quem tem autismo. Ela descreve no mesmo discurso da *Ted*

Talk que as pessoas no espectro tendem a perceber a realidade de forma dicotómica, isto é, em termos absolutos o certo ou o errado, sem nuances, apresentando dificuldades em dissimular e pouca inclinação para participar nas convenções sociais, que a própria indica serem valorizadas pela maioria, o que reflete a capacidade se sentir diferente dos demais.

Anderson (2021, p. 21) recomenda o treino contínuo do *staff* da biblioteca para lidar com este público, e no âmbito das estratégias de comunicação, sublinha um tópico fundamental a abordar na formação do pessoal: tornar as estratégias básicas de comunicação mais fáceis para todos. A autora acentua que muitas pessoas com autismo são utilizadores concretos e literais da linguagem, pelo que os profissionais devem evitar utilizar gíria, idiomas e outras linguagens figurativas, procurando dar instruções visuais claras em vez de apenas indicações verbais e ter consciência do seu comportamento não-verbal. Anderson destaca ainda estratégias específicas como não esperar que uma pessoa com autismo faça contacto visual durante uma conversa, uma vez que pode estar a prestar atenção mesmo sem o fazer, mas também que o nível de atenção que demonstra pode não traduzir verdadeiramente o seu nível de interesse. Entre os métodos de comunicação preferenciais mais comuns, a autora identifica a Comunicação Aumentativa/Alternativa e o Sistema de Comunicação por Troca de Imagens, salientando que nem todas as crianças necessitam de um método específico para comunicar, devendo proporcionar-se opções de comunicação que melhor se adequem a cada uma.

Lawrence (2013) enfatiza a importância de os bibliotecários compreenderem as diversas formas de comunicação utilizadas por alunos com PEA, destacando que muitos recorrem a tecnologias de apoio e estratégias de comunicação aumentativa e alternativa, como referido por Anderson (2021, p. 21), particularmente aqueles que são não-verbais ou que experienciam perda temporária da linguagem, sublinhando que: “Librarians should be familiar with assistive technology and should make an effort to stay current on developments in the area” (p. 106).

Além do conhecimento tecnológico, Lawrence considera fundamental que os profissionais desenvolvam uma compreensão das múltiplas formas através das quais pessoas com autismo comunicam. A investigadora destaca que várias formas de *stimming* (comportamento auto-estimulante), como o bater das mãos,

balanceamento e saltos são comuns, podendo indicar excitação, ansiedade, frustração ou prazer, mas nunca constituindo movimento sem significado, concluindo que “Cultivating knowledge of Autistic body language and communication is crucial to the promotion of neurodiversity and the protection of the patron’s right to communicate” (p. 106) e, inclusive, não deve ser evitado como deve ser incentivado (Anderson, 2021, p. 42). Uma nota também sobre o comportamento conhecido como Echolalia, que acontece quando pessoas com autismo repetem palavras ou frases que ouviram, “triggered by an emocional stimulus or a stressful situation” (Farmer, 2013, p. 102), o que pode ser uma técnica para a criança traduzir os seus pensamentos para linguagem falada ou para interagir ou dar a conhecer as suas vontades ou necessidades (Anderson, 2021, p. 146).

Maich e Belcher (2011) abordam a dimensão social mais ampla do desenvolvimento de competências sociais através da sensibilização dos pares pela literatura e desenvolveram uma abordagem para promover a consciencialização sobre PEA entre pares através da utilização de livros ilustrados, reconhecendo que “Students with autism spectrum disorders (ASD) may exhibit behaviors that can negatively affect peer relationships” e que um processo propositado de sensibilização pode ajudar a construir “a foundation for authentic inclusion in the classroom environment” (p. 206).

As investigadoras propõem um plano de tomada de decisão em dez etapas que inclui ferramentas de seleção de histórias, considerações terminológicas, contexto alargado, perspetiva positiva, valor pictórico e literário, considerações curriculares, possibilidades de participação e abordagens instrucionais o que demonstra como a literatura infantil pode ser sistematicamente utilizada para abordar questões sociais, emocionais, comportamentais e de diversidade em contexto educativo.

Exemplificando, apontam um caso hipotético de “Violet” (p. 210), uma aluna de 6 anos com diagnóstico de autismo, ilustrando a aplicação prática desta metodologia. Através da seleção cuidadosa de um livro, a professora desenvolveu uma intervenção que considerou fatores como a adequação terminológica para a idade, a representação positiva da diferença, o valor das ilustrações e a integração curricular. O processo culminou numa sessão de sensibilização em trabalho de pares compostos por um aluno “neurotípico” e um

aluno neurodivergente que incluiu discussões sobre semelhanças e diferenças, imitação de comportamentos observados nas ilustrações e criação de diários visuais representando inclusão e exclusão.

Sobre o trabalho colaborativo, a criação de projetos inclusivos juntando alunos com autismo e alunos “neurotípicos” tem muitos benefícios, nomeadamente “it encourages autistic children to socialize with others they will encounter in school, and it encourages other children to be more accepting of differences. Both groups will learn from each other” (Anderson, 2021, p. 23).

Destacáramos neste contexto específico do desenvolvimento de competências sociais o recurso a histórias sociais, em que investigações internacionais têm demonstrado resultados promissores: “Previous studies have shown that social stories can improve understanding social situations, inferring perspectives of others, and demonstrating appropriate behaviour” (Ghanouni, et al., 2019, p. 660).

Por outro lado, programas específicos podem ser levados a cabo tomando que essas crianças ou adolescentes devem se sentir bem-vindos e confortáveis nos mesmos, podendo começar com programas direcionados especificamente para o autismo quando elas são mais novas e depois passá-las para programas denominados como inclusivos, assim, mais amplos, quando já estão mais confortáveis com a biblioteca (Anderson, 2021, pp. 23-24).

A participação das famílias também é considerada relevante bem como de programas que incluam toda a comunidade e que, sobretudo, sejam adaptadas a elas: “It is not enough to simply invite children and families if the programming is not design for their needs and the materials dont reflect their experiences” (Anderson, 2021, p. 26).

O *toolkit* da Universidade de Washington, e que já mencionámos anteriormente, apresenta, por exemplo, recursos que podem ser acedidos online direcionados para as questões de socialização, como modelos de histórias inclusivas virtuais e presenciais e elementos facilitadores do atendimento a pessoas com PEA.

Paralelamente, existem ferramentas físicas especializadas, como o “Care Binder for Autism” (Lefeng Packaging, 2025) disponível comercialmente. Um “care binder” ou “dossier de cuidados” constitui um sistema organizacional físico

constituído por fichas que permite às crianças e jovens anotar as suas ideias ou sentimentos e às famílias e profissionais compilar, organizar e aceder facilmente a informações essenciais sobre uma criança com PEA, incluindo relatórios médicos, planos educativos individualizados, registos de terapias, contactos de profissionais, estratégias comportamentais eficazes e documentação legal relevante.

Este tipo de recurso reflete a necessidade de sistemas organizacionais estruturados que facilitem a comunicação e coordenação entre diferentes agentes de apoio à criança ou jovem – família, escola, terapeutas e profissionais de saúde e a própria reflexão de si mesmo. O formato físico permite o acesso imediato a informações críticas durante consultas, reuniões escolares ou situações de emergência, funcionando como um "passaporte" que documenta o seu percurso, necessidades específicas e estratégias bem-sucedidas.

Para a BE, este conceito sugere a importância de desenvolver sistemas próprios de documentação e partilha de informações sobre estratégias eficazes utilizadas com alunos com PEA, criando uma memória institucional que possa beneficiar diferentes profissionais ao longo do percurso educativo do aluno trazendo a luz capacidades, aptidões ou dificuldades específicas daquele indivíduo com determinadas manifestações de autismo. A adaptação deste modelo para o contexto da BE poderia incluir registos de preferências de leitura, estratégias sensoriais eficazes, recursos tecnológicos utilizados e atividades em que demonstraram sucesso, contribuindo para uma abordagem mais personalizada e informada no apoio a estes alunos bem como um conhecimento mais concreto das manifestações desta perturbação pelas escolas e famílias.

Aliás, a literatura internacional enfatiza a importância de envolver múltiplos intervenientes no desenvolvimento de recursos educativos para alunos com PEA, como já referido anteriormente neste trabalho, reconhecendo que: "Involving stakeholders, including parents of and clinicians working with individuals with ASD, will strengthen the quality, relevance, and effectiveness of the stories and assure they can meet end-users' needs" (Ghanouni, et al., 2019, p. 662).

Anderson (2021, p. 57) sugere a criação de kits de hora da história para crianças pequenas, que as famílias podem conhecer a partir de casa a partir de um pacote preconcebido com 3 livros no máximo, um brinquedo sensorial, e uma

atividade ou CD musical centrado num tema comum ou com horas da história virtuais com dimensões multissensoriais da história a partir de casa.

Um estudo realizado na Austrália sob artigo de investigação publicado numa revista académica especializada na área das ciências da informação e biblioteconomia, sobre sessões de “storytelling autism-friendly” (Paynter *et al.*, 2020), em português, “hora do conto amiga do autismo”, para construir um pacote de informação sobre o autismo para bibliotecários cujo objetivo era desenhar “an online learning package for supporting implementation of autism-friendly Story Times in Australian libraries” (p. 512), pois estudos anteriores indicavam uma necessidade maior de apoio destes alunos no que respeita à leitura. Em sequência, concluiu-se que:

the final online package included a number of templates and printable materials including social stories, a visual schedule, and bookmarks and other materials for printing and using with families. In addition, a number of examples of real-world materials created by librarians in Phase 2 were included, such as a video of a visual schedule created by librarians but demonstrated by the first author, and photographs of props (e.g. story characters that could be printed). The content of the online package was rated to be highly useful/useable (p. 514).

2.2.4 A BE e a PEA em relação ao desenvolvimento de competências em leitura

Destacaríamos neste ponto a importância do papel da BE no desenvolvimento do interesse pela leitura e das competências a ela associadas, dimensão com particular significado no caso dos alunos com PEA. Como menciona Bastos (1999) num texto já com alguns anos, mas atual nas suas observações sobre a BE e a promoção da leitura:

A animação da leitura, não constitui uma atividade exclusiva das bibliotecas (pública e escolar) podendo ser implementada noutros locais, nomeadamente em sala de aula. Todavia, pelas suas características, parece-nos que será sobretudo nesses espaços (ou a partir deles) que um trabalho mais sistemático se poderá concretizar, sem esquecer a desejada articulação com outras atividades e outros espaços, numa estratégia pedagógica global, cujo objetivo é fazer descobrir o prazer de ler. (p. 290)

De acordo com o texto *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura* (Silva *et al.*, 2011) do MECI, para que o aluno tenha

vontade de ler, tem de ter tido boas experiências anteriores de leitura que, mediadas pela escola, devem ser orientadas por determinadas estratégias, tais como identificar o vocabulário e a mensagem principal, interpretar mensagens implícitas, provocar conjecturas sobre o futuro do texto ou sobre a essência do mesmo e sistematizá-lo para, progressivamente, adquirirem maior autonomia na leitura. Consideramos importante salientar, entre as estratégias apresentadas e dirigidas a todos os alunos, e agora ponderando os “nossos” alunos no espectro, dois aspetos que consideramos particularmente relevantes: a visualização do texto em imagens e o relacionamento com o seu conhecimento anterior de temas e tipos de texto em que o aluno usufrui da sua memória, a base do conhecimento, que permite consolidar ou aumentar conhecimentos anteriores. Refere-se que “o contacto continuado com o texto literário possibilita ainda alargar o horizonte cultural e a constituição da identidade pessoal e social do aluno, ajudando a consolidar uma memória cultural” (Silva *et al.*, 2011, p. 12) e estes aspetos são também importantes para os alunos com PEA. Conclui-se que o objetivo de entranhar o gosto por ler um livro pode não ser ler o livro em si mas, de alguma forma, tornar a literatura num veículo para ler-se a si próprio e aos outros, em todo um diálogo interior, explícito e implícito, de conhecimento do mundo, favorecendo o crescimento humano do próprio.

Tendo estes alunos mais dificuldades na compreensão leitora e no grafismo, Lima (2012, p. 164) sugere que se deve fazer perguntas simples sobre as várias frases do texto e que os alunos aprendam a encontrar as palavras-chave no texto para responder às perguntas, usando táticas como sublinhar ou escrever a palavra com cores. Também a escrita é difícil para a maior parte destes alunos, devendo recorrer-se a letras e números descartáveis e ao uso do computador.

Na dissertação intitulada “Comparing Reading Comprehension Interventions for Middle School Students with Autism: An Alternating Treatment Study”, Hunt (2024) destaca que as dificuldades de compreensão leitora são recorrentes em alunos com PEA, segundo dados de diversos estudos que cita, exigindo que os profissionais educativos adotem práticas fundamentadas cientificamente para desenvolver esta competência vital (p. 1).

Sobre o uso de organizadores gráficos e diagramas visuais, que auxiliam os leitores na identificação, organização e conexão de informação importante durante a leitura, justifica a sua inclusão como estratégia fundamental pela hipótese de que os alunos com PEA beneficiam particularmente destas ferramentas devido a dificuldades ao nível do funcionamento executivo e da identificação de temas abrangentes ou ideias principais no texto, decorrentes de uma fraca coerência central (Hunt, 2024, p. 3).

No que se reporta à importância de estratégias cognitivas, define como objetivo auxiliar os alunos na leitura de um texto enquanto monitorizam simultaneamente a sua própria compreensão (Hunt, 2024, p. 4), apresentando exemplos como resumir, formular e responder a questões antes, durante e após a leitura, preencher lacunas com palavras relevantes para a história, acompanhar referências anafóricas e sublinhar informação importante no texto, estratégias que enfatizam o uso de acrónimos para questionar autonomamente a compreensão da passagem, integrar questões, sublinhar informação relevante e conectar detalhes.

Relativamente à estratégia TWA (think before, while, and after reading), que fornece um modelo prático de estratégia cognitiva estruturada, usada com sucesso em alunos com dificuldades de aprendizagem, Hunt (2024) explica que esta abordagem instrui os alunos a considerarem informação sobre a passagem antes de iniciarem a leitura, sendo utilizadas listas de verificação visuais, juntamente com o acrónimo TWA, para assegurar que os alunos desenvolvem independência no uso da estratégia. Sobre a compreensão leitora e a necessidade de trabalhar informação implícita, Hunt (2024) refere ainda que a leitura exige frequentemente a identificação de informação implícita na história, como emoções e motivações das personagens, e a representação ou significado global do texto.

Num artigo publicado numa revista especializada em autismo e necessidades educativas especiais, Sartini *et al.* (2018) destacam a importância de inculcar no aluno ferramentas de autorregulação na leitura, afirmando que a automonitorização, através da qual os alunos aprendem a selecionar métodos e avaliar o seu próprio desempenho, pode constituir uma prática eficaz a considerar durante o ensino da compreensão textual, orientando assim para o desenvolvimento de estratégias que promovam autonomia progressiva,

nomeadamente através do planeamento ativo do ensino da iniciativa e da autogestão pelos educadores.

Em relação especificamente aos recursos que a BE pode disponibilizar, Subramaniam, Oxley, & Kodama (2013), apontam uma sugestão interessante, que seria a existência de uma coleção “de acolhimento”, que ajudaria todos os alunos da escola:

All students in a school benefit when the school library’s collection includes literature featuring protagonists with a disability, using people-first language (“students with disabilities” vs. “disabled students”), containing accurate information, and including accurate and meaningful descriptions and illustrations reflecting students with special needs (p. 6).

Anderson (2021) apresenta também várias ideias sobre programas de leitura para crianças e jovens. Pode-se, por exemplo, ter atividades da hora do conto/ programas de animação da leitura, consideradas muito benéficas para crianças pequenas com autismo, de três tipos: inclusivos, desenhados para crianças com autismo, ou sensoriais.

Anderson aponta, para crianças em idade escolar (dos 5 aos 13 anos), diálogos sobre livros, e atividades como yoga, jardinagem e jogos. Quanto às discussões de livros, deverá ser incluído o suporte visual, avisar claramente as transições aos alunos, manter grupos pequenos e temas apropriados à sua idade e não proibir comportamentos que ajudam a acalmar, como o “stimming” (“movimentos estereotipados” ou “comportamentos de autorregulação” como repetir certas palavras) e permitir um “sensory break” (pausa sensorial), que permita, nomeadamente, caminhar ou saltar na parte de trás da sala.

Na escolha dos livros, deve-se privilegiar os livros apropriados à idade, com linguagem clara, sobre natureza e animais com ilustrações claras. A autora refere fazer um “Picture walk” (passeio pelas imagens), começando pela capa levando os alunos a encontrar detalhes nas imagens que os ajudam a decifrar toda a história, questionando-os com perguntas como, “O que pensas que está a acontecer?”, ou ainda histórias sem palavras, em que os alunos podem dar as suas ideias lendo como veem a história e lembrar que a repetição vai facilitar a compreensão.

Anderson aponta que, para crianças mais velhas, o bibliotecário escolhe um livro que é lido em casa e depois organiza-se a discussão do mesmo. Na escolha dos livros deve-se privilegiar livros informativos, de fantasia ou ficção científica, romances com personagens neurodivergentes, fazer perguntas ao público, utilizar livros com muita ação, pois como afirma a autora: “Autistic readers often prefer books that are driven by action, rather than description or character development” (2021, p. 78), livros com imagens e, no âmbito dos interesses dos alunos, perguntando questões concretas, usando “fidgets” ou adereços para as atividades, como cubos que colocam questões em que o aluno atira o cubo e responde à questão descrita na face superior do cubo ou atirando uma bola a um aluno enquanto ela tem de responder à questão segurando a bola, ou ainda, com terapia canina, em conjunto com um cão, dando ordens ao animal de estimação em troca de “treats” (recompensas em comida) trabalhando competências verbais e sociais.

A autora aponta também que o livro físico não deve ser negligenciado. Charlie Remy afirma que “Reading print books has been such a positive lifestyle change for me. It is a rich antidote to a world with an overabundance of screens and distractions, and the sensory overload that results” (Anderson, 2021, p. 79). A este propósito, Santos, Diniz e Fernandes (2017) afirmam que num ambiente acolhedor no espaço da biblioteca, a prática leitora pode promover o aumento do vocabulário, melhorar a habilidade social, inteligência emocional e cognitiva.

Anderson (2021) sublinha que a programação bibliotecária para adolescentes com autismo representa um desafio complexo, considerando que os anos da adolescência são caracterizados por mudanças significativas e turbulência emocional, ao enfrentar dificuldades adicionais na comunicação, interação social e compreensão das diferenças neurotípicas dos seus pares, podendo sentir-se socialmente isolados durante esta fase crítica de desenvolvimento. Assim, a BE e o BP podem desempenhar um papel fundamental no minoração destas etapas problemáticas, “offering programs that give them a chance to socialize and develop friendships, practice life skills, and become engaged in the community in a safe space” (Anderson, 2021, p. 99)

A autora sugere atividades que incluem programas de artesanato, escrita criativa, com oficinas de poesia que podem ser adaptadas através de “showcases” virtuais do seu trabalho e grupos de apoio *online*, oferecendo aos

jovens uma forma de partilhar os seus pensamentos e sentimentos de forma segura. Menciona ainda o papel dos jogos, que são muito aliciantes para os adolescentes: “offering gaming at the library has the advantage of putting the experience in a social context, and giving autistic gamers an opportunity to connect, relieve stress, and immerse themselves in an enjoyable pastime. (Anderson, 2021, p. 103). Na temática do *gaming* para promover a interação com atividades interessantes para adolescentes, a autora recomenda o site “Teen Librarian Toolbox dos EUA” (<https://teenlibrariantoolbox.com/2020/05/27/tween-and-teen-programming-ideas-online-scattergories-is-the-word-game-you-need/>).

Criar um clube de leitura é também recomendado pela autora para apoiar estes alunos: “You can host an autism acceptance book club, or provide access to an existing or library-created virtual club” pedindo para ler um livro e depois comentá-lo em conjunto. (Anderson, 2021, p. 132)

Criar um centro de recursos autistas com “print, audio, and video collections on the subject of autism, computers with Boardmaker software, and other relevant materials” como na Lancaster (PA) Public Library, ou ainda “toys, discovery skills kits, speech and language cards, story boxes, books, magazines, ASL story kits, and DVDs and CDs that support and represent disability experiences”, desenvolvido pela bibliotecária Jen Taggart da Bloomfield Township (MI) Public Library, podem apoiar fortemente estes estudantes.

Um dos exemplos apresentados por Anderson (2021), neste caso pelo bibliotecário de uma biblioteca pública, reflete sobre os desafios que é preciso ter em conta e como encontrar soluções.

There is no simple answer as to how to make Autistic kids and teens feel welcome in a public library. Collections matter; you should have a healthy mix of #ownvoices books for kids and teens. You should offer parenting books that are geared towards acceptance, not “cures” and misinformation. Attitudes matter; libraries can be places with strict “behavioral expectations.” (p. 16)

E acrescenta uma regra fundamental para o sucesso: “providing that accepting space is the most valuable aspect of any program! If an Autistic child or teen sees your library as a safe, comfortable place, your program is a success!” (Anderson, 2021, p. 16), que nos reenvia para o primeiro subcapítulo e para a importância do espaço e do ambiente proporcionado pela BE.

Para uma coleção sobre autismo seria útil criar uma lista de livros com temas semelhantes com o autismo, educação especial e legislação sobre inclusão, entre outros sem esquecer que deve ser adicionada à coleção física e também à virtual da biblioteca, nomeadamente com uma coleção de e-books atualizada (Anderson, 2021, p. 136) pois, como nos diz a bibliotecária com autismo Adriana White, “While research on autistic identity is a relatively new field, we do know that exposure to autistic culture improves the mental health and identity development of autistic children and teens” (Anderson, 2021, p. 136).

Farmer (2013, pp. 122-123), por sua vez, indica que os temas mais apreciados por alunos com PEA são histórias em cadeia/circulares, histórias cumulativas, com sequências a que estão acostumados, livros sobre mudanças e desenvolvimento de algo, livros que dão a noção temporal sobre o passado, presente e futuro, histórias padronizadas, livros de perguntas e respostas, com repetições de frases, rimas, livros de canções, livros de competências motoras ou livros de desenvolvimento motor, livros de diferenciação visual, e livros de sequenciação motora.

Acrescenta que é importante escolher livros do interesse dos alunos para a biblioteca. Sabemos que este será um princípio mais geral, mas aqui importa ter em atenção as especificidades destes alunos. Estes são alguns dos livros mais recentes entre os apontados por Farmer (2013) para contactar com a PEA, e que são representativos de como esse tema pode ser tratado em textos ficcionais:

1- Para crianças com idades acima dos 10 anos:

- a. Baskin, N. (2009). *Anything but Typical*. New York: Simon & Schuster;
- b. Choldenko, G. (2006). *Al Capone Does My Shirts*. New York: Dial;
- c. Crowley, S. (2007). *The Very Ordered Existence of Merilee Marvelous*. New York: Greenwillow;
- d. Dowd, S. (2007). *London Eye Mystery*. Oxford, UK: David Fickling;
- e. Duane, D. (2003). *A Wizard Alone*. Orlando, FL: Magic Carpet Books;
- f. Erskine, K. (2010). *Mockingbird*. New York: Philomel;
- g. Kochka. (2006). *The Boy Who Ate Stars*. New York: Simon & Schuster;
- h. Lord, C. (2006). *Rules*. New York: Scholastic;
- i. Matlin, M., & Cooney, D. (2007). *Nobody's Perfect*. New York: Simon & Schuster;

- j. Rodowsky, C. (2001). *Clay*. New York: Farrar, Straus, & Giroux;
- k. Tarshis, J. (2007). *Emma Jean Lazarus Fell out of a Tree*. New York: Dial.

2- Para adolescentes:

- a. Cain, B. (2012). *Autism, the Invisible Cord: A Sibling's Diary*. Mankato, MN: Magination;
- b. Dooley, S. (2010). *Livvie Owen Lived Here*. New York: Feiwel and Friends;
- c. Franklin, E., & Halpin, B. (2010). *The Half-Life of Planets*. New York: Hyperion;
- d. Geus, M. (2008). *Peggy*. Honesdale, PA: Front Street;
- e. Haddon, M. (2003). *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. New York: Doubleday;
- f. Hoopmann, K. (2003). *Haze*. London: Jessica Kingsley;
- g. Kelly, T. (2010). *Harmonic Feedback*. New York: Holt;
- h. Roy, J. (2010). *Mindblind*. Tarrytown, NY: Marshall Cavendish.

Em relação ao enriquecimento do acervo, Anderson (2021) avança algumas sugestões, que foram utilizadas na parte prática do presente trabalho. Espelhadas de seguida, a autora aponta os seguintes recursos para:

1- Construir uma coleção física e digital:

- a. Autistic Self Advocacy Network (ASAN)
<https://autisticadvocacy.org/resources/books>;
- b. Ed Wiley Autism Acceptance Lending Library
<https://neurodiversitylibrary.org/book-list>;
- c. Chicago Public Library
<https://chipublib.bibliocommons.com/list/share/200649033/1405410987>;
- d. Libraries and Autism: We're connected
www.thefamilylibrary.org/autism/autismcollection.htm;
- e. "Not an Autism Mom" Blog
<https://notanautismmom.com/2020/07/20/autism-books>.

2- Para suporte de programas, editoras como:

- a. AAPC Publishing;
- b. Brooks Publishing;
- c. Future Horizons;
- d. Jessica Kingsley Publishers;

- e. Woodbine House.
- 3- Fornecedores de equipamento terapêutico como:
- a. Abilitations - www.schoolspecialty.com/abilitations;
 - b. Achievement Products for Special Needs - www.achievement-products.com;
 - c. Beyond Play - www.beyondplay.com;
 - d. Different Roads to Learning - www.difflearn.com;
 - e. eSpecial Needs - www.especialneeds.com;
 - f. Fun and Function - www.funandfunction.com;
 - g. Pocket Full of Therapy - www.pfot.com;
 - h. Therapy Shoppe - www.therapyshoppe.com.
- 4- Catálogos Educacionais e de Brinquedos:
- a. Constructive Playthings - www.constructiveplaythings.com;
 - b. Lakeshore - www.lakeshorelearning.com;
 - c. Oriental Trading - www.orientaltrading.com.
- 5- Websites para Desenvolvimento de Histórias:
- a. Adaptive Umbrella blog - <https://adaptiveumbrella.blogspot.com>;
 - b. Infiniteach - <https://infiniteach.com/autism-resources>;
 - c. Jbrary - <https://jbrary.com>;
 - d. Storytime Katie - <https://storytimekatie.com>.
- 6- Livros sobre Integração Sensorial (SI) e Atividades SI:
- a. Biel, Lindsey, and Nancy Peske. *Raising a Sensory Smart Child*. Penguin, 2018;
 - b. Foster, Stephanie M. *Self-Regulation and Mindfulness Activities for Sensory Processing Disorder*. Rockbridge, 2020;
 - c. Garland, Teresa. *Hands-on Activities for Children with Autism & Sensory Processing Disorders*. PESI Publishing & Media, 2016;
 - d. McPhee, Mary. *Sensory Activities for Autism: Ten Learning Games for Autism and Sensory Disorders*. EAX Autism, 2019;
 - e. Sher, Barbara. *Everyday Games for Sensory Processing Disorder: 100 Playful Activities to Empower Children with Sensory Differences*. Althea, 2016;

- f. Watts, Mandisa. *Exciting Sensory Bins for Curious Kids*. Page Street, 2020.

A bibliotecária com autismo Adriana White afirma que inserir obras escritas por escritores com autismo deve ser uma mais-valia na medida em que os jovens precisam de modelos de conduta. De acordo com Adriana White e Anderson, “one of the best ways we can help autistic kids is to provide them with positive models of autistic culture and identity. Books with autistic characters, written by autistic authors, can have a great impact on readers”. (Anderson, 2021, p. 136).

Apontamos de seguida as recomendações de livros escritos por autores com autismo, indicadas por esta bibliotecária (Anderson, 2021, p. 136):

1. Livros de imagens:

- a. Steve Asbell, *Flap Your Hands*, ilustrado por Steve Asbell;
- b. Julia Basco, *The Obsessive Joy of Autism*;
- c. Jen Malia, *Too Sticky! Sensory Issues with Autism*, ilustrado por Joanne Lew-Vriethoff;
- d. Sally J. Pla, *Benji, the bad day, and Me*, ilustrado por Ken Min.

2. Livros de grau intermédio:

- a. Emily Franklin e Brendan Halpin, *The half-Life of Planets*;
- b. Sarah Kapit, *Get a Grip, Vivvy Cohen!*;
- c. Sarah Kapit, *The many mysteries of the Finkel Family*;
- d. Sally J. Pla, *The Someday birds*;
- e. Sally J. Pla, *Stanley Will Probably Be Fine*, ilustrado por Steve Wolfhard;
- f. Susan Vaught, *Me and Sam-Sam Handle the Apocalypse*;
- g. Rebecca Westcott e Lybby Scott, *Can you see me?*.

3. Livros para jovens adultos:

- a. Chris Bonnello, *Underdogs*;
- b. Corinne Duyvis, *On the Edge of Gone*;
- c. Kay Kerr, *Please Don't Hug Me*;
- d. Lyn Miller-Lachmann, *Rogue*;
- e. Rachael Lucas, *The State of Grace*;

- f. Jen Wilde, *Queens of Geek*;
- g. Bradley W. Wright, *The Place Inside the Storm*;

4. Livros de não-ficção:

- a. Siena Castellon, *The Spectrum Girl's Survival Guide: How to Grow Up Awesome and Autistic*;
- b. Cynthia Kim, *Nerdy, Shy, and Socially Inappropriate: A User Guide to an Asperger Life*;
- c. Haley Moss, *A Freshman Survival Guide for College Students with Autism Spectrum Disorders*;
- d. Haley Moss, *Middle School: The Stuff Nobody Tells You About*.

5. Livros de autores com autismo sem ser sobre a temática do autismo:

- a. Tom Angleberger, *The Strange Case of Origami Yoda*;
- b. Mike Jung, *The Boys in the Back Row*.

Também Farmer (2013) aponta a importância da leitura das obras escritas por escritores com autismo e destaca as seguintes obras:

- 1. Ginsberg, B. (2009). *Episodes: My Life As I See It*. Roaring Brook Press;
- 2. Sicile-Kira, C., & Sicile-Kira, J. (2012). *A Full Life with Autism*. Palgrave Macmillan.

Citando novamente a bibliotecária Adriana White, sublinhamos com ela a importância da leitura para crianças e jovens com PEA:

Stories teach kids empathy, help them relate to and understand, so that they help them to see the value of a diverse world. Neurotypical kids who read books about neurotypical characters can gain empathy and respect for autistic people. They may also learn how to make the world a more authentically friendly place, and join autistic voices in changing the world. (Anderson, 2021, p. 138).

A propósito da leitura para estudo, regista-se igualmente a observação de Lima (2012, p. 163) sobre os manuais escolares, apontando que os materiais a atribuir a alunos com PEA devem ser à medida de cada um e que regra geral os manuais escolares contêm informação em excesso em cada página, prejudicando a atenção ao conteúdo.

Havendo tempo e disponibilidade, a bibliotecária Heather Baucum aconselha a criar *livros adaptados* para a população com autismo e indica como: “Locating books on the correct reading level, pulling them apart, creating adapted words with reading supports, laminating and putting it all back together is no easy feat. But a book that is structured to give a student on the spectrum their own reading independence is one of the greatest gifts that you can give them” (Anderson, 2021, p. 149). E com que objetivo: “these visual supports help students follow along while reading books, either together during a storytime or on their own”. Aponta igualmente os primeiros passos para o realizar, apontando as potencialidades do trabalho colaborativo entre várias bibliotecas escolares:

You might start by adapting books that you use regularly in your storytimes, then expand on that to provide an entire collection of adapted books for students to check out or use in the library. Or you can consider working with the other school librarians in your district to create these books. If you all create a couple and share them, you can easily have access to an entire collection to use throughout the year with your students. (Anderson, 2021, p. 149)

Os recursos adaptados serão certamente úteis para alunos que forem integrados na escola em diferentes anos letivos, mas constituem igualmente materiais que o PB pode usar várias vezes com os mesmos alunos, pois como refere Anderson (2021), estes alunos “won’t be bored by repeated elements or even repeated books. Instead, they will likely find comfort in the predictability of the repetition” (p. 163). A autora propõe criar projetos para toda a comunidade escolar visto a posição que tem a mesma: “librarians are in a unique position to touch every member of the school community, so if you design thematic programs for the whole school, why not create programming based on autism, neurodiversity, and inclusion?” (Anderson, 2021, p. 150).

Ainda no campo da leitura, uma das áreas que costuma também ser abordada no contexto dos alunos com PEA, é a biblioterapia. A biblioterapia, definida como o uso terapêutico da literatura para promover o bem-estar mental e emocional, apresenta aplicações particularmente promissoras no apoio a crianças e jovens com PEA, sublinhando-se o potencial único da literatura para estabelecer conexões onde outras formas de comunicação podem falhar. Neste âmbito, importa ter em atenção o que apontam Maich, & Kean (2004) em relação ao sucesso da biblioterapia, que é determinado se

a child has made a connection with a story, bibliotherapy has been successful. If a positive change in emotional health has been accomplished, then bibliotherapy has been worthwhile (Carlson, 2001). If one child in a classroom is able to face a social emotional problem with new strength and greater skills, the very use of bibliotherapy will have been its own reward. (p. 11)

Embora em Portugal não tenhamos encontrado estudos focados no uso da biblioterapia com crianças ou jovens com autismo, através de uma consulta no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal), foi possível identificar alguns trabalhos realizados no Brasil e que apontam as vantagens obtidas com essa abordagem (Ribeiro, 2019; D'Agostin, 2021; Silva, 2023).

O estudo de D'Agostin (2021), que faz um levantamento de bibliografia na área, aponta que "A biblioterapia e/ou leitura terapêutica pode agir de maneira eficaz, amenizando os transtornos causados pela síndrome, permitindo ao individuo o seu autoconhecimento, e a leitura proporciona a liberação de processos inconscientes (p. 43). Por sua vez, a partir do trabalho prático que realizou, Silva (2023) conclui-se que:

Os resultados mostraram que essa terapia auxilia de forma significativa no desenvolvimento das iniciações verbais, socialização e na interação social dessas crianças. Partindo do princípio em que cada pessoa é diferente e assim cada uma responde de forma diferente a terapia como apresentado nos resultados de cada trabalho analisado. Não é apenas a leitura de um conto que desperta o interesse da criança pela história e sim os recursos que acompanham que são: leituras lúdicas que remetesse curiosidade e interesse, sendo utilizado também fantoches seguidos de atividades de fixação (pintura, colagem, dobradura, etc.) e histórias personalizadas com jogos de sequências lógicas. Dessa forma é por intermédio do conto como catarse que a identificação (pela projeção e a introjeção) e a introspecção do leitor no que se tange a história narrada. (p. 63)

Esta citação mais extensa justifica-se pelo relevo que os elementos apontados apresentam, sendo, portanto, importante que as BE em Portugal possam considerar uma atuação nesta área.

A musicoterapia assume-se como outra terapia complementar e alternativa para crianças e jovens com autismo (Lima, 2012). O toolkit da Universidade de Washington reconhece a importância da integração da música no desenvolvimento de competências de literacia para crianças autistas. Entre

os recursos desenvolvidos, destaca-se o "Musical Storytime Program Plan for Sensory Seekers", que demonstra como a música pode ser utilizada como ferramenta facilitadora do acesso à leitura e narrativa.

A implementação de atividades que combinam música e leitura considera as necessidades sensoriais específicas dos alunos com PEA, aproveitando a afinidade que muitos demonstram por estímulos auditivos estruturados para criar experiências de leitura enriquecidas pela componente musical, que favoreçam a concentração e o envolvimento com os textos. A terapeuta musical Dorita S. Beger, autora do livro *Music therapy, Sensory Integration, and the Autistic child* (2002) indica como escolher canções para programas de contar histórias: "Be slow or well-paced"; "Use acoustic, not electric"; "Have simplicity of musical information"; "Have consistent volume and don't include high-pitched sounds"; "Use child singers" e indica nomes como Ravel, Debussy ou canções dos Beatles, exceto as mais barulhentas e energéticas, ou grupos vocais "a capella", entre outros (Anderson, 2021, pp. 52-53).

Ainda no âmbito deste tópico, referem-se em seguida obras literárias focando assuntos com interesse para alunos no espectro do autismo interessante e que poderiam ser adaptadas. Na generalidade, são obras conhecidas do público leitor português, inclusivamente por serem textos abordados ou de leitura obrigatória na escola.

Hans Christian Andersen, autor de contos como "O Patinho Feio", demonstra uma sensibilidade particular na sua obra, retratando personagens deslocadas da sociedade ou, como em "A Princesa e a Ervilha", sobre um elemento obsessivo que não deixou a princesa dormir e que se revelou positivo para o desfecho final, sendo que muitas crianças e jovens no espectro sofrem de insónias e perturbações do sono.

Lewis Carroll, criador de *Alice no País das Maravilhas*, permite-nos trabalhar a temática do perfeccionismo, apreço por rotinas rigorosas e dificuldades nas interações sociais. Essa obra, em que a personagem enfrenta regras sociais aparentemente arbitrárias, pode ajudar a refletir sobre a confusão que pessoas com PEA experimentam com as convenções sociais.

Virginia Woolf, com a sua extrema sensibilidade sensorial e períodos de isolamento, explora em "A Viúva e o Papagaio" conexões que transcendem a comunicação tradicional e aborda temáticas como a solidão e o valor da amizade

e da partilha. Podemos ainda acrescentar títulos como a *Metamorfose*, de Kafka, que apresenta uma personagem menosprezada pela família e sociedade vivenciando grandes transformações que tenta esconder; ou o *Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, em que um fantasma não consegue assustar como os outros até ter a ajuda de uma rapariga.

De autores portugueses, os textos de Fernando Pessoa podem ser utilizados devido à criação de heterónimos com personalidades distintas, alheadas de si próprias, atenção meticulosa aos detalhes e intensa sensibilidade sensorial. O seu poema "O Mostrengo", da obra *A Mensagem*, apresenta uma estrutura repetitiva e previsível, potencialmente reconfortante para leitores no espectro. Também o seu heterónimo Alberto Caeiro manifesta uma perceção direta do mundo que privilegia a experiência sensorial sobre a interpretação ou abstração. Na sua rejeição das interpretações metafóricas ecoa a preferência por objetividade, frequentemente observada em pessoas com PEA. Paralelamente, Antero de Quental, com períodos de isolamento e dedicação obsessiva a questões filosóficas, utilizava a estrutura rigorosa do soneto para expressar emoções intensas que podem ser interessantes de trabalhar a temática do perfeccionismo, nomeadamente, no soneto "Tormento do Ideal".

Autora brasileira de origem ucraniana, de língua portuguesa, Clarice Lispector escreveu obras infantis como "O Mistério do Coelho Pensante" – esta particularmente significativa pelo seu estilo direto ao abordar temas como o pensamento crítico. A impossibilidade de sermos completamente compreendidos pelos outros e a disparidade entre nossa autoimagem e a forma como os outros nos percebem é um tema recorrente na obra de Clarice.

Sophia de Mello Breyner Andresen criou obras com grande sensibilidade sensorial, com contos como *A Menina e o Mar* ou *A Fada Oriana*, enquanto autores contemporâneos, como José Saramago e António Lobo Antunes, desenvolveram estilos narrativos singulares, nomeadamente, a escrita de Saramago, com os seus parágrafos extensos, pontuação não-convencional e diálogos sem marcação tradicional, mais perto da tradição oral, evidencia uma relação particular com a estrutura linguística em *O Conto da Ilha Desconhecida*. Por sua vez, Lobo Antunes, com a sua narrativa com associações não-lineares de grande sensibilidade, como por exemplo no seu *Livro de Crónicas*, no qual oferece uma experiência literária que pode ressoar com formas de

processamento cognitivo obsessivo-compulsivo observadas em algumas pessoas no espectro. Estas obras, quando adaptadas adequadamente, podem constituir recursos para as BE que procurem representar diferentes formas de experienciar e interpretar o mundo, proporcionando experiências de leitura que se repercutem na própria forma de perceber o mundo de cada um.

PARTE II – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

1. APRESENTAÇÃO E PLANEAMENTO

O desenvolvimento da presente investigação, como se referiu na introdução, emerge da identificação das potencialidades que a BE pode assumir no apoio a crianças e jovens com PEA, reconhecendo-se as fragilidades existentes atualmente na inclusão desses alunos em contexto escolar. Nesta parte do trabalho, descrevemos as etapas relacionadas mais diretamente com a concretização do projeto de ação. Assim, a indicação de diversos elementos, como identificação de necessidades ou serviços e estratégias adaptadas às necessidades destes alunos são pontos prévios essenciais e igualmente passos precursores à elaboração de um *toolkit* para as BE.

A análise das especificidades sensoriais, cognitivas e comunicacionais dos alunos com PEA, realizada no enquadramento conceptual, permite agora ponderar sobre os elementos necessários à construção de ambientes de biblioteca inclusivos, de modo a salvaguardar possíveis dificuldades de interação com os espaços, materiais e atividades, e antever soluções personalizadas que potenciem experiências positivas de aprendizagem, socialização e desenvolvimento pessoal nas BE. Essa procura de informação relativa ao autismo e às bibliotecas no âmbito da educação permitiu gerar consensos sobre caminhos que as bibliotecas escolares e os professores podem traçar com estes alunos, expondo estratégias para lidar com as suas dificuldades e tornar as atividades apropriadas, torná-los mais conscientes das suas potencialidades e, ao mesmo tempo, evidenciando o potencial das bibliotecas escolares no panorama da inclusão educativa.

Objetivamente, com a proposta de um *toolkit* com várias valências, que se concebeu e se apresenta nesta parte do nosso trabalho, pretende-se disponibilizar um conjunto de informações, sugestões e orientações, sobretudo com um carácter prático, que possam servir como recursos para as escolas – em particular os professores bibliotecários, mas também todos os educadores que trabalham ou venham a trabalhar com alunos com PEA. Além destes utilizadores, poderá também ser útil para as famílias, que poderão tomar uma

consciência mais clara daquilo que a escola e a BE podem fazer para apoiar as crianças e jovens.

Refira-se finalmente, que o nosso propósito constitui um desafio, visto que cada escola e mesmo cada aluno manifestará as suas próprias idiossincrasias. No sentido de colmatar essa característica, as sugestões apresentadas e o artefacto digital produzido apresentam várias possibilidades de respostas em função de vários públicos-alvo (professores bibliotecários e professores, e também famílias e alunos) procurando explicitar de forma clara as informações dadas e as orientações a seguir, que podem depois ser adaptadas a cada contexto.

1.1 Diagnóstico de necessidades

O diagnóstico de necessidades para este projeto assentou numa análise que contemplou, por um lado, as necessidades específicas das crianças e jovens com PEA no contexto educativo português e, por outro, as lacunas existentes nas BE para responder adequadamente a estas necessidades.

Relativamente ao primeiro aspeto, e como se procurou explicitar no enquadramento conceptual, é fundamental reconhecer a heterogeneidade das manifestações do espectro do autismo, considerando que cada aluno apresenta um perfil sensorial, cognitivo e comunicacional único, o que exige uma abordagem personalizada e flexível. As necessidades mais frequentemente identificadas na literatura incluem a adaptação de ambientes para redução de estímulos sensoriais perturbadores, a disponibilização de recursos de comunicação alternativos, a estruturação clara de espaços e atividades, e o acesso a materiais que abordem temas relacionados com competências socioemocionais de forma acessível e significativa pois, como nos diz Cabral (2021, pp. 181-182):

a exposição a ambientes desconhecidos, que mudam, e que exigem ao corpo a reorganização imediata da sua história, para poder ler o novo ambiente e interagir com ele, passa a ser não só uma tarefa extremamente difícil, mas uma exposição de risco, percebida como uma ameaça. E a repetição (na compreensão do ambiente, na leitura dos outros, nos gestos, nos comportamentos) torna-se um refúgio seguro e confortável no meio de um mar

nunca navegado. A dificuldade não é apenas perceber coisas novas, mas também integrar na narrativa do mundo coisas conhecidas que de repente surgem diferentes, e conseguir agir de maneira diferente da forma como sempre se agiu.

No que concerne às BE, o diagnóstico foi realizado sobretudo através da auscultação aos profissionais das escolas e os EE destes alunos, no sentido de cruzar a literatura encontrada, a maior parte internacional, com a realidade vivida no nosso país. Acrescente-se igualmente que nas indicações de formação da RBE (RBE, 2025), a temática do autismo não é considerada relevante para as BE e, como também apontámos oportunamente, isso acontece igualmente ao nível da formação específica do PB sobre as particularidades da PEA. Ora estes alunos poderão sentir desconforto ao frequentarem a biblioteca, como já foi referido amplamente neste trabalho, e por isso optarem por não a visitar e, assim, ficarem afastados dos seus benefícios, bem como permanecendo invisíveis para os PB. Este facto exige, pois, uma intervenção qualificada, que se preocupe e que procure colmatar os problemas existentes.

1.2 Identificação de recursos e estratégias de ação

Para a concretização deste projeto, foi fundamental o acesso a um conjunto diversificado de recursos que permitissem uma investigação aprofundada sobre a temática das BE e o apoio a alunos com PEA. Ao nível dos recursos bibliográficos, seria determinante o acesso às investigações atuais relacionadas com esta área, tanto no campo da biblioteconomia como nos estudos sobre o autismo. Nesta linha, recorreu-se aos repositórios institucionais de acesso aberto (a partir do RCAAP), bases de dados científicas especializadas (como ERIC e B-ON), bem como aos catálogos das bibliotecas universitárias portuguesas, nomeadamente da Universidade Aberta, e também ao *site* da RBE. A pesquisa em fontes internacionais, particularmente em associações dedicadas ao autismo e à biblioteconomia escolar, como a IFLA (International Federation of Library Associations) e suas diretrizes para serviços inclusivos, foi igualmente determinante.

De seguida, e sem esquecer os vários elementos que se elencam na parte I, destacamos alguns dos livros mais relevantes para a componente prática deste trabalho de projeto, bem como a sequência cronológica de introdução dos mesmos. Inicialmente recorreu-se em português a um manual com informação consistente e linhas orientadoras sobre o autismo, *Perturbações do Espectro do Autismo* (Lima, 2012) e depois ao ensaio *O Paradoxo do Cérebro* (Cabral, 2021) com sub-temáticas relevantes que se cruzam com este trabalho, a memória, o autismo e a identidade lançado hipóteses de conceções futuras para o nosso trabalho prático.

Posteriormente foi necessário procurar informação, no plano internacional, através de investigações científicas que culminaram com *Programming For Children And Teens With Autism Spectrum Disorder* (Klipper, 2014), uma “pérola” de conhecimento aprofundado e prático sobre a PEA e as BE, cuja contracapa deu a conhecer outra obra e transportou-a para a presente investigação, dada a qualidade inspirativa e profundamente conhecedora da temática, a obra *Library Services For Youth With Autism Spectrum Disorders*. (Farmer, 2013) da qual conseguimos vislumbrar algumas páginas soltas na internet, e verificou-se, assim, que seria uma obra importante a analisar na íntegra dado o cruzamento da temática do autismo – bibliotecas – escola, central no nosso trabalho. A segunda edição da obra referida de Klipper escrita por Anderson, *Library Programming For Autistic Children And Teens* (2021) foi a seguinte opção, não só por ser uma versão atualizada da primeira, que reflete as mais recentes práticas da biblioteca, bem como devido à leitura antecedente do artigo científico *Autism and the academic library: A study of online communication* (2018), escrito pela mesma autora e também citado neste trabalho, que dá uma visão refrescante da perspetiva do aluno com autismo numa fase etária superior, explicando pela suas próprias palavras as suas impressões sobre a BE para um estudante.

Ao procurar exemplos concretos do que queríamos realizar seguidamente na parte prática, realçamos o *toolkit* da Universidade de Washington para o autismo (University of Washington, s.d.) que trouxe uma visualização concreta do que poderia ser construído com o nosso projeto.

O projeto apoiou-se ainda na elaboração e aplicação de um inquérito sob forma de questionário adaptado aos diferentes perfis de profissionais da biblioteca e da escola que se relacionam com alunos com autismo e também EE. Os resultados obtidos contribuíram para obter um retrato exploratório no contexto real de uma escola pública em relação a diversas dimensões relacionadas com os alunos com PEA e a BE, e que sustentaram algumas das sugestões apresentadas no *toolkit* desenvolvido.

Para a criação do *toolkit*, optou-se pela criação de um sítio gratuito na internet a partir da *Google Sites* que, de forma organizada, intuitiva e apelativa abarcasse todo o conteúdo do recurso que se pretendia desenvolver. Recorreu-se à utilização de ferramentas de design gráfico, edição e tecnologia de IA, nomeadamente o Canva, que já era do nosso conhecimento e que serviu para a criação do logotipo do website. A frequência de uma formação contínua de professores (em outubro de 2025) intitulada *Inteligência Artificial na Educação, E Agora?*, conduzida pelo professor e coordenador CIBE Carlos Pinheiro, permitiu-nos depois utilizar com mais à-vontade as plataformas de IA identificadas nessa formação: a Notebooklm, que serviu para criar a estrutura de uma ação de formação para professores, baseada no nosso projeto de mestrado, sobre a BE e o autismo, e ainda a NightCafe, que foi utilizada para a geração inicial de imagens em IA para o *toolkit* e que inspiraram a criação posterior do logotipo no Canva.

A formulação das estratégias de ação para este projeto está ligada ao objetivo de se obter dados concretos sobre as necessidades dos alunos com PEA e as potencialidades das BE como espaços de apoio à inclusão. Estas estratégias visaram recolher informação diversificada e complementar, que permitisse uma compreensão da realidade e a elaboração de propostas fundamentadas e exequíveis.

A abordagem metodológica sequencial possibilitou que cada fase da investigação aponte as etapas subsequentes, culminando numa proposta de *toolkit* baseado em evidências. Em síntese, as estratégias de ação incluíram:

- 1) Levantamento e análise sistemática da literatura especializada sobre PEA;

- 2) Identificação da escola que trabalha com alunos com PEA e respetiva BE;
- 3) Elaboração, aplicação e análise dos resultados de um inquérito aplicado a perfis profissionais distintos;
- 4) Conceção de estratégias específicas para os três eixos de intervenção a integrar no *toolkit*.

1.3 Análise das contingências

No desenvolvimento desta investigação, tornou-se fundamental prever eventuais condicionantes que poderiam afetar o progresso do estudo e a confiabilidade dos seus resultados. Reconhecemos que toda a pesquisa de natureza qualitativa incorpora componentes de subjetividade e está sujeita a limitações que ultrapassam o domínio do investigador, sendo crucial identificá-las e estabelecer mecanismos para a sua minimização.

Um dos principais desafios relacionava-se com a diversidade e disponibilidade dos intervenientes visados para os inquéritos. A obtenção de visões variadas sobre a temática depende da participação espontânea de profissionais e EE, podendo existir restrições temporais ou hesitação em discutir questões delicadas associadas à PEA. Para atenuar esta dificuldade, efetuou-se uma aproximação prévia à instituição que serviria como elemento de referência para o estudo, esclarecendo minuciosamente os propósitos do estudo e assegurando a proteção da identidade e confidencialidade das informações. Complementarmente, considerou-se disponibilizar opções versáteis para a concretização dos inquéritos (presencial ou remota) e ajustamento dos períodos às possibilidades dos participantes.

Outra condicionante a ponderar prendeu-se com a parcialidade intrínseca às sugestões a integrar no *toolkit*, particularmente influenciadas pela vivência pessoal da investigadora enquanto progenitora de crianças com PEA. Embora esta experiência represente um valor acrescentado para a compreensão das necessidades efetivas, poderia igualmente introduzir tendências na interpretação dos dados e na elaboração das propostas. Para contrabalançar esta parcialidade, foram cruzadas diversas origens de informação como bibliografia

especializada ou outros trabalhos de investigação, e uso de IA no apoio à criação de conteúdos para o *Toolkit*, garantindo assim perspetivas múltiplas e imparciais na construção do produto final.

Por último, importa contemplar as questões deontológicas associadas à investigação envolvendo grupos vulneráveis, ainda que indiretamente. Todas as fases do estudo foram realizadas com elevado compromisso ético, obtendo as devidas autorizações institucionais e consentimentos esclarecidos dos participantes. Foi adotada uma postura de consideração pela neurodiversidade, evitando abordagens estigmatizantes e procurando contribuir para uma conceção da PEA fundamentada nas capacidades e não apenas nas limitações, fomentando assim uma transformação construtiva nas práticas educativas sem gerar disrupções ou tensões desnecessárias no contexto escolar.

1.4 Atores / Participantes no estudo

A seleção dos participantes para esta investigação foi tida em conta, considerando os objetivos do estudo e a necessidade de obter perspetivas diversificadas sobre o papel da BE no apoio a alunos com PEA. Assim, optou-se por uma abordagem multidisciplinar que envolve diferentes agentes educativos diretamente implicados nesta temática. Concretamente, procurou-se envolver nos inquéritos perfis distintos de profissionais:

- 1) PB, enquanto responsáveis pela gestão e dinamização da BE, para compreender as práticas atuais, desafios e potencialidades destes espaços no acolhimento de alunos com PEA;
- 2) PEE, pelo seu conhecimento especializado sobre as características e necessidades específicas dos alunos com PEA em contexto educativo;
- 3) DT, para obter uma perspetiva mais institucional e de articulação curricular;
- 4) TE (psicólogos ou terapeutas), que poderão contribuir com conhecimentos clínicos relevantes sobre intervenções adequadas;
- 5) CIBE, no sentido de apontar estratégias e planeamento ao estabelecer a ligação entre o Gabinete da RBE e as escolas;

- 6) AB, que poderão oferecer uma perspetiva particular no apoio ao funcionamento da BE;
- 7) EE de alunos com PEA, cuja experiência e expectativas face ao papel da biblioteca escolar são fundamentais para o desenvolvimento de propostas verdadeiramente significativas.

A identificação e contacto com os participantes foi realizada através de uma escola que inclui alunos com PEA, mediante autorização prévia da direção e consentimento informado dos próprios participantes. A escola foi escolhida por conveniência, em virtude de a investigadora ter acesso facilitado a essa instituição. No questionário aplicado procurou-se obter uma representação diversificada em termos de experiência profissional e pessoal, enriquecendo assim a diversidade de perspetivas.

Reconhecendo que as competências de comunicação e literacia são áreas frequentemente desafiantes para alunos com PEA, mas simultaneamente cruciais para o seu desenvolvimento e inclusão social, este estudo valoriza especialmente o papel que a BE pode desempenhar na promoção de experiências positivas nestes domínios. Cada perfil de resposta ao inquérito poderá contribuir com perspetivas únicas sobre como a BE pode auxiliar estes alunos no desenvolvimento de competências adaptadas às suas particularidades. Refira-se ainda que, embora consideremos fundamental a perspetiva que os próprios alunos com PEA têm sobre a BE, não os incluímos neste estudo em virtude das limitações de tempo.

1.5 Aspetos Metodológicos

O presente trabalho de projeto, centrado no papel da BE no apoio a crianças e jovens com PEA, insere-se num paradigma construtivista com uma abordagem metodológica mista, mas tendencialmente quantitativa, embora integre alguns elementos qualitativos. Esta opção enquadra-se na natureza do objeto de estudo — o meio escolar e as BE — caracterizado pela sua dimensão mutável e interpretativa, onde os significados são construídos através da interação social, opinião profissional e da experiência humana.

Seguindo a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta características particularmente adequadas a este estudo: valoriza o ambiente natural como fonte direta de dados; privilegia a descrição em forma de palavras e imagens em detrimento dos números; demonstra maior interesse pelo processo do que pelos resultados; analisa os dados de forma indutiva; e considera o significado como elemento de vital importância. Como sublinha Amado *et al.* (2014), a investigação qualitativa transcende a mera aplicação de técnicas, implicando uma visão do mundo que influencia a escolha e aplicação dos procedimentos metodológicos.

Em relação ao *toolkit*, seguiram-se alguns procedimentos relacionados com o método do «Educational Design Research» (EDR) ou investigação que se baseia no *Design* Educativo. Como procedimento investigativo, revelou-se adequado na medida em que articula teoria e prática de forma integrada e empiricamente fundamentada. Podemos considerar que este estudo se foi consolidando à medida que a informação se foi tornando em conhecimento e as várias peças foram-se encaixando, criando significado, projetado depois num objeto digital.

Como nos diz Clara Coutinho (2021, pp. 7-8), esta metodologia de investigação assume-se como “um modelo metodológico iterativo, que combina ciclos sucessivos de análise, desenho e desenvolvimento, avaliação e revisão e que se aplica a uma multiplicidade de contextos de investigação no âmbito do desenvolvimento curricular e da tecnologia educativa”. A criação do *toolkit* encaixa-se nesta perspetiva, na medida em que o protótipo é “desenhado com a colaboração dos agentes no terreno” (p. 65). Infelizmente, dada a limitação temporal, não foi possível proceder a testes e posteriores afinações, sendo por isso um artefacto ainda em desenvolvimento. Ainda assim, consideramos que alguns princípios do EDR foram alcançados, tendo por base os objetivos deste tipo de investigação, onde estão espelhados os objetivos deste trabalho de projeto:

a) obter informação que permita otimizar a qualidade da intervenção; e b) gerar e testar conhecimento, que Akker (1999, 2013) designa por “princípios do desenho” (design principles). Este conhecimento é necessário quer à compreensão das características da intervenção (o que é) quer da sua usabilidade (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Shauble, 2003; Nieveen & Folmer, 2013; Plomp, 2013). (Coutinho, 2021, p. 68)

O processo de EDR estrutura-se em fases distintas que garantem o rigor metodológico e a qualidade da intervenção desenvolvida. As três fases nucleares incluem, em primeiro lugar, uma “investigação preliminar – justificação da necessidade da investigação, o que pode implicar atividades como a revisão da literatura, a consulta de especialistas, a análise de situações modelo e o estudo de casos de práticas já existentes para melhor compreensão dos problemas e seu contexto” e recolha de dados, através de diferentes técnicas (Coutinho, 2021, p. 71). Esta fase inicial é crucial para fundamentar teoricamente a intervenção e compreender profundamente o contexto e o problema a resolver, e no nosso caso, efetuou-se uma revisão da literatura e a aplicação de um inquérito por questionário. Um dos elementos-chave para o trabalho consistiu exatamente na pesquisa bibliográfica, que se revelou adequada, na medida em que permitiu uma análise aprofundada de um fenómeno específico — o apoio da BE a alunos com PEA. Na segunda fase há o “desenvolvimento ou construção de um protótipo – miniciclos de investigação iterativos entre o desenho e a implementação, com papel predominante da avaliação formativa com vista ao afinamento sucessivo da intervenção” (p. 72). E em terceiro lugar, temos a “fase de avaliação e da reflexão” (p. 72). Esta última fase consolida tanto a validação da intervenção como a produção de conhecimento teórico resultante do processo investigativo. No presente estudo, concebeu-se o artefacto, que teve em consideração todos os elementos recolhidos durante a primeira fase, procurou-se ir refletindo sobre os vários elementos incluídos, mas não foi possível proceder à sua avaliação, que deverá acontecer num momento posterior, com a possibilidade ainda de se incorporar depois os acertos e melhorias que forem identificados, antes da sua disponibilização aberta.

O percurso investigativo adotado permitiu-nos, como refere Estrela (2015), estabelecer uma síntese entre teoria e prática. Desta forma, procurou-se evitar a formulação de um discurso paralelo ao real, transformando a investigação num instrumento de análise e interpretação desse mesmo real, e buscando apresentar estratégias de atuação para o melhorar. Esta abordagem é particularmente relevante num estudo sobre a PEA, onde a teoria deve estar sempre ancorada na realidade vivida pelos alunos, profissionais e famílias.

Como já se referiu, o estudo apoiou-se igualmente na aplicação de um inquérito por questionário. Foi utilizado um questionário semiestruturado aplicado a diferentes intervenientes no processo educativo. Este instrumento integra questões maioritariamente fechadas, facilitando a análise estatística dos dados, mas inclui também questões abertas que permitiram captar a riqueza e complexidade das experiências e perceções dos participantes relativamente ao papel da BE no apoio a alunos com PEA.

Para o tratamento dos dados recolhidos através dos questionários, foram utilizados dois métodos complementares: a análise estatística para as questões fechadas, permitindo a apresentação da informação através de tabelas e gráficos, e a análise de conteúdo para as questões abertas. A análise de conteúdo, seguindo a perspetiva de Bardin (Miranda & Cabral, 2017), permite estabelecer inferências e deduções lógicas, possibilitando uma interpretação mais profunda das características identificadas nas respostas dos participantes.

2. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

O questionário "A Biblioteca Escolar no Apoio a Alunos com PEA" (Anexo 2) foi aplicado *online* através do Google Forms e obteve 15 respostas válidas de diversos agentes educativos pertencentes a um Agrupamento de Escolas do ensino público, com profissionais e PB da escola sede onde se leciona do 5.º ano ao 12.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2024/2025, num tempo médio de resposta de 28:22 minutos, segundo dados obtidos na plataforma utilizada.

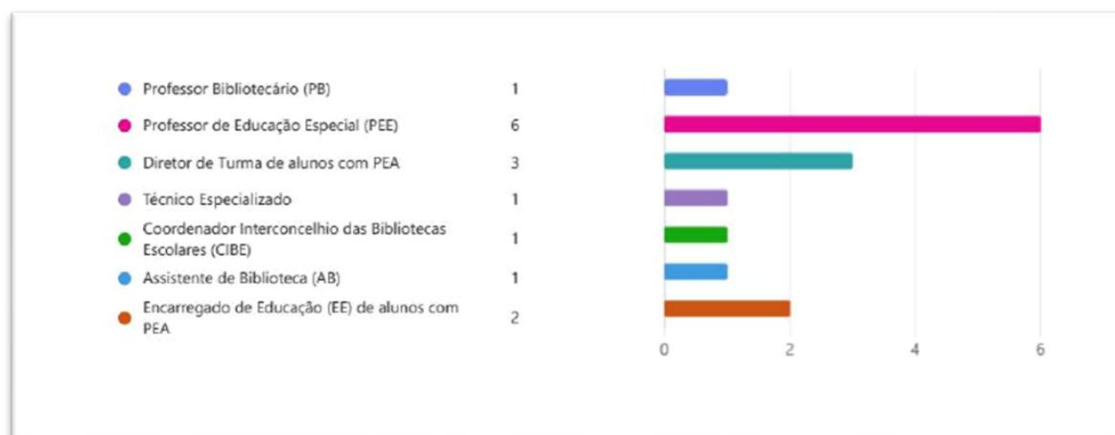
Todos os participantes (100%) consentiram formalmente em participar no estudo, demonstrando interesse na temática e disponibilidade para contribuir com as suas perspetivas e experiências profissionais. Embora o número de participantes seja pouco expressivo, sobretudo se considerarmos de forma separada os vários perfis questionados, os dados obtidos permitem, ainda assim, construir um retrato exploratório e preliminar sobre um conjunto de questões associadas ao conhecimento da comunidade educativa sobre PEA e sobre o trabalho com alunos com PEA, focando ainda no papel da BE.

Em seguida, os resultados obtidos são apresentados e analisados, seguindo-se a estrutura da matriz do questionário (Anexo 1).

PARTE I – Caracterização dos Participantes

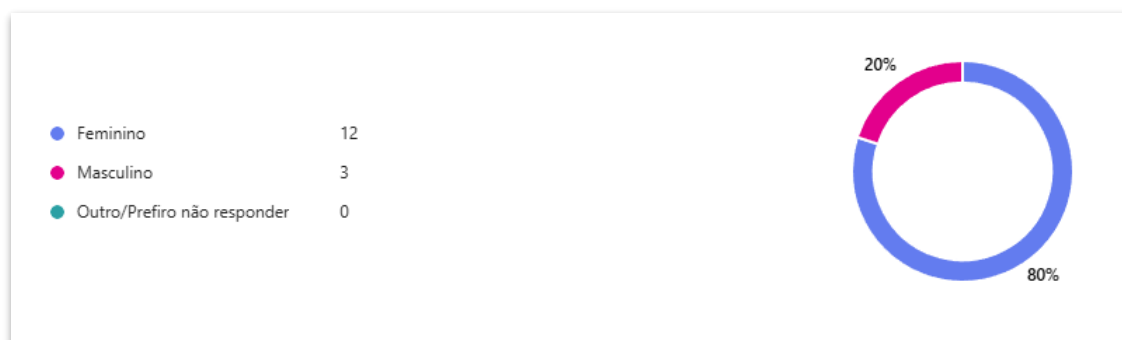
O grupo de respondentes revelou-se diversificado em termos de perfis profissionais (gráfico 1), com uma participação mais expressiva de Professores de Educação Especial (6). Esta diversidade de perfis e, consequentemente, de perspetivas, enriquece a análise, permitindo compreender a realidade do apoio a alunos com PEA a partir de múltiplos pontos de vista.

Gráfico 1: Perfil profissional dos respondentes.



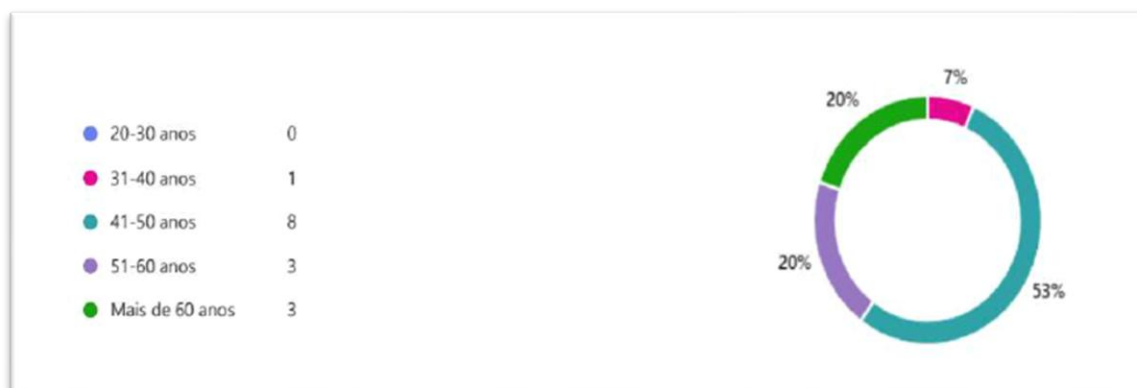
Quanto ao género, observa-se uma clara predominância do sexo feminino com 80% dos participantes (12 respondentes), face a 20% do sexo masculino (3 respondentes). Esta distribuição reflete a composição típica dos profissionais que trabalham em contexto educativo em Portugal.

Gráfico 2: Género dos respondentes.



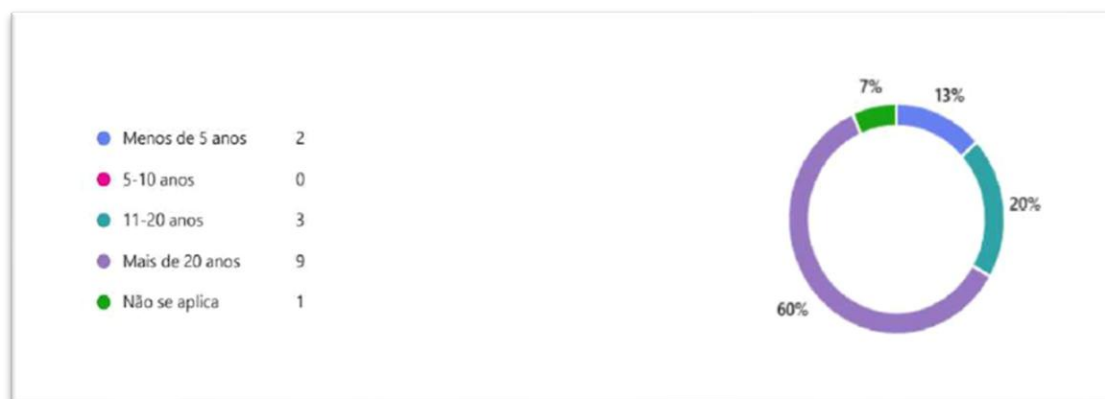
No que respeita à faixa etária, a distribuição apresenta-se relativamente equilibrada entre diferentes gerações de profissionais: 8 participantes situam-se entre os 41-50 anos, 3 participantes entre os 51-60 anos, igualmente com mais de 60 anos e 1 participante entre os 31-40 anos. Esta diversidade etária permite captar perspetivas diferentes.

Gráfico 3: Distribuição etária dos respondentes.



A experiência profissional total (gráfico 4) dos participantes revela um grupo predominantemente experiente: apenas 2 participantes têm menos de 5 anos de experiência e uma maioria expressiva de 9 participantes possui mais de 20 anos de experiência profissional. Esta preponderância geral de profissionais experientes confere credibilidade às perspetivas recolhidas, uma vez que refletem práticas e reflexões consolidadas ao longo de carreiras prolongadas no terreno educativo.

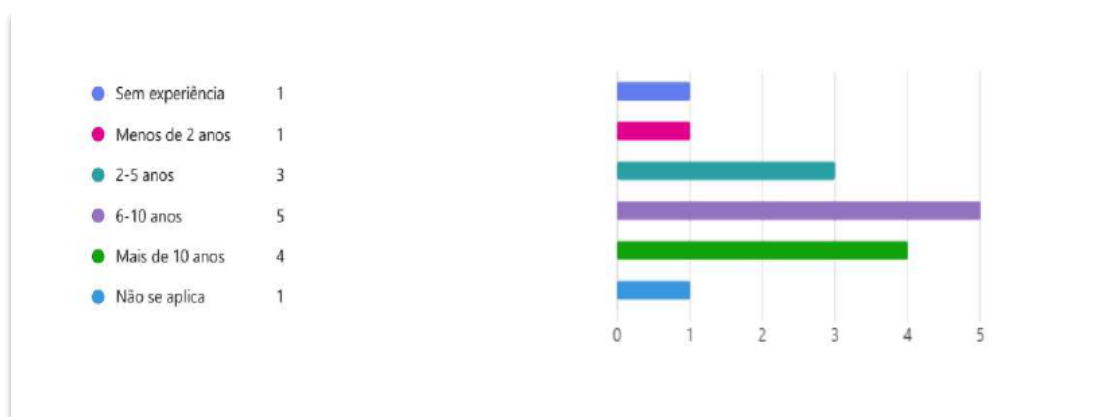
Gráfico 4: Experiência profissional.



Particularmente relevante para este estudo é a experiência específica no trabalho com alunos com PEA (Questão 7). Os resultados (gráfico 5) mostram uma distribuição mais variada: 1 participante não possui qualquer experiência, 1 participante tem menos de 2 anos, 3 participantes situam-se entre 2-5 anos, 5 participantes entre 6-10 anos, 4 participantes possuem mais de 10 anos de experiência, e 1 participante não indicou. Estes dados demonstram que a grande

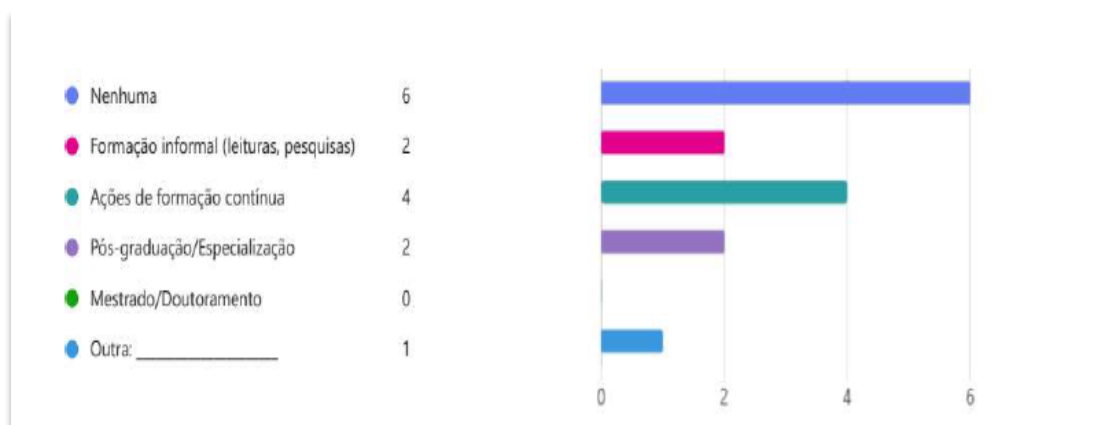
maioria dos inquiridos possui experiência direta de trabalho com alunos com PEA superior a 2 anos. Esta vivência prática confere às suas respostas um valor acrescentado, pois não se baseiam apenas em conhecimento teórico mas em experiências concretas de interação e apoio a estes alunos.

Gráfico 5: Experiência de trabalho com alunos com PEA.



A análise da formação específica sobre PEA (Questão 8) revela uma situação não surpreendente no panorama educativo português (gráfico 6). Os dados mostram que 6 respondentes indicaram não possuir qualquer formação sobre a perturbação. Mesmo entre aqueles que possuem alguma formação, esta limita-se a ações de formação contínua, que, embora valiosas, podem não proporcionar a profundidade de conhecimento necessária para responder adequadamente à complexidade e heterogeneidade das manifestações da PEA.

Gráfico 6: Formação específica sobre PEA.



PARTE II – Perceções sobre a PEA e o Contexto Educativo

Compreensão das características da PEA

A Questão 10 solicitou aos participantes que indicassem o seu grau de concordância em relação a 6 afirmações sobre a PEA, utilizando a escala: 1- Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 - Concordo totalmente; 5 - Desconheço/Não tenho opinião. Esta questão, fundamental para avaliar o nível de compreensão sobre a perturbação, incluía afirmações sobre diferentes dimensões da PEA.

Tabela 1 – Compreensão das características da PEA.

Nível	1	2	3	4	5
A PEA é uma perturbação que afeta principalmente a capacidade de socialização.	0	1	7	5	2
Cada aluno com PEA apresenta manifestações e necessidades únicas.	0	0	4	8	3
O ambiente escolar tradicional é adequado para alunos com PEA.	3	6	5	0	1
Os alunos com PEA beneficiam em particular de ambientes estruturados e previsíveis.	0	2	3	7	3
A PEA afeta principalmente a memória e a capacidade de atualização de memórias.	2	7	2	0	4
Os alunos com PEA podem manifestar capacidades excecionais em áreas específicas.	0	0	2	10	3

Quanto à afirmação, "A PEA é uma perturbação que afeta principalmente a capacidade de socialização", distribuição de respostas que mostra 7 participantes no nível 3, 5 no nível 4, 2 no nível 5 e apenas 1 no nível 2 revela que a maioria dos respondentes optou por uma posição central, o que pode indicar alguma hesitação ou reconhecimento de que, embora a socialização seja efetivamente uma área afetada pela PEA, esta não é a única dimensão significativa da perturbação.

Relativamente à afirmação, "Cada aluno com PEA apresenta manifestações e necessidades únicas", obteve-se uma distribuição que evidencia forte concordância: 8 participantes situaram-se no nível 4, 3 no nível 5 e 4 no nível 3. Esta é uma das afirmações com maior grau de consenso entre os

participantes, refletindo um reconhecimento generalizado da heterogeneidade que caracteriza o espectro do autismo.

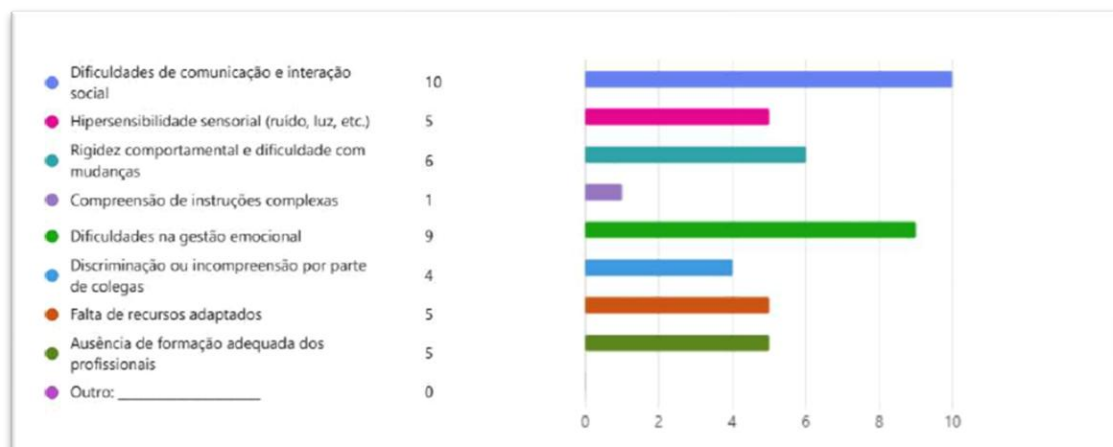
A afirmação "O ambiente escolar tradicional é adequado para alunos com PEA" registou uma distribuição das respostas é particularmente reveladora: 6 participantes discordaram (nível 2), 3 discordaram totalmente (nível 1), 5 concordaram moderadamente (nível 3) e apenas 1 concordou totalmente (nível 5). Este resultado demonstra que a maioria dos participantes reconhece as limitações dos ambientes escolares convencionais para responder adequadamente às necessidades específicas dos alunos com PEA, sublinhando a importância de adaptações significativas nos espaços, metodologias e recursos educativos. A afirmação "Os alunos com PEA beneficiam em particular de ambientes estruturados e previsíveis" obteve uma distribuição que mostra 7 participantes no nível 4, 3 no nível 5, 3 no nível 3 e 2 no nível 2. A tendência de concordância evidenciada nestes resultados reflete um conhecimento importante sobre uma das características centrais das necessidades educativas de muitos alunos com PEA, reconhecendo que a estruturação, a previsibilidade e a clareza de rotinas e expectativas constituem elementos facilitadores fundamentais.

Relativamente à afirmação "A PEA afeta principalmente a memória e a capacidade de atualização de memórias", com uma distribuição que revela 7 participantes no nível 2, 4 no nível 5, 2 no nível 3 e 2 no nível 1. Esta distribuição bimodal, com um grupo significativo a discordar e outro a concordar totalmente, sugere que existe algum desconhecimento sobre as características cognitivas associadas à PEA, uma vez que esta afirmação não corresponde às conceptualizações científicas generalizadas da perturbação, que não identificam a memória como uma área primariamente afetada e por todos os indivíduos com autismo, evidenciando a necessidade de pesquisa mais aprofundada sobre os aspetos neuropsicológicos da PEA. A afirmação "Os alunos com PEA podem manifestar capacidades excecionais em áreas específicas" registou a classificação mais elevada de todas as afirmações apresentadas. A distribuição das respostas mostra 10 participantes no nível 4, 3 no nível 5 e apenas 2 no nível 3, revelando um consenso muito significativo entre os respondentes. Este resultado demonstra o reconhecimento generalizado de que muitos alunos com PEA apresentam perfis cognitivos com áreas de competência especial.

Principais desafios enfrentados pelos alunos com PEA

Os resultados da questão “Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos com PEA no contexto educativo? (Selecione até 3 opções)” revelam uma hierarquia clara de preocupações, como se pode observar nos dados do gráfico 7.

Gráfico 7 – Principais desafios enfrentados pelos alunos com PEA.



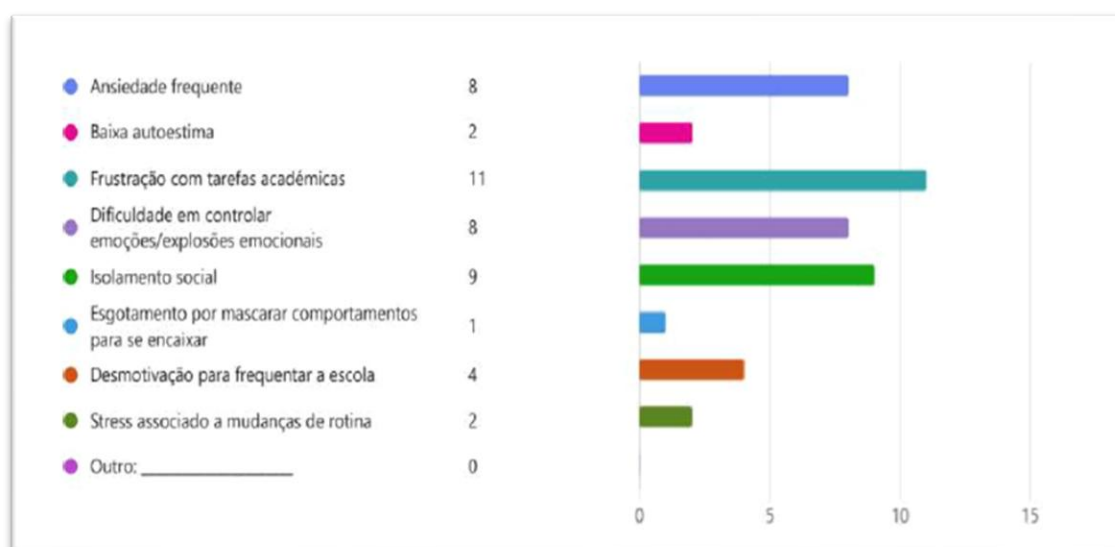
A opção “Dificuldades de comunicação e interação social” emergiu como o desafio mais frequentemente identificado, com 10 respostas. Este resultado confirma que a dimensão social continua a ser percebida como uma das áreas nucleares de dificuldade para alunos com PEA. A opção “Dificuldades na gestão emocional” obteve 9 seleções reconhecendo essa dificuldade na área emocional destes. “Rigidez comportamental e dificuldade com mudanças” foi selecionada por 6 participantes. Este resultado evidencia a necessidade premente de ações de sensibilização dirigidas especificamente aos profissionais, sobre formas de melhorar o apoio a estes indivíduos.

Salientamos a opção “Compreensão de instruções complexas”, mencionada por apenas 1 participante, o que pode surpreender dado que esta dificuldade é frequentemente referida na literatura especializada. Esta baixa seleção pode indicar que este desafio é percecionado como secundário em comparação com as questões socioemocionais, ou que os profissionais desenvolveram já estratégias eficazes para simplificar e clarificar instruções neste domínio.

Impacto emocional dos desafios escolares

Esta questão procurou compreender as perceções sobre o impacto emocional que os desafios escolares têm em alunos com PEA, permitindo seleccionar até três opções. Esta questão é fundamental para sensibilizar a comunidade educativa sobre as consequências que transcendem o desempenho académico (cf. Gráfico 8).

Gráfico 8: Impacto emocional dos desafios escolares.



A opção “Frustração com tarefas académicas” recebeu o número mais elevado de respostas (11), confirmando que este não é apenas um desafio mas também uma fonte significativa de sofrimento emocional. “Isolamento social” foi assinalada por 9 participantes, “Ansiedade frequente” e “Dificuldades em controlar as emoções/ explosões emocionais” foram ambas assinaladas por 8 participantes. A opção “Dificuldade em compreender emoções/habilidades emocionais” recebeu 8 respostas, sublinhando a necessidade de intervenções específicas no domínio da literacia emocional, área onde a biblioterapia e a mediação de leitura podem desempenhar um papel importante através da exploração de histórias que abordem emoções e relações sociais de forma acessível e estruturada.

“Desmotivação para frequentar a escola” foi a opção mencionada por 4 participantes. A desesperança é particularmente preocupante, pois revela que alguns alunos desenvolvem sentimentos negativos face à experiência escolar, o que constitui um sinal de alarme para a necessidade de intervenções urgentes e

transformadoras. “Baixa autoestima” e “Stress associado a mudanças de rotina” foram surpreendentemente mencionadas por apenas 2 participantes cada, o que pode refletir uma subvalorização deste aspeto ou dificuldades em reconhecer sinais de baixa autoestima em alunos com PEA, que podem manifestá-la de formas atípicas. A opção “Esgotamento por procurar comportamentos para se encaixar” recebeu apenas 1 resposta, mas representa um aspeto crucial: o facto de comportamentos de “masking”, muitas vezes mais sabiamente utilizados por elementos do sexo feminino para mascarar as suas dificuldades, serem utilizados a forte custo por estes alunos não é reconhecido, sendo que podemos ter indivíduos com PEA em estado de esgotamento sem compreender o porquê desse estado.

PARTE III – A Biblioteca Escolar e os Alunos com PEA

O Grupo III do questionário focou-se especificamente na avaliação do estado atual da BE no apoio a alunos com PEA, bem como na importância de diversos recursos e nos obstáculos à implementação de serviços adaptados.

Estado atual do apoio das BE

Esta questão apresentou várias afirmações sobre o papel da BE no apoio a alunos com PEA, solicitando aos participantes que indicassem o seu grau de concordância, e usando a seguinte escala: (Escala: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo, 3 - Concordo, 4 - Concordo totalmente, 5 - Desconheço/Não tenho opinião).

Tabela 2 – Estado atual do apoio das BE.

Nível	1	2	3	4	5
As BE estão preparadas para apoiar adequadamente alunos com PEA.	0	3	4	0	8
As BE dispõem de recursos bibliográficos adequados para alunos com PEA.	0	4	3	0	8
O espaço físico das BE é adequado às necessidades sensoriais dos alunos com PEA.	0	7	4	1	3
As atividades desenvolvidas nas BE são inclusivas para alunos com PEA.	0	2	3	2	8

A BE assume um papel ativo na sensibilização da comunidade educativa sobre PEA.	1	3	3	1	7
A articulação entre professores bibliotecários e professores de educação especial é eficaz.	0	3	7	1	4

A questão "As BE estão preparadas para apoiar adequadamente alunos com PEA" mostra alguma polarização: 8 respostas concentram-se no nível 5 (Desconheço/Não tenho opinião), 4 no nível 3 (Concordo), e 3 no nível 2 (Discordo). Esta variabilidade significativa pode refletir experiências muito diferentes: algumas já desenvolveram práticas inclusivas efetivas, enquanto outras permanecem largamente inacessíveis para alunos com PEA. Pode também indicar diferentes compreensões sobre o que constitui "apoio adequado", com alguns participantes tendo expectativas mais modestas e outros padrões mais exigentes.

Sobre a questão "As BE dispõem de recursos bibliográficos adequados para alunos com PEA", a distribuição (8 respostas no nível 5, 4 no nível 2, 3 no nível 3) sugere novamente variabilidade nas perceções. Este resultado pode ser enganador, uma vez que nem sempre os profissionais - mesmo os bibliotecários - têm conhecimento especializado sobre o que constitui uma coleção verdadeiramente adequada às necessidades específicas de alunos com PEA (por exemplo, livros com símbolos pictográficos, histórias sociais, recursos sobre autorregulação emocional, literatura que representa personagens neurodivergentes de forma respeitosa e autêntica).

A questão "O espaço físico das BE é adequado às necessidades sensoriais dos alunos com PEA" obteve uma distribuição que mostra 7 respostas no nível 2, 4 no nível 3, e 3 no nível 5 e 1 no nível 4, assumindo que há ainda um caminho significativo a percorrer na adequação dos espaços físicos das BE às necessidades sensoriais específicas destes alunos.

A questão "As atividades desenvolvidas na BE são inclusivas para alunos com PEA" obteve uma distribuição que mostra 8 respostas no nível 5, 3 no nível 3, e 2 no nível 4 e nível 2. Claramente que os respondentes indicam que há ainda um caminho a trilhar na implementação de atividades para estes alunos pela BE.

A questão "A BE assume um papel ativo na sensibilização da comunidade educativa sobre PEA" obteve 7 participantes no nível 5, 3 no nível 3, 3 no nível

2, 1 no nível 4 e 1 no nível 1, evidenciando que, embora quase metade dos participantes reconheça que as BE já assumem algum papel na sensibilização sobre a PEA, a presença de seis respondentes com classificações inferiores a 3 sugere que existe ainda um potencial por explorar nesta área.

A questão "A articulação entre professores bibliotecários e professores de educação especial é eficaz" registou uma distribuição que mostra 7 participantes no nível 3, 4 no nível 5, 3 no nível 2 e 1 no nível 4 e sugere que a articulação interprofissional constitui uma área que necessita de investimento significativo.

Numa análise global sobre esta questão sobressai o número elevado de respostas no nível 5, que aponta para um desconhecimento significativo sobre as situações apresentadas, o que requer, do nosso ponto de vista, alguma reflexão da comunidade escolar.

Classificação da importância de diferentes recursos na BE para o apoio a alunos com PEA

A questão seguinte solicitou aos participantes que classificassem a importância de diferentes recursos na BE para o apoio a alunos com PEA, utilizando uma escala de 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Moderadamente importante; 4- Importante; 5- Muito importante.

Tabela 3: Classificação da importância de diferentes recursos na BE para o apoio a alunos com PEA.

Níveis	1	2	3	4	5
Literatura sobre PEA para profissionais	1	1	5	4	4
Livros infantojuvenis que abordam o tema do espectro do autismo	0	3	3	6	4
Livros com símbolos pictográficos/comunicação aumentativa	0	1	2	7	5
Materiais sensoriais (almofadas, pesos, etc.)	0	1	2	7	5
Espaços delimitados e silenciosos	0	1	0	9	4
Recursos tecnológicos adaptados	0	1	2	8	4
Horários visuais e sinalizações com pictogramas	0	1	2	7	5
Histórias sociais e materiais para desenvolver competências socioemocionais.	0	1	2	7	5

Recursos musicais terapêuticos (música ambiente controlada, fones com playlists personalizadas, etc.)	0	2	3	4	6
---	---	---	---	---	---

A questão inicial, que contextualizou esta secção, obteve uma distribuição que mostra 5 participantes no nível 3, 4 no nível 5, 4 no nível 4, 1 no nível 2 e 1 no nível 1, inferindo que é moderadamente importante ter recursos literários para profissionais sobre PEA na BE. Relativamente aos "Livros infantojuvenis que abordam o tema do espectro do autismo", com 6 participantes no nível 4, 4 no nível 5, 3 no nível 3 e 2 no nível 2, indica um reconhecimento da importância deste tipo de recursos, que podem desempenhar um papel crucial na sensibilização de toda a comunidade educativa. Os "Livros com símbolos pictográficos/comunicação aumentativa", obtiveram uma distribuição que evidencia forte reconhecimento da sua importância: 7 participantes no nível 4, 5 no nível 5, 2 no nível 3 e apenas 1 no nível 2. Este é um dos recursos com classificação média mais elevada, refletindo a consciência de que muitos alunos com PEA apresentam necessidades específicas ao nível da comunicação e que o acesso a materiais de leitura adaptados é fundamental para garantir a acessibilidade e promover experiências de literacia positivas e bem-sucedidas.

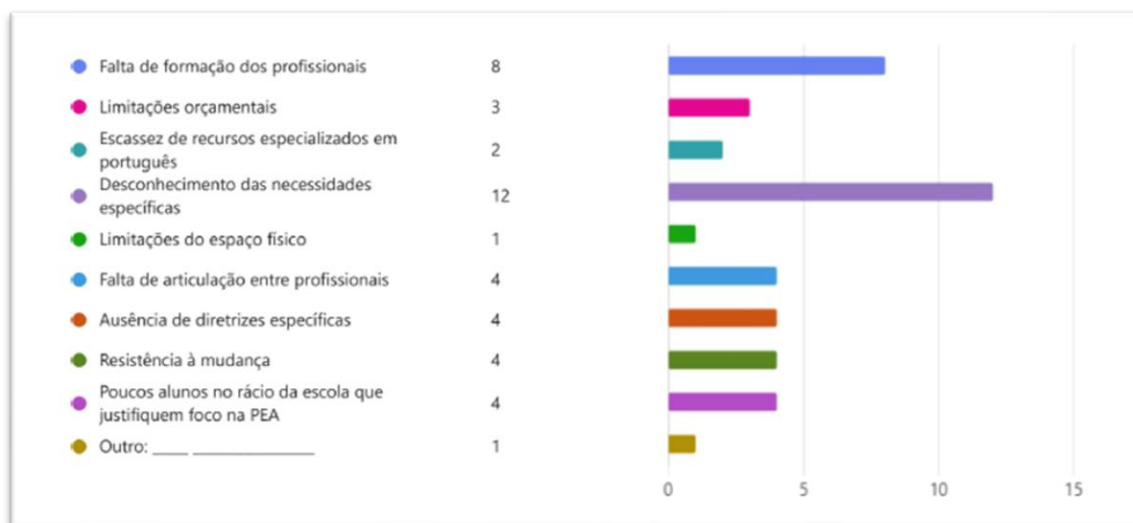
Os "Materiais sensoriais (almofadas, pesos, etc.)" com 7 participantes no nível 4, 5 no nível 5, 2 no nível 3 e 1 no nível 2, demonstra o reconhecimento de que as particularidades sensoriais são uma característica central da PEA. Os "Espaços delimitados e silenciosos" obtiveram a distribuição das respostas de 9 participantes no nível 4, 4 no nível 5 e apenas 1 no nível 2, sem nenhuma resposta nos níveis 1 ou 3. Este resultado sublinha a tradição de associar o espaço silencioso à biblioteca e que a criação de áreas calmas, previsíveis e com menor estimulação sensorial assume-se como fundamental para tornar as BE acessíveis a alunos com PEA. Os "Recursos tecnológicos adaptados", com 8 participantes no nível 4, 4 no nível 5, 2 no nível 3 e 1 no nível 2, evidencia o reconhecimento de que as tecnologias podem funcionar como ferramentas de apoio à aprendizagem, comunicação e autorregulação para alunos com PEA, desde que sejam adequadamente selecionadas e configuradas em função das necessidades individuais, e que a BE pode constituir um contexto privilegiado para a disponibilização, experimentação e utilização destas tecnologias de apoio. Os "Horários visuais e sinalizações com pictogramas" obtiveram 7

participantes no nível 4, 5 no nível 5, 2 no nível 3 e 1 no nível 2, o que reflete a compreensão de que muitos alunos com PEA beneficiam de suportes visuais que tornem o ambiente mais previsível e compreensível, reduzindo a ansiedade associada à incerteza e facilitando a autonomia na navegação pelos espaços e rotinas da BE. As "Histórias sociais e materiais para desenvolvimento de competências socioemocionais" foram opção com 7 participantes no nível 4, 5 no nível 5, 2 no nível 3 e 1 no nível 2 o que demonstra o reconhecimento de que as histórias sociais, enquanto estratégia baseada em evidência para o ensino de competências sociais e autorregulação emocional, constituem um recurso valioso que pode ser desenvolvido, disponibilizado e utilizado na BE em articulação com outros profissionais. Os "Recursos musicais terapêuticos (música ambiente controlada, fones com playlists personalizadas, etc.)" obtiveram 6 participantes no nível 5, 4 no nível 4, 3 no nível 3 e 2 no nível 2, o que sugere o reconhecimento de que a música pode desempenhar um papel importante na criação de ambientes sensorialmente adequados, na promoção da autorregulação e no enriquecimento das experiências na BE.

Principais obstáculos para a implementação de serviços adaptados para alunos com PEA nas BE

Na questão "Na sua opinião, quais são os principais obstáculos para a implementação de serviços adaptados para alunos com PEA nas BE?" solicitou-se aos participantes que identificassem até três obstáculos principais para a implementação de serviços adaptados para alunos com PEA nas BE, entre diversas opções predefinidas (Gráfico 9).

Gráfico 9: Principais obstáculos para a implementação de serviços adaptados para alunos com PEA nas BE.



A análise das respostas revela uma hierarquia de obstáculos. O "Desconhecimento das necessidades específicas" emergiu como o obstáculo mais frequentemente identificado, mencionado por 12 participantes, sublinhando que a falta de conhecimento especializado constitui uma barreira fundamental. A "Falta de formação dos profissionais" foi identificada por 8 participantes, confirmando que o desenvolvimento de competências específicas através de formação estruturada é reconhecido como uma necessidade prioritária.

Quatro obstáculos foram mencionados por 4 participantes cada: "Poucos alunos no rácio da escola que justifiquem foco na PEA", "Ausência de diretrizes específicas", "Falta de articulação entre profissionais" e "Resistência à mudança", evidenciando que os desafios se situam em múltiplas dimensões – desde questões de gestão de recursos e prioridades, à necessidade de orientações institucionais claras, passando pela colaboração interprofissional e pela abertura à transformação de práticas. As "Limitações orçamentais" foram mencionadas por 3 participantes, a "Escassez de recursos especializados em português" por 2, e as "Limitações do espaço físico" por apenas 1 participante, sugerindo que, embora importantes, estes obstáculos são percecionados como menos centrais do que os relacionados com conhecimento, formação e cultura organizacional.

Um respondente selecionou a resposta “Outro” que identificou na resposta aberta da pergunta seguinte que foi: “Ausência de comunicação com os pais para entender as especificidades de cada aluno com PEA (info apenas através de prof. coordenador)”. A resposta emerge da falta de comunicação entre a escola — casa, acrescentando a questão da comunicação demasiado indireta, perdendo-se “a mensagem no caminho”, sugerindo um contacto mais próximo que ajudaria a tirar dúvidas ou a quebrar barreiras.

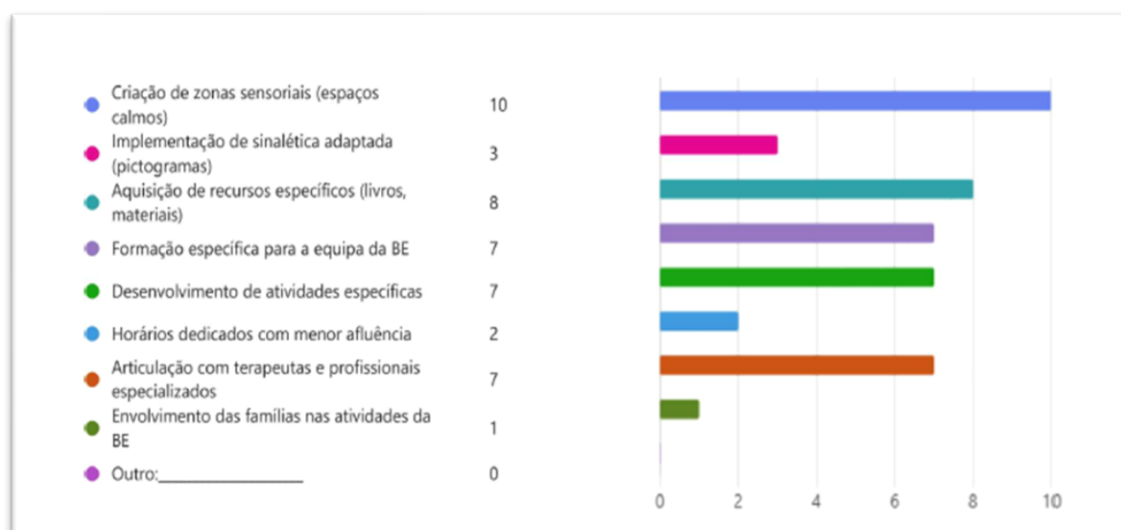
PARTE IV - Propostas e Sugestões

Esta parte do questionário tinha como objetivo colher sugestões junto dos respondentes.

Soluções prioritárias para melhorar a acessibilidade da BE para alunos com PEA

A resposta à questão seguinte “Quais destas sugestões considera prioritárias para melhorar a acessibilidade da BE para alunos com PEA? (Selecione até 3 opções)” revela convergências significativas (Gráfico 10).

Gráfico 10: Soluções prioritárias para melhorar a acessibilidade da BE para alunos com PEA.



A "Criação de zonas sensoriais (espaços calmos)" foi a sugestão mais frequentemente selecionada, mencionada por 10 participantes, reforçando os resultados anteriores sobre a importância crítica de espaços com características

sensoriais adequadas. A "Aquisição de recursos específicos (livros, materiais)" foi identificada por 8 participantes, confirmando a necessidade de investimento em fundos documentais e materiais especializados. Três sugestões receberam 7 menções cada: "Formação específica para a equipa da BE", "Desenvolvimento de atividades específicas" e "Articulação com terapeutas e profissionais especializados", evidenciando o reconhecimento de que a melhoria da acessibilidade exige uma abordagem multidimensional que combine formação, programação intencional e colaboração interprofissional. A "Implementação de sinalética adaptada (pictogramas)" foi mencionada por 3 participantes, os "Horários dedicados com menor afluência" por 2, e o "Envolvimento das famílias nas atividades da BE" por apenas 1 participante, sugerindo que, embora válidas, estas estratégias são consideradas menos prioritárias do que as anteriormente mencionadas.

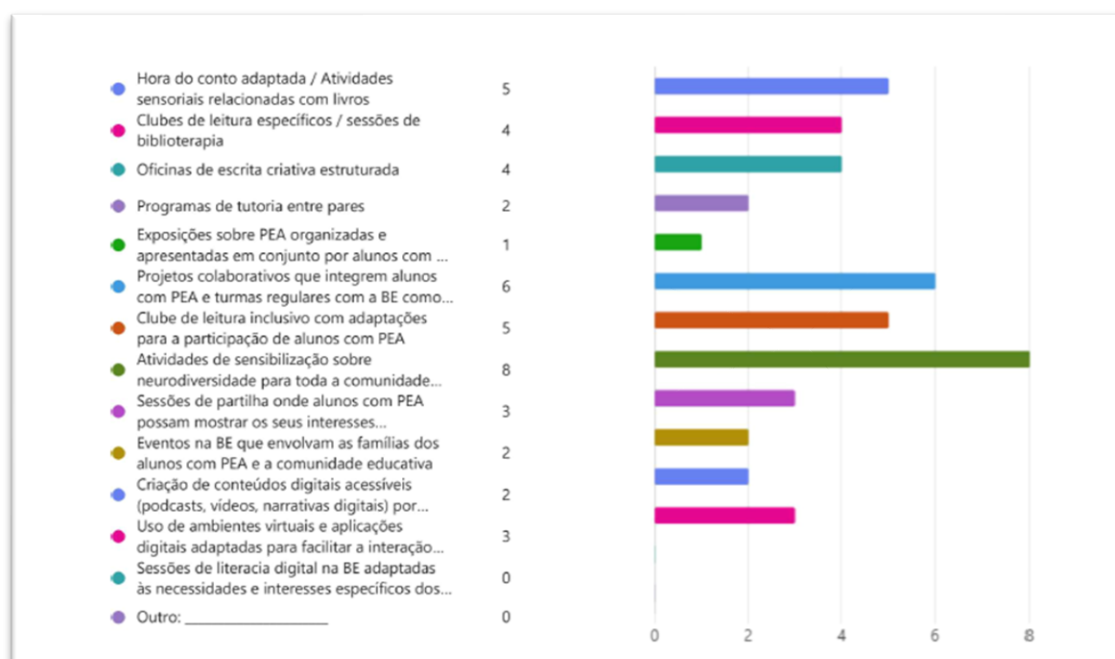
Atividades mais benéficas para a integração de alunos com PEA na escola, em articulação com a BE

A resposta à questão seguinte "Que tipo de atividades considera mais benéficas para a integração de alunos com PEA na escola, em articulação com a BE? (Selecione até 3 opções)" revela preferências claras quanto às modalidades de intervenção consideradas mais eficazes (cf. Gráfico 11).

As "Atividades de sensibilização sobre neurodiversidade para toda a comunidade escolar" emergiram como a atividade mais valorizada, com 8 menções, sublinhando o reconhecimento de que a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos exige a atualização de atitudes e conhecimentos de toda a comunidade educativa. Os "Projetos colaborativos que integrem alunos com PEA e turmas regulares com a BE como mediadora" foram mencionados por 6 participantes, evidenciando a valorização de abordagens que promovam a interação e colaboração entre todos os alunos em contextos significativos e estruturados com a BE. A "Hora do conto adaptada/ Atividades sensoriais relacionadas com livros" foram opção para 5 respondentes e o "Clube de leitura inclusivo com adaptações para a participação de alunos com PEA" foram também identificados por 5 participantes, sugerindo a perceção de que atividades estruturadas em pequeno grupo podem constituir contextos

adequados para o desenvolvimento de competências sociais e de literacia. "Clubes de leitura específicos / sessões de biblioterapia" foram identificados por 4 participantes bem como "Oficinas de escrita criativa estruturada". As "Sessões de partilha onde alunos com PEA possam mostrar os seus interesses especiais/ talentos" foi selecionado por 3 respondentes bem como o "Uso de ambientes virtuais e aplicações digitais adaptadas para facilitar a interação entre todos os alunos". "Programas de tutoria entre pares" foi selecionado duas vezes, evidenciando pouco interesse tanto em abordagens centradas em estratégias de apoio entre pares bem como "Eventos na BE que envolvam as famílias dos alunos com PEA e a comunidade educativa" e "Criação de conteúdos digitais acessíveis (podcasts, vídeos, narrativas digitais) por grupos mistos de alunos com e sem PEA". As "Exposições sobre PEA organizadas e apresentadas em conjunto por alunos com e sem PEA" foi apenas selecionado por um respondente.

Gráfico 11: Tipo de atividades mais benéficas para a integração de alunos com PEA na escola, em articulação com a BE.



Estratégias de autorregulação a ser implementadas em momentos de sobrecarga sensorial ou emocional

A questão “Que estratégias de autorregulação poderiam ser implementadas na BE para ajudar alunos com PEA em momentos de sobrecarga sensorial ou emocional? (Selecione até 3 opções)” revelou um reconhecimento claro da importância de múltiplas estratégias complementares (Gráfico 12).

Gráfico 12: Estratégias de autorregulação a ser implementadas em momentos de sobrecarga sensorial ou emocional.



A "Criação de 'cantos sensoriais' com materiais relaxantes" foi a estratégia mais frequentemente selecionada, com 8 menções, evidenciando que a criação de espaços especificamente dedicados à autorregulação sensorial é reconhecida como uma prioridade fundamental. A "Disponibilização de fones de cancelamento de ruído" recebeu 7 menções, sublinhando que a gestão do ambiente sonoro constitui uma necessidade crítica. Os "Objetos de estimulação sensorial (bolas anti-stress, fidgets, tubos sensoriais líquidos/lava...)" e o "Espaço isolado onde o aluno possa se acalmar" foram mencionados por 6 participantes cada, demonstrando o reconhecimento de que muitos alunos com PEA beneficiam tanto de estimulação sensorial através de objetos manipuláveis quanto da disponibilidade de espaços de refúgio onde possam recuperar em privacidade. Os "Protocolos definidos para os profissionais apoiarem em momentos de crise" obtiveram 5 menções, sublinhando a importância de

orientações claras para os profissionais sobre como responder adequadamente a situações de desregulação emocional ou sensorial. Os "Horários visuais que ajudem a antecipar mudanças" receberam 3 menções, dando pouca relevância à previsibilidade e estruturação visual como estratégia preventiva. Os "Cartões de saída/pausa que o aluno pode usar quando necessita de tempo" e os "Materiais informativos sobre técnicas de respiração e relaxamento" foram identificados por 2 participantes cada, evidenciando pouco interesse tanto em ferramentas que promovam a autonomia dos alunos na gestão das suas necessidades quanto em recursos de apoio à aprendizagem de técnicas específicas de autorregulação.

Na opção "Outro" foi submetida 1 resposta, que mencionou "Zonas de chão", sugerindo a valorização de espaços alternativos aos mobiliários convencionais, onde os alunos possam adotar posturas corporais diversificadas e potencialmente mais confortáveis ou autorreguladoras. Esta sugestão alinha-se com abordagens contemporâneas de design de espaços educativos que reconhecem a importância da flexibilidade postural e da possibilidade de os alunos escolherem as posições corporais que melhor favorecem o seu conforto, concentração e bem-estar.

A parte IV do questionário inclui no final 3 questões de resposta aberta, que obtiveram diversas sugestões.

Formação específica necessária para os professores bibliotecários no apoio a alunos com PEA

Esta questão obteve 10 respostas válidas, que revelam uma diversidade significativa de necessidades formativas identificadas, como se pode verificar no quadro 2.

Quadro 2: Formação específica necessária para os professores bibliotecários no apoio a alunos com PEA.

1	anonymous	Desconheço
2	anonymous	Formação geral sobre PEA
3	anonymous	Sensibilização /comunicação/partilha entre os intervenientes da escola e a família e técnicos envolvidos no processo.
4	anonymous	Formação sobre PEA e estratégias de como lidar/prevenir comportamentos de stress dos alunos com estas características.
5	anonymous	Formação ao nível da intervenção com alunos PEA, não só em termos da caracterização do espectro, mas fundamentalmente na questão de estar apto a lidar com as crises, em que o aluno descompensa. Ter técnicas de relaxamento, para além dos espaços apelativos e adequados às necessidades de cada um.
6	anonymous	Recursos adaptados
7	anonymous	Formação que auxilie na organização de rotinas e eventos periódicos de forma a incluir alunos com PEA.
8	anonymous	Formação sobre PEA, o que é, como lidar e compreender. Formação sobre materiais didáticos apropriados para estes alunos. Formação sobre como organizar o espaço BE. Formação sobre que tipo e como desenvolver atividades para a integração destes alunos. Formação em gestão de emocional.
9	anonymous	Formação na área da comunicação por símbolos, por exemplo e na área da regulação emocional.
10	anonymous	DIR - Floortime (CADIN - Dr. Pedro Caldeira) e Son Rise (Associação Vencer o Autismo ou site Autism Center of America)

Um participante declarou desconhecer a temática, vários respondentes identificaram a necessidade de formação geral sobre PEA, indicando que o conhecimento de base sobre as características, manifestações e necessidades associadas à perturbação constitui um pré-requisito fundamental. Uma resposta destacou a importância da “Sensibilização/comunicação/partilha entre os intervenientes da escola e a família e técnicos envolvidos no processo”, reconhecendo que a formação não se deve centrar apenas no conhecimento técnico sobre a PEA, mas também nas competências de articulação e trabalho colaborativo com outros profissionais e famílias. A “Formação sobre PEA e estratégias de como lidar/prevenir comportamentos de stress dos alunos com estas características” foi identificada por um participante, evidenciando a necessidade de formação prática orientada para a gestão de situações específicas. Uma resposta salientou a necessidade de “Formação ao nível da intervenção com alunos PEA, não só em termos da caracterização do espectro,

mas fundamentalmente na questão de estar apto a lidar com as crises, em que o aluno descompensa. Ter técnicas de relaxamento, para além dos espaços apelativos e adequados às necessidades de cada um”, sublinhando a importância crítica de competências de intervenção em situações de crise e desregulação emocional.

A importância dos “Recursos adaptados” foi também mencionada, assim como a “Formação que auxilie na organização de rotinas e eventos periódicos de forma a incluir alunos com PEA”. Uma resposta identificou múltiplas dimensões formativas: “Formação sobre PEA, o que é, como lidar e compreender. Formação sobre materiais didáticos apropriados para estes alunos. Formação sobre como organizar o espaço BE. Formação sobre que tipo e como desenvolver atividades para a integração destes alunos. Formação em gestão de emocional”, demonstrando uma visão integrada da problemática. A “Formação na área da comunicação por símbolos, por exemplo e na área da regulação emocional” foi também identificada, reconhecendo a importância de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação. Por fim, uma resposta mencionou recursos formativos específicos: “DIR – Floortime (CADIN – Dr. Pedro Caldeira) e Son Rise (Associação Vencer o Autismo ou site Autism Center of America)”, evidenciando conhecimento de abordagens especializadas de intervenção.

Melhoria da articulação entre a BE, professores de educação especial e famílias de alunos com PEA

Esta questão obteve 10 respostas válidas que revelam uma diversidade de perspetivas e sugestões concretas. Um participante declarou desconhecer a temática, evidenciando novamente que nem todos têm conhecimento suficiente sobre estratégias de articulação interprofissional com as famílias (cf. quadro 3).

Quadro 3: Melhoria da articulação entre a BE, professores de educação especial e famílias de alunos com PEA.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Desconheço
2	anonymous	Mais comunicação.
3	anonymous	Reunião de partilha no início de cada ano letivo.
4	anonymous	Reuniões entre BE, docentes de educação especial e famílias para haver trocas de conhecimento.
5	anonymous	Essa articulação pressupõe um maior contato entre todos os intervenientes, incluindo o DT, em que as famílias possam ser envolvidas em algumas atividades da escola.
6	anonymous	A BE disponibilizar recursos para esse tipo de alunos e ter programas específicos para eles que possa apresentar aos restantes parceiros.
7	anonymous	Reuniões periódicas para discutir novos projetos, apontar dificuldades encontradas.
8	anonymous	Maior envolvimento entre os profissionais da BE, Educação Especial e outros docentes através do desenvolvimento de atividades que fomentem a integração e participação destes alunos na comunidade escolar.
9	anonymous	Mais abertura dos profissionais e horários específicos para horas de reunião de articulação.
10	anonymous	Reuniões / Workshops conjuntos

A necessidade de “Mais comunicação” foi identificada de forma sucinta mas significativa por um respondente, sublinhando que a comunicação constitui a base fundamental de qualquer processo de articulação eficaz. A sugestão de “Reunião de partilha no início de cada ano letivo” aponta para a importância de momentos estruturados de encontro e planeamento conjunto no início do ano escolar, permitindo estabelecer objetivos partilhados e estratégias coordenadas desde o início. Uma resposta mais elaborada propôs “Reuniões entre BE, docentes de educação especial e famílias para haver trocas de conhecimento”, evidenciando o reconhecimento de que a articulação deve ser tripartida e que cada um dos intervenientes possui conhecimentos valiosos que devem ser partilhados.

Particularmente relevante foi a resposta que salientou: “Essa articulação pressupõe um maior contato entre todos os intervenientes, incluindo o DT, em que as famílias possam ser envolvidas em algumas atividades da escola”, reconhecendo que a articulação não se deve limitar à educação especial,

devendo incluir também os DT, e que o envolvimento das famílias deve transcender reuniões formais, incluindo participação ativa em atividades escolares. A sugestão de que “A BE disponibilizar recursos para esse tipo de alunos e ter programas específicos para eles que possa apresentar aos restantes parceiros” aponta para a importância de a BE assumir um papel proativo, não apenas respondendo a solicitações mas também desenvolvendo e divulgando ativamente recursos e programas específicos. A necessidade de “Reuniões periódicas para discutir novos projetos, apontar dificuldades encontradas” foi identificada, sublinhando que a articulação deve ser continuada e não pontual, criando espaços regulares para avaliação, ajustamento e inovação. Uma resposta destacou: “Maior envolvimento entre os profissionais da BE, Educação Especial e outros docentes através do desenvolvimento de atividades que fomentem a integração e participação destes alunos na comunidade escolar”, reconhecendo que a articulação se constrói não apenas através de reuniões mas fundamentalmente através do trabalho colaborativo em torno de projetos e atividades concretas.

A importância da flexibilidade foi salientada na resposta que propôs “Mais abertura dos profissionais e horários específicos para horas de reunião de articulação”, reconhecendo que a disponibilidade temporal constitui um obstáculo prático significativo que necessita de ser ultrapassado através de medidas organizacionais específicas. Por fim, a sugestão de “Reuniões / Workshops conjuntos” aponta para modalidades de articulação que combinem momentos de planeamento e coordenação com oportunidades de formação conjunta e desenvolvimento profissional.

Sugestões para o desenvolvimento de um toolkit

A questão “Que sugestões pode dar para o desenvolvimento de um toolkit (conjunto de ferramentas úteis) para a BE orientado para o apoio a alunos com PEA? (Resposta aberta)” era particularmente relevante para este projeto. Esta questão obteve 7 respostas válidas (quadro 4).

Quadro 4: Sugestões para o desenvolvimento de um toolkit.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Não disponho de conhecimentos suficientes para elaborar sugestões válidas
2	anonymous	Criação de um espaço de relaxamento, Criação de um espaço com computador com retroprojektor tátil.
3	anonymous	O toolkit deve ser construído entre BE, docentes de educação especial e famílias adaptado a cada caso, porque são todos diferentes.
4	anonymous	Já respondido na questão 4.1... além disso, dispor de um canto Snoezelen, para acalmar e ajudar a regular as emoções!
5	anonymous	Formação para os professores da biblioteca escolar; Parcerias com profissionais especializados para criar ambiente adaptado e proposta de atividades inclusivas. Orçamento para aquisição de equipamentos para colocar o que foi aprendido em prática.
6	anonymous	Criação de jogos e atividades digitais, cantos sensoriais, livros adaptados, entre outros.
7	anonymous	N.A:

Um participante declarou de forma honesta: “Não disponho de conhecimentos suficientes para elaborar sugestões válidas”, reconhecendo as suas limitações nesta área. Uma resposta focou-se especificamente em recursos espaciais e tecnológicos: “Criação de um espaço de relaxamento. Criação de um espaço com computador com retroprojektor tátil”, evidenciando a importância de espaços físicos dedicados e de tecnologias específicas que possam apoiar diferentes necessidades.

Particularmente relevante foi a sugestão: “O toolkit deve ser construído entre BE, docentes de educação especial e famílias adaptado a cada caso, porque são todos diferentes”, reconhecendo não apenas a heterogeneidade dos alunos com PEA mas também a necessidade de construção colaborativa. Uma resposta fez referência a conteúdos já sugeridos anteriormente: “Já respondido na questão 4.1... além disso, dispor de um canto Snoezelen, para acalmar e ajudar a regular as emoções!”, introduzindo o conceito de espaço Snoezelen (ambiente multissensorial controlado) para apoio à autorregulação sensorial e emocional. Uma resposta propôs: “Formação para os professores da biblioteca escolar; Parcerias com profissionais especializados para criar ambiente adaptado e proposta de atividades inclusivas. Orçamento para aquisição de equipamentos para colocar o que foi aprendido em prática”, identificando três

dimensões fundamentais e interdependentes: a dimensão formativa (capacitação dos professores bibliotecários), a dimensão colaborativa (parcerias com especialistas para desenho de ambientes e atividades), e a dimensão material (recursos financeiros para implementação prática), demonstrando uma compreensão sistémica dos requisitos para implementação eficaz. Outra resposta identificou diversos tipos de recursos: “Criação de jogos e atividades digitais, cantos sensoriais, livros adaptados, entre outros”, evidenciando a necessidade de diversidade de materiais que respondam a diferentes necessidades e preferências, combinando recursos tecnológicos, espaciais e bibliográficos.

PARTE V – Perfis Específicos

Esta componente do questionário focou-se em recolher dados de grupos específicos de respondentes, com um conjunto de questões mais direcionadas para perfis particulares: Professores Bibliotecários, Professores de Educação Especial, Diretores de Turma; Técnicos Especializados (Psicólogos, Terapeutas, etc.); Assistentes de Biblioteca e ainda Encarregados de Educação.

Maior desafio na comunicação com alunos com PEA (PB, EE, DT)

Na questão dirigida a Professores Bibliotecários, de Educação Especial e Diretores de Turma, “Qual é o seu maior desafio na comunicação com alunos com PEA? (Selecione até 2 opções)” solicitou-se que identificassem até dois dos seus maiores desafios na comunicação com alunos com PEA. As respostas obtidas estão apresentadas no gráfico 13.

Gráfico 13: Maior desafio na comunicação com alunos com PEA.

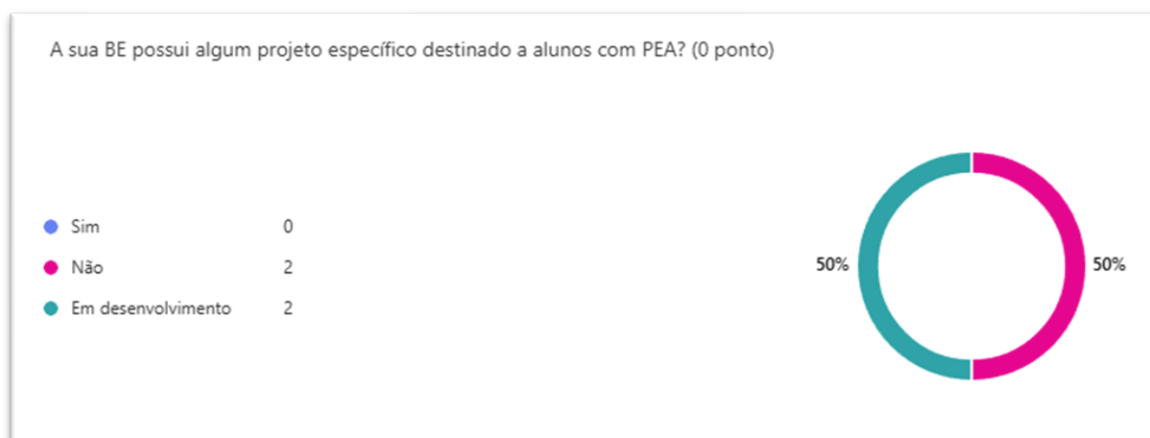


A hipótese "Incerteza sobre o nível de compreensão do aluno quanto às instruções dadas" foi o desafio mais identificado, com 7 menções, sublinhando a dificuldade em avaliar se o aluno compreendeu efetivamente as instruções transmitidas. Dois desafios obtiveram 5 menções cada: "Dificuldade em compreender a comunicação não-verbal do aluno" e "Desafio em lidar com interesses restritos ou repetitivos", evidenciando tanto dificuldades na interpretação de sinais comunicativos alternativos quanto na gestão de características comportamentais típicas da PEA. A "Dificuldade em adaptar material didático para diferentes perfis de alunos com PEA" foi mencionada por 3 participantes, confirmando que a heterogeneidade constitui um desafio prático significativo. A "Dificuldade em interpretar comportamentos que substituem a comunicação verbal" recebeu 2 menções, e a "Falta de tempo para comunicação individualizada" apenas 1 menção.

Projeto específico da BE destinado a alunos com PEA (PB)

A questão "A sua BE possui algum projeto específico destinado a alunos com PEA?" obteve 4 respostas: 2 foram negativas, e duas indicaram estar "Em desenvolvimento", e nenhuma resposta foi afirmativa, confirmando, no computo geral, que a existência de projetos estruturados e intencionalmente dirigidos a alunos com PEA nas BE é ainda rara ou inexistente.

Gráfico 14: Projeto específico da BE destinado a alunos com PEA.



Principal desafio da BE para possibilitar um apoio adequado a alunos com PEA (PB)

Esta questão, de resposta aberta, obteve uma resposta do PB. O respondente identificou: "A Biblioteca é um espaço aberto a todos os alunos e acredito que os profissionais que lá trabalham tentam dar a melhor resposta a todos os alunos, independentemente do diagnóstico." confirmando que o trabalho do PB é dirigido a todos os alunos sem exceção embora fiquemos sem saber se adequações são feitas às especificidades dos alunos.

Quadro 5: Principal desafio da BE para possibilitar um apoio adequado a alunos com PEA.

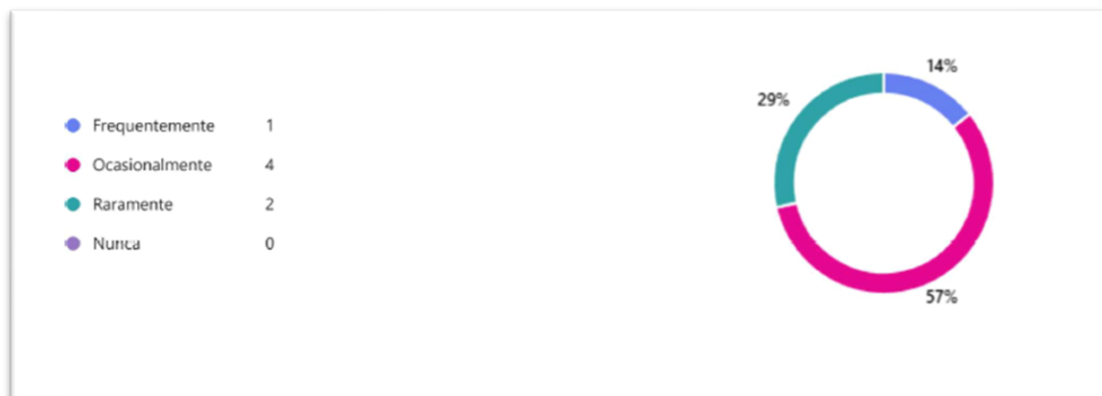
ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	A Biblioteca é um espaço aberto a todos os alunos e acredito que os profissionais que lá trabalham tentam dar a melhor resposta a todos os alunos, independentemente do diagnóstico.

Usufruto da BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA (PEE)

As questões dirigidas aos PEE sobre a utilização da BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA, iniciam-se com a seguinte pergunta: "Costuma utilizar a BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA?". Dos 7 respondentes, um respondeu que usa frequentemente, quatro

responderam que utilizam ocasionalmente e dois responderam que utilizam raramente.

Gráfico 15: Usufruto da BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA.



As justificações fornecidas apontam para: "Falta de materiais adaptados disponíveis" e "Por falta de tempo e por o espaço nem sempre estar calmo o suficiente", "Sempre que possível recorro à biblioteca para a requisição de livros e ou usar o computador", "Acaba por ser um espaço em que vamos ver algum livro/ jogo, mas na maioria das vezes a frequência é apenas para participar em alguma atividade organizada", "Podíamos recorrer a este espaço rico em múltiplas aprendizagens com maior periodicidade". Estes testemunhos sublinham a urgência de intervenções que tornem as BE efetivamente acessíveis e utilizáveis por todos os profissionais envolvidos no apoio a estes alunos.

Quadro 6: Usufruto da BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Podíamos recorrer a este espaço rico em múltiplas aprendizagens com maior periodicidade.
2	anonymous	Acaba por ser um espaço em que vamos ver alum livro/ jogo, mas na maioria das vezes a frequência é apenas para participar em alguma atividade organizada.
3	anonymous	Sempre que possível recorro à biblioteca para a requisição de livros e ou usar o computador.
4	anonymous	Por falta de tempo e por o espaço nem sempre estar calmo o suficiente.

Estratégias específicas que as BE poderiam adotar para melhor apoiar os alunos com PEA (PEE)

Na questão “Que estratégias específicas recomendaria às BE para melhor apoiar os alunos com PEA? (Resposta aberta)” foram sugeridas várias possibilidades (Quadro 7).

Quadro 7: Estratégias específicas que as BE poderiam adotar para melhor apoiar os alunos com PEA.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Estar abertos à diferença, empatia e compreensão do ponto de vista do outro, projetos inclusivos tendo sempre como referencia o grupo/turma de pertença.
2	anonymous	Ter à disposição mais recursos, não só materiais, mas deveria ter pessoal especializado para o efeito e ser mais interventiva na vida escolar dos alunos.
3	anonymous	Materiais Visuais, Histórias Sociais, Cartões de Emoção, Fones abafadores de ruído, materiais pedagógicos inclusivos, Jogos educativos com instruções visuais.
4	anonymous	Desenvolver atividades dos seus interesse e procurar envolver a escola. Criação de cantos ou espaços sensoriais. Dinamizar atividades como a hora do conto.
5	anonymous	ambientes mais calmos e tranquilos.

Dois respondentes apontaram para aspetos relacionados com a necessidade de mais recursos específicos para esses alunos (2 e 3) e para os ambientes (4). Um apontou para estratégias inclusivas (respondente 1), um aspeto importante referenciado em vários estudos que lemos. Uma resposta acrescentou: “Desenvolver atividades dos seus interesses e procurar envolver a escola. Criação de cantos ou espaços sensoriais. Dinamizar atividades como a hora do conto” sublinhando, assim, que a articulação interprofissional não deve ser ocasional ou informal com a leitura, mas sim estruturada, regular e orientada para objetivos partilhados, constituindo um mecanismo institucional de colaboração sistemática.

Articulação de prática letiva com a BE em relação a alunos com PEA (DT)

A questão dirigida aos DT de alunos com PEA (resposta aberta) sobre a forma como articulam a sua prática letiva com a BE obteve 2 respostas, apresentadas no quadro 8.

Quadro 8: Articulação de prática letiva com a BE em relação a alunos com PEA.

ID ↑	Nome	Respostas	Mais Detalhes
1	anonymous	É o 1º ano que estou a dar aulas. Apenas fui à biblioteca em algumas atividades programadas e para escolherem o livro para o projeto de leitura. O meu aluno com espectro de autismo tem como maior dificuldade a escrita de textos e a matemática, para além da sociabilização. De resto, tenho o cuidado de ver se apontou os tpcs, ajuda extra de indicações para momentos de avaliação e testes adaptados. Não fiz nada específico na biblioteca.	
2	anonymous	Não há articulação.	

As respostas obtidas são elucidativas quanto à ausência de articulação com a BE. Este resultado sublinha a importância de estratégias de promoção ativa dos recursos e serviços da BE junto de todos os professores, e da criação de mecanismos que facilitem e promovam a articulação, particularmente no âmbito do trabalho com alunos com necessidades específicas.

Aspetos do desenvolvimento que poderiam ser mais beneficiados através de atividades na BE (TE)

Os resultados da questão dirigida aos técnicos especializados (psicólogos, terapeutas) — “Na sua experiência, quais aspetos do desenvolvimento dos alunos com PEA poderiam ser mais beneficiados através de atividades estruturadas na BE? (Selecione até 3 opções)” — estão apresentados no gráfico 16.

Gráfico 16: Aspetos do desenvolvimento que poderiam ser mais beneficiados através de atividades estruturadas.



As "Competências sociais e relacionamento com pares" foram identificadas como a área prioritária, com 3 menções, evidenciando que os técnicos reconhecem a BE como um contexto potencialmente rico para o desenvolvimento de competências sociais em situações naturais e significativas. Duas áreas obtiveram 2 menções cada: "Autorregulação emocional" e "Autoestima e sentido de pertença à comunidade escolar", sublinhando tanto a importância da BE como espaço de apoio à gestão emocional quanto como contexto de construção identitária positiva e inclusão social. O "Desenvolvimento da atenção e concentração" e a "Transição para vida pós-escolar/competências funcionais" receberam 1 menção cada. Não foram mencionados como prioritários: "Desenvolvimento da linguagem e comunicação", "Competências académicas específicas" e "Interesses específicos e potencialidades".

Estes resultados confirmam que a BE é percecionada pelos técnicos especializados primariamente como um espaço de desenvolvimento socioemocional e de inclusão, mais do que como contexto de desenvolvimento académico ou comunicacional, sublinhando o seu potencial único enquanto espaço menos formal e mais naturalístico onde competências sociais e emocionais podem ser desenvolvidas em contextos significativos e funcionais.

Utilização ou recomendação da BE para alunos com PEA (TE)

A questão dirigida ainda aos técnicos especializados, “Na sua prática profissional, como utiliza ou recomenda a utilização da BE para alunos com PEA? (Resposta aberta)”, obteve 2 respostas válidas que fornecem perspetivas complementares sobre as modalidades de utilização da BE.

Quadro 9: Utilização ou recomendação da BE para alunos com PEA.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Dependendo dos alunos e do objetivo, no contacto com o espaço e sua importância; no desenvolvimento de atividades específicas; no desenvolvimento do PIT; como espaço de múltiplas experiências sensoriais.
2	anonymous	Através de atividades conjuntas, académicas e outras.

A primeira resposta foi particularmente detalhada, evidenciando uma abordagem individualizada e multidimensional que reconhece que a utilização da BE deve ser adaptada às características e objetivos específicos de cada aluno, podendo servir múltiplos propósitos: familiarização com o espaço físico e sua função social, desenvolvimento de atividades estruturadas e intencionais, integração no Plano Individual de Transição (PIT), e exploração sensorial diversificada. A segunda resposta foi mais concisa, sublinhando a importância do trabalho colaborativo e da diversidade de atividades que transcendem a dimensão puramente académica.

Orientações específicas dadas às BE para o trabalho com alunos com PEA (CIBE)

A questão de resposta aberta dirigida aos Coordenadores Interconcelhios de Bibliotecas Escolares (CIBE), visando perceber se a RBE indica orientações, obteve uma resposta, apresentada no quadro 10.

Quadro 10: Orientações específicas dadas às BE para o trabalho com alunos com PEA.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Orientações gerais relativamente à inclusão de todos os alunos Programa específico: Todos Juntos Podemos Ler, mediante candidatura nacional

Esta resposta revela, em primeiro lugar, que as orientações não são específicas para alunos com PEA, mas enquadram-se em diretrizes gerais de inclusão aplicáveis a todos os alunos, como já tínhamos apontados na análise que fizemos do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2017). Este facto pode indicar tanto uma filosofia de inclusão genérica quanto falta de orientações especializadas para as necessidades particulares destes alunos. Segundo, identifica o programa "Todos Juntos Podemos Ler" como recurso específico disponível, embora condicionado a candidatura nacional, sugerindo que o acesso a apoios especializados pode depender de iniciativas proativas das escolas.

Dificuldades específicas no atendimento a alunos com PEA (AB)

Esta questão, de resposta aberta e dirigida aos assistentes de biblioteca obteve 1 resposta.

Quadro 11: Dificuldades específicas no atendimento a alunos com PEA.

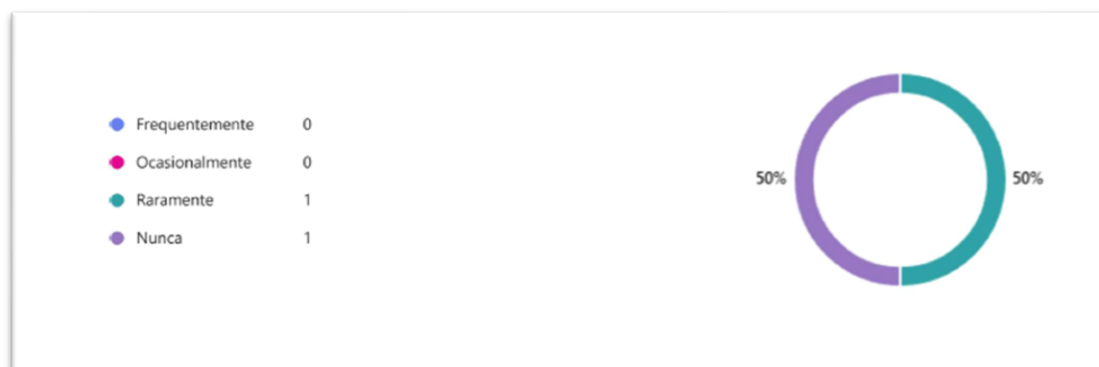
ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Até ao momento, não senti qualquer dificuldade específica

Esta resposta pode ser interpretada de várias formas. Por um lado, pode indicar que o assistente de biblioteca que respondeu não tem tido dificuldades significativas no atendimento a estes alunos, sugerindo práticas eficazes ou adaptações bem-sucedidas. Por outro lado, pode também refletir uma exposição limitada a situações de atendimento direto a alunos com PEA, ou ainda uma falta de consciência sobre necessidades específicas que podem não estar a ser adequadamente identificadas ou respondidas.

Frequência de utilização da BE pelos seus educandos (EE)

A questão dirigida aos EE, “O seu educando utiliza a BE da escola?” obteve 2 respostas.

Gráfico 17: Frequência de utilização da BE pelos seus educandos.



Estes resultados com sentido negativo, embora baseados numa amostra extremamente reduzida que impossibilita generalizações, sugerem que os alunos com PEA cujos EE participaram no estudo têm uma utilização muito limitada ou nula da BE. A baixa utilização reportada reforça a necessidade de estratégias proativas e intencionais para promover o acesso e a participação significativa de alunos com PEA nas BE.

A questão 61, “Se sim, que benefícios identifica nesta utilização?” dirigida aos EE que indicaram que os seus educandos utilizam a BE, solicitou que identificassem benefícios dessa utilização. Foi obtida 1 resposta válida: “Desenvolveu o interesse pela leitura após a escola implantar a leitura diária de 10 minutos”. Esta resposta é particularmente significativa pois identifica um benefício concreto e relevante – o desenvolvimento do interesse pela leitura – e associa-o a uma estratégia específica implementada pela escola.

Maiores preocupações relativamente à experiência do educando na escola/BE (EE)

Os resultados da questão dirigida também aos EE, “Quais são as suas maiores preocupações relativamente à experiência do seu educando na escola/BE? (Selecione até 3 opções)” estão representados no gráfico 18.

Gráfico 18: Maiores preocupações relativamente à experiência do educando na escola/BE



As "Dificuldades do meu educando em comunicar necessidades ou problemas" foram identificadas como a preocupação mais significativa, com 2 menções, sublinhando que as famílias reconhecem as limitações comunicacionais como um obstáculo crítico que pode impedir os seus educandos de expressar desconfortos, dificuldades ou necessidades. Três preocupações obtiveram 1 menção cada: "Bullying ou exclusão social", "Desconhecimento sobre como lidar com crises ou momentos de sobrecarga" e "Ausência de apoios específicos adequados ao perfil do meu educando", evidenciando preocupações tanto com a dimensão social e relacional (risco de exclusão ou vitimização) quanto com a capacidade da escola para responder adequadamente a situações de desregulação e com a disponibilidade de apoios individualizados.

Estes resultados sugerem que, na perspetiva destes EE, as principais preocupações centram-se na capacidade comunicacional dos seus educandos e nas respostas relacionais e de apoio da escola, mais do que em questões de adequação ambiental ou sensorial.

Frequência da comunicação da escola/BE (EE)

A questão seguinte, dirigida novamente aos EE, "Com que frequência recebe comunicação da escola/BE sobre estratégias que podem ser continuadas

em casa para apoiar a aprendizagem do seu educando?” obteve duas respostas válidas.

Gráfico 19: Frequência da comunicação da escola/BE.



Estes resultados, embora baseados numa amostra extremamente reduzida, sugerem que a comunicação escola-família sobre estratégias de continuidade educativa é escassa ou inexistente, o que representa uma lacuna significativa dado que a consistência e generalização de estratégias entre contextos escolares e familiares constitui um princípio fundamental de intervenção eficaz com alunos com PEA. A ausência de comunicação regular impossibilita que as famílias sejam verdadeiros parceiros na aprendizagem dos seus educandos, limitando a consolidação e transferência de competências desenvolvidas na escola.

Sugestões sobre adaptações ou recursos para melhor apoiar (EE)

Na questão de resposta aberta, “Que adaptações ou recursos gostaria de ver implementados na BE para melhor apoiar o seu educando?”, foram obtidas 2 respostas válidas que fornecem perspetivas complementares.

Quadro 12: Sugestões sobre adaptações ou recursos para melhor apoiar.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Proposta de mais atividades inclusivas. A música ajuda muito e não tem aula de música na escola, se tivesse faria muito bem, pois é algo que meu educando tem aptidão, ajudaria melhorar a auto estima.
2	anonymous	Clube de leitura solidários de alunos regulares que integre alunos com PEA

A resposta do respondente 1 evidencia múltiplas dimensões: a necessidade de mais atividades na BE e o reconhecimento do potencial da música como recurso terapêutico e educativo particularmente relevante para este aluno. A segunda resposta sugere uma estratégia específica de promoção da inclusão através de atividades estruturadas de leitura partilhada entre alunos com e sem PEA, reconhecendo o potencial da leitura como atividade mediadora de interações sociais positivas. Estas sugestões convergem em torno da importância de atividades inclusivas, estruturadas e significativas que promovam tanto o desenvolvimento de competências quanto a inclusão social e o bem-estar emocional.

A última questão, de resposta aberta, dirigida a todos os participantes, permitia acrescentar opiniões ou sugestões que não tivessem sido abordadas nas questões anteriores. Foi obtida 1 resposta válida, apresentada no quadro 13.

Quadro 13: Opiniões e sugestões finais.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Implantação de encontros entre envolvidos para discutir sugestões, melhorias e apontar as dificuldades encontradas em prol de juntos criarmos um ambiente propício para todos

Esta resposta é significativa, pois identifica uma necessidade fundamental que transcende questões específicas de recursos ou estratégias: a necessidade de criar espaços e momentos estruturados de diálogo e trabalho colaborativo entre todos os intervenientes (PB, professores de EE, DT, técnicos especializados, EE e, quando apropriado, os próprios alunos). A proposta de encontros regulares para discutir sugestões, identificar melhorias e partilhar dificuldades sublinha o reconhecimento de que a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos e acessíveis não resulta de soluções técnicas isoladas, mas de processos colaborativos, reflexivos e continuados de avaliação e ajustamento. A expressão "em prol de juntos criarmos um ambiente propício para todos" sintetiza uma visão de inclusão que beneficia não apenas alunos com PEA mas toda a comunidade educativa, alinhando-se com princípios contemporâneos de educação inclusiva que reconhecem que as melhorias

implementadas para responder a necessidades específicas frequentemente beneficiam todos os utilizadores dos espaços e serviços educativos.

Síntese

A análise dos resultados do questionário revela um panorama concreto relativamente ao conhecimento, às práticas e às necessidades dos diferentes atores educativos no apoio a alunos com PEA nas BE. Os dados evidenciam que, embora exista um reconhecimento generalizado da heterogeneidade do espectro e da necessidade de abordagens individualizadas, persistem lacunas significativas ao nível de conhecimentos específicos, de formação especializada e da implementação efetiva de recursos, estratégias e adaptações específicas. As respostas aos questionários sublinharam consistentemente a inadequação dos ambientes escolares tradicionais para responder às necessidades particulares destes alunos, bem como a importância crítica de ambientes estruturados, previsíveis e sensorialmente adequados, princípios que devem orientar fundamentalmente a organização e funcionamento das BE enquanto espaços de aprendizagem, inclusão e bem-estar.

As questões de resposta aberta revelaram-se particularmente ricas em ideias práticas, permitindo identificar tanto dificuldades específicas vividas pelos profissionais e encarregados de educação, quanto sugestões concretas para melhoria das práticas. Emergem como necessidades prioritárias: a criação ou adaptação de espaços sensoriais (cantos de relaxamento, ambientes Snoezelen ou espaços multissensoriais e áreas com menor estimulação sensorial); a disponibilização de recursos diversificados (materiais manipuláveis, tecnologias de apoio, livros adaptados, suportes visuais); o desenvolvimento de competências profissionais específicas em comunicação aumentativa e alternativa, gestão de sobrecarga sensorial, diferenciação pedagógica e trabalho colaborativo; e, fundamentalmente, o estabelecimento de mecanismos sistemáticos de articulação entre PB e professores de EE, DT, técnicos especializados e famílias. A convergência de múltiplas vozes em torno destas necessidades reforça a urgência e a relevância das intervenções propostas neste projeto.

Um dos resultados mais significativos prende-se com o reconhecimento explícito, por parte de todos os grupos de participantes, de que a inclusão efetiva de alunos com PEA na BE não resulta da mera disponibilização de recursos materiais ou da implementação de medidas técnicas isoladas, mas constitui um processo colaborativo, reflexivo e continuado que exige o envolvimento ativo e coordenado de toda a comunidade educativa. As respostas sublinharam repetidamente a importância de espaços estruturados de diálogo e trabalho conjunto, onde possam ser partilhadas dificuldades, discutidas estratégias, avaliados resultados e ajustadas práticas numa lógica de melhoria contínua.

Os dados recolhidos, embora recolhidos num único agrupamento de escolas, confirmam a pertinência e a urgência do desenvolvimento de um projeto atual, coabitando com a perspetiva da neurodiversidade e afastando-se da perspetiva do século XX que culpabilizava a família sem perspetivar a componente genética da perturbação. Voltada para a comunidade educativa, a proposta desenvolvida neste trabalho de projeto orienta-se para colmatar diferentes lacunas e aspetos identificados.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

3.1 Apresentação e justificação do *Toolkit*: “Bibliospectrum”

O *Toolkit* “Bibliospectrum” emerge como uma proposta de resposta à identificação de lacunas significativas no apoio especializado a alunos com PEA na BE em Portugal. Fundamentado na revisão da literatura internacional e nas boas práticas identificadas, bem como nos resultados do questionário exploratório, este conjunto de ferramentas propõe-se apoiar a transformação das BE em espaços verdadeiramente inclusivos através de uma abordagem sistematizada e baseada em evidências. Inclui um conjunto de recursos, desenvolvidos integralmente em língua portuguesa e adaptados à realidade do sistema educativo nacional, visando colmatar as lacunas identificadas.

O nome “Bibliospectrum” traduz simbolicamente a convergência entre o universo bibliotecário (biblio-) e a diversidade do espectro do autismo (-spectrum), refletindo a filosofia de inclusão e reconhecimento da neurodiversidade que orienta este trabalho. Esta designação sublinha que a biblioteca não deve procurar “normalizar” os alunos com PEA, mas antes adaptar-se às suas especificidades, criando múltiplas formas de acesso ao conhecimento e à cultura. Este toolkit inspira-se em modelos internacionais de referência, como o “Autism-Ready Libraries Toolkit” da Universidade de Washington, adaptando-os à realidade específica do sistema educativo português.

O *Toolkit* “Bibliospectrum” materializa-se combinando recursos digitais acessíveis com materiais físicos concretos, respondendo assim às diferentes necessidades sensoriais e de aprendizagem dos alunos com PEA. Esta estratégia dual reconhece que a inclusão efetiva requer tanto o acesso universal a informação (através da plataforma digital) quanto a disponibilização de recursos tangíveis e manipuláveis.

Sabendo a importância do apelo visual sobretudo para a população com autismo, o recurso a imagens para o *Toolkit* realizou-se através da plataforma *creator.nightcafe.studio* por IA, procurando dispor de imagens que pudessem

enquadrar um ser animal que apela empaticamente às crianças e aos jovens, que se assume como símbolo da sabedoria, embora diferente dos demais animais, com hábitos diferentes, ainda assim retratado de forma poderosa, pois não deixa de ser um animal carnívoro, simbolizando o seu potencial por alcançar, num ambiente bibliotecário ou de magia, envolvido em mistério, apelando à criatividade e curiosidade de crianças e jovens. A figura 7 é um exemplo das que foram criadas, estando as restantes disponibilizadas no Apêndice 1.



Figura 7 – Exemplo de imagem criada por IA para o “Bibliospectrum”.

A figura 7 e as que se encontram no apêndice 1 foram criadas na mesma plataforma a partir de IA, para serem inseridas em materiais do *Toolkit*, para os vários temas. As figuras 8 e 9 tiveram como indicações-base para a sua criação, as cores da bandeira portuguesa, visto ser um projeto em contexto português, o livro como símbolo do conhecimento e objeto primordial da biblioteca, um arco-íris de cores que infere para a ideia de espectro de cores e as estrelas para a ambição de “brilhar” ou revelar os verdadeiros talentos destes alunos. A diferença entre essas figuras é apenas o facto de a figura 8 ter crianças pequenas incluídas na imagem servindo para um público-alvo mais infantil, sendo que a 9 poderá servir para um público de crianças e jovens. Estas imagens (ou parte delas) foram incluídas nos artefactos produzidos para o apoio a estes alunos, como fichas de trabalho para docentes.

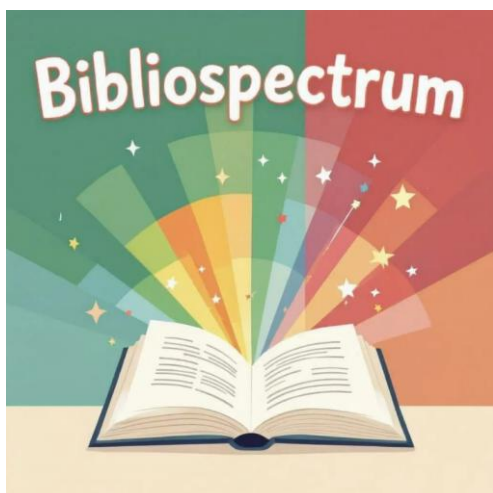


Figura 8 – Exemplo de imagem criada por IA para o “Biblospectrum”.

<https://creator.nightcafe.studio/creation/C1vR8rTRWjsEa3bMqsPR/banner-for-a-website-called-biblospectrum-to-share-information-about-autism-and-help-students-in-po?ru=Susana17>

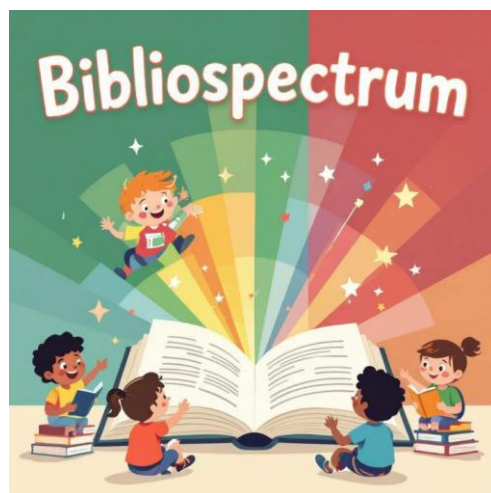


Figura 9 – Exemplo de imagem criada por IA para o “Biblospectrum”.

<https://creator.nightcafe.studio/creation/qiZL4xJyFfiJR9jO19IW/banner-for-a-website-called-biblospectrum-to-share-information-about-autism-and-help-students-in-po?ru=Susana17>

A figura para o logo (figura 10) foi criada com a ferramenta de IA por *Canva* a partir da imagem 7 e imagens do apêndice 1, com o objetivo de criar uma imagem sólida para servir de logotipo do *toolkit*.



Figura 10 – Imagem criada para o logotipo do site do Biblospectrum.

Como foi apontado na introdução a este trabalho de projeto, o *toolkit* está organizado em torno de três eixos fundamentais, que se articulam entre si: o Eixo

1, centrado em ações para apoiar os alunos com PEA, em particular na BE; o Eixo 2, dedicado a indicações para o enriquecimento do fundo documental da BE com recursos adequados às necessidades específicas destes alunos e o Eixo 3 focado em ações para sensibilizar a comunidade educativa para a realidade dos alunos com PEA. Em seguida descrevemos cada um destes eixos,

3.2 EIXO 1 - Ações para apoiar os alunos com PEA

Lembrando o conceito de “vintage innovation” de Spencer (2019) em que se aborda a utilização de tecnologias antigas combinando com tecnologias emergentes para uma aprendizagem completa e significativa à prova de um futuro incerto, este eixo 1 constitui o núcleo operacional do *toolkit*, focando-se na informação e na orientação para a criação de condições físicas, ambientais e pedagógicas que respondam às necessidades específicas dos alunos com PEA.

O *toolkit* “Bibliospectrum” comporta uma dimensão digital, disponibilizada através do *website* construído com a plataforma gratuita *Google Sites*, que funciona como portal de recursos centralizados, com uma biblioteca digital de documentos descarregáveis (manuais, guias, fichas práticas).

Os objetivos centrais do *website* incluem capacitar os PB com conhecimentos fundamentados sobre as características e necessidades dos alunos com PEA, proporcionando-lhes ferramentas práticas para adaptar os espaços físicos da biblioteca às particularidades desta população. Simultaneamente, procura-se dotar os profissionais de exemplos de estratégias de comunicação eficazes e protocolos de acolhimento que promovam experiências positivas de aprendizagem e socialização. Destina-se igualmente a facilitar a integração curricular através da disponibilização de recursos bibliográficos, histórias sociais contextualizadas ao ambiente bibliotecário e materiais de apoio para a implementação de práticas inclusivas. Pretende-se, assim, que a BE se assuma como um espaço privilegiado de desenvolvimento de competências de literacia, autorregulação emocional e integração social para estes alunos. Complementarmente, a informação disponibilizada poderá

igualmente ser útil para os restantes professores e encarregados de educação ao revelar as potencialidades do uso BE.

Reconhecendo que orientações excessivamente complexas tendem a não ser aplicadas, optou-se por privilegiar um sentido prático nas recomendações apresentadas neste eixo. As sugestões foram formuladas de modo a serem exequíveis e de fácil manuseamento, garantindo assim maior probabilidade de adesão e continuidade. Esta abordagem pragmática pretende assegurar que as indicações propostas sejam efetivamente integradas no quotidiano, em vez de permanecerem apenas como orientações teóricas sem fruição real.

Esta estrutura segue uma progressão lógica: compreender → adaptar → intervir → apoiar, permitindo que os utilizadores naveguem conforme as suas necessidades imediatas ou sigam um percurso formativo completo. Cada título é claro, direto e indica exatamente o que o utilizador encontrará na secção.

A figura 11 apresenta a página inicial do *toolkit*, onde se podem encontrar o título, o logotipo e a mensagem introdutória. O menu de navegação, com as várias abas disponíveis, permite aceder diretamente à informação pretendida. Ao longo de todo o *website*, optou-se pela utilização sistemática de iconografia como estratégia de acolhimento dirigida aos docentes: os ícones complementam visualmente o texto escrito, facilitando uma leitura rápida e intuitiva da temática de cada página ou subpágina, tornando a navegação mais acessível e convidativa, mesmo para utilizadores menos familiarizados com a plataforma. Note-se que o *website* se encontra ainda em desenvolvimento.



Figura 11 – Página inicial do *toolkit* “Biblospectrum”.

Com base no conteúdo proposto no Eixo 1 e seguindo uma lógica de navegação intuitiva, de seguida especifica-se de forma mais detalhada as páginas principais e respetivas secções previstas para a versão beta do “Biblospectrum”.

1. Conhecer a PEA

1.1. Informação essencial sobre o espectro do autismo

O autismo assume-se como uma perturbação do desenvolvimento que afeta de forma diversa o seu comportamento e comunicação, com consequências para a sua sociabilidade e sensação do mundo ao seu redor. Um padrão característico da PEA manifesta-se através de focos de atenção muito específicos e absorventes em determinados temas, objetos ou atividades (Anderson, 2021).

1.2. Características principais que afetam o uso da biblioteca

Os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) apresentam características específicas que influenciam significativamente a sua experiência na BE. Anderson (2021) identifica que a maioria destas crianças e jovens manifesta dificuldades no processamento sensorial, que abrange não apenas os

cinco sentidos tradicionais, mas também os sistemas propriocetivo (localização no espaço), vestibular (movimento e equilíbrio) e interoceptivo (percepção interna do corpo). Logo, no contexto bibliotecário, estas dificuldades podem manifestar-se através de hipersensibilidade a estímulos táteis, reações exacerbadas ou diminuídas à dor ou ao ruído, necessidade de procura sensorial constante (tocar em tudo, colocar objetos na boca), ou, inversamente, evitamento sensorial quando se sentem “bombardeados” por estímulos do ambiente. Adicionalmente, podem apresentar descoordenação motora, dificuldades no planeamento motor e na execução de instruções com múltiplos passos, bem como frustração ao não conseguirem identificar as suas sensações físicas internas (2021, pp. 7-8, 30-31).

1.3. Mitos vs. Realidade

A compreensão da PEA tem sido frequentemente obscurecida por mitos e desinformação que circulam na sociedade em geral. É fundamental desmistificar algumas conceções erradas que podem prejudicar tanto a inclusão de pessoas no espectro como a tomada de decisões informadas por parte das famílias e profissionais de educação, pelo que se respondem a 3 questões fundamentais:

1.3.1. A PEA é uma doença?

Não. A PEA não é uma doença, mas sim uma perturbação do neurodesenvolvimento, que se manifesta numa grande diversidade de características e necessidades individuais.

1.3.2. A PEA afeta apenas rapazes?

Não. Embora os estudos epidemiológicos indiquem uma maior prevalência em indivíduos do sexo masculino, a PEA não é exclusiva dos rapazes. O diagnóstico em raparigas tem sido historicamente subvalorizado, em parte devido a diferenças na manifestação dos sintomas e à maior capacidade de "camuflagem" ou *masking* que muitas raparigas no espectro desenvolvem (Anderson, 2021)

*1.3.3. O *stimming* é permitido?*

Sim. O *stimming* (comportamentos autorregulatórios, como movimentos repetitivos) não só é permitido como deve ser compreendido e respeitado como uma estratégia natural de autorregulação sensorial e emocional utilizada por muitas pessoas no espectro. A supressão forçada destes comportamentos pode aumentar significativamente os níveis de *stress* e ansiedade, comprometendo o bem-estar e a capacidade de aprendizagem.

1.3.4. O autismo é fruto da má educação parental?

A definição de "autismo" surge pelo psiquiatra Kanner nos anos 40 do século XX que relacionou o desenvolvimento do autismo com a atitude das mães para com estes indivíduos. Nos anos 60 do mesmo século, o psicólogo Rimland fez diversos estudos e concluiu que há uma predisposição genética associada à perturbação e, portanto, não é causada pelo comportamento dos pais, mas sim, pela sua biologia (Anderson, 2021).

1.4. Glossário básico

Autorregulação – Capacidade de gerir as próprias emoções, comportamentos e respostas sensoriais face aos estímulos do ambiente. Para alunos com PEA, a autorregulação pode requerer estratégias específicas, como o uso de objetos manipuláveis (*fidget*), movimentos repetitivos ou pausas sensoriais.

Neurodiversidade – Conceito introduzido por Singer (1999) que reconhece as variações naturais no cérebro humano relativamente à sociabilidade, aprendizagem, atenção, humor e outras funções cognitivas. Esta perspetiva contrapõe-se à visão patologizante tradicional, propondo que as diferenças neurológicas são variações naturais da condição humana e não défices a corrigir (Armstrong, 2015).

Processamento Sensorial – Forma como o sistema nervoso recebe, interpreta e responde à informação sensorial proveniente do ambiente (sons, luzes, texturas, cheiros, sabores). Muitas pessoas no espectro apresentam diferenças significativas no processamento sensorial, podendo manifestar

hipersensibilidade (reação intensa a estímulos) ou hipossensibilidade (necessidade de estímulos mais intensos).

Níveis de Apoio da PEA – Classificação que organiza as necessidades de apoio em três níveis de intensidade. O nível 1 caracteriza-se por necessidades de apoio mínimo, com alunos que podem apresentar hipersensibilidade sensorial mas conseguem gerir a maioria das situações de forma relativamente autónoma. O nível 2 requer apoios substanciais, afetando aspetos cognitivos e conexões neuronais, necessitando de mecanismos de autorregulação e estratégias específicas. O nível 3 exige apoio muito substancial, com necessidade de acompanhamento multidisciplinar especializado para adaptar a vida diária (American Psychiatric Association, 2013).

2. Adaptar o Espaço e o Ambiente

Em relação ao espaço da BE, as adaptações sensoriais têm uma importância particular, sobretudo considerando uma das funções mais relevantes da biblioteca, que é a promoção e apoio à leitura. Neste sentido, dedica-se uma secção a esse tipo de adaptações. Finalmente, propõe-se uma lista de verificação (*checklist*) para uma análise do espaço da BE.

2.1. *Checklist* de auditoria ambiental

A lista de verificação (*checklist*) que se disponibiliza (Apêndice 2). organiza-se em torno de 6 tópicos que são essenciais para assegurar que o espaço da BE corresponde às necessidades de alunos com PEA, mas tendo presente que os elementos elencados são, na sua maioria, igualmente aspetos promotores de um ambiente adequado para todos os alunos, sem exceção.

1. Iluminação E Ambiente Visual
2. Ambiente Sonoro
3. Organização Espacial E Mobilidade
4. Estímulos Sensoriais E Conforto
5. Recursos E Materiais De Apoio À Leitura
6. Acessibilidade E Inclusão

2.2. Guia de adaptações sensoriais (luz, som, organização)

Este guia apresenta orientações práticas para criar um ambiente de biblioteca que promova o conforto e a autonomia dos alunos no espectro do autismo durante as atividades de leitura.

Nota: Estas adaptações beneficiam todos os alunos, promovendo melhor concentração, reduzindo ansiedade e favorecendo o prazer pela leitura.

Adaptações de Iluminação

Na BE devem evitar-se lâmpadas fluorescentes que causam tremulação perturbadora e preferir LED de luz quente com regulador de intensidade. Instalar cortinas ou estores reguláveis para controlar a luz natural e criar zonas com diferentes níveis de luminosidade. Disponibilizar candeeiros de mesa individuais e utilizar iluminação indireta em vez de luzes de teto muito fortes.

Adaptações Sonoras

Aplicar painéis acústicos absorventes nas paredes, colocar tapetes em zonas de circulação e forrar pés de mobiliário com feltro. Criar uma Zona de Silêncio claramente sinalizada com pictogramas e afastar equipamentos ruidosos das áreas de leitura. Disponibilizar auscultadores com cancelamento de ruído e protetores auriculares acessíveis. Implementar sinais visuais de volume (como o semáforo verde/amarelo/vermelho) para indicar níveis de ruído apropriados.

Adaptações de Organização Espacial

Manter a disposição do mobiliário consistente e criar corredores desobstruídos. Usar sinalética visual com pictogramas para identificar cada zona e elaborar um mapa visual da biblioteca disponível à entrada. Diferenciar zonas funcionais: leitura individual (mesas isoladas, biombos), trabalho em grupo, atividades e canto calmo com poucos estímulos. Organizar o acervo por categorias visuais claras com etiquetas coloridas e pictogramas. Criar secção de leitura com livros de linguagem simples e estrutura previsível. Usar cores suaves nas paredes (bege, azul-claro, verde menta) e evitar padrões visuais complexos ou decoração excessiva.

3. Estratégias de Apoio

É de primordial importância implementar estratégias de apoio à utilização da biblioteca para transmitir conforto e preparação para o inesperado, visto que pode criar-se uma ansiedade nestes alunos que prejudique a experiência.

3.1. Protocolo de acolhimento para momento de hora da história

Este protocolo visa criar um ambiente previsível, acolhedor e inclusivo durante as sessões de hora da história na biblioteca escolar, promovendo a participação confortável de alunos no espectro do autismo (Nível 1-2).

Passo 1: Comunicação prévia e preparação antecipada do espaço

Antes da sessão (1-2 dias antes):

- Enviar informação visual sobre a sessão (horário pictográfico, título do livro, duração estimada)
- Partilhar imagem da capa do livro e breve sinopse acessível
- Informar sobre eventuais elementos sensoriais da história (sons, luzes, participação ativa)

Preparação do espaço (30 minutos antes):

- Organizar a área de forma clara: tapete/almofadas no centro, cadeiras na periferia para quem preferir
- Reduzir estímulos visuais desnecessários (decorações excessivas, cartazes)
- Ajustar iluminação (luz suave, evitar contraluz)
- Disponibilizar "kit sensorial" acessível: auscultadores com cancelamento de ruído, *fidgets* discretos e almofadas de colo

Passo 2: Acolhimento e apresentação da rotina visual

À chegada dos alunos:

- Cumprimentar individualmente de forma calma e respeitosa (evitar contacto físico não solicitado)
- Permitir que escolham o seu lugar (proximidade ao professor-bibliotecário ou mais afastado)
- Apresentar horário visual da sessão (formato pictográfico ou lista com *check-boxes*):
 1. Boas-vindas (2 min)
 2. Apresentação do livro (1 min)
 3. Leitura da história (10-15 min)
 4. Momento de partilha/conversa (5 min - opcional)
 5. Despedida e próxima sessão (2 min)

Exemplo de comunicação: "Olá a todos! Hoje vamos ler a história [Título]. Primeiro vou mostrar-vos o livro, depois leio a história e no final, quem quiser, pode partilhar o que achou. Está tudo bem assim?"

Passo 3: Apresentação do livro e estabelecimento de expetativas

Mostrar o livro e contextualizar:

- Apresentar a capa, título, autor e ilustrador
- Fazer breve resumo sem contar o fim: "Esta história fala sobre..."
- Explicar a duração aproximada: "A história demora cerca de 10 minutos"
- Estabelecer regras visuais claras (cartão com pictogramas):
 - Ouvir com atenção
 - Falar baixinho ou usar gestos para perguntas
 - Levantar a mão para participar
 - Podemos mudar de lugar se não estivermos confortáveis

- Oferecer opções sensoriais: "Se precisarem de auscultadores ou de um objeto para segurar, podem usar. Se quiserem sentar-se numa cadeira em vez do chão, também podem."

Passo 4: Leitura expressiva e previsível da história

Durante a leitura:

- Usar tom de voz modulado, mas não excessivamente dramático (evitar sustos)
- Mostrar as ilustrações de forma clara e pausada
- Fazer pausas naturais para permitir processamento da informação
- Permitir movimentos corporais discretos (balançar, *fidgeting*) sem interromper
- Avisar previamente momentos surpresa: "Atenção, agora vai acontecer algo inesperado..."

Adaptações inclusivas:

- Aceitar diferentes formas de participação: verbal, gestual, através de desenho
- Não forçar contacto visual ou participação obrigatória
- Validar reações diversas: "Cada um pode sentir coisas diferentes com a história"
- Oferecer pausas breves se necessário (aluno que precise de sair momentaneamente)

Passo 5: Conclusão, reflexão opcional e despedida estruturada

Momento de partilha (flexível e não obrigatório):

- Propor questões abertas e acessíveis:
 - "O que mais gostaram na história?"

- "Que personagem acharam mais interessante?"
- "Como acham que [personagem] se sentiu?"
- Aceitar respostas curtas, desenhos ou silêncio (participação não é obrigatória)
- Valorizar todas as contribuições sem julgamento

Despedida previsível:

- Rever o que foi feito: "Hoje fizemos isto ✓"
- Informar sobre a próxima sessão: "Para a semana vamos ler [Título] no mesmo dia e hora"
- Agradecer a presença e participação
- Permitir saída faseada (quem quiser sair primeiro pode evitar confusão)

Disponibilizar continuidade:

- Deixar o livro disponível na biblioteca para consulta posterior
- Criar "canto de leituras da hora da história" com livros já lidos
- Oferecer lista de recomendações relacionadas com a história

Dicas Práticas Para o Professor Bibliotecário:

- Seja previsível: mantenha estrutura consistente em todas as sessões
- Ofereça escolhas: "Preferes sentar aqui ou ali?", "Queres partilhar ou só ouvir?"
- Respeite limites sensoriais: não force proximidade, contacto ou participação
- Use linguagem clara: evite metáforas complexas, explique expressões idiomáticas
- Celebre a diversidade: "Cada pessoa aprecia histórias à sua maneira"

Recursos de apoio sugeridos – Kit sensorial da hora da história:

- Auscultadores com cancelamento de ruído

- *Fidgets* discretos (bolas antistress, elásticos, plasticina)

Material visual:

- Horário pictográfico da sessão (plastificado)
- Cartões de regras ilustrados
- Calendário mensal com datas das sessões

Nota final: Este protocolo promove um ambiente onde todos os alunos, independentemente das suas necessidades sensoriais e de comunicação, podem usufruir do prazer da literatura de forma confortável e autónoma.

3.2 Histórias sociais para biblioteca

As histórias sociais são narrativas estruturadas que explicam situações sociais específicas, proporcionando informação sobre o que esperar, como as pessoas podem sentir-se e como responder adequadamente. Desenvolvidas por Carol Gray em 1991, estas ferramentas têm demonstrado eficácia na preparação de pessoas no espectro do autismo para contextos sociais novos ou desafiantes (Anderson 2021; Ghanouni, 2019).

A organização ASERT (Autism Services, Education, Resources, and Training Collaborative) desenvolveu histórias sociais específicas sobre bibliotecas, incluindo "At the Library Social Story", que servem como modelos de boas práticas para preparar indivíduos com autismo para a utilização de espaços de leitura (<https://paautism.org/resource/library-social-story/>).

As 3 histórias apresentadas (duas delas no apêndice 2) foram adaptadas ao contexto educativo português, incorporando princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da educação inclusiva, conforme preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018. Estas histórias serão para disponibilizar no *website* a título de modelo para ser adaptado por cada escola ou professor.

HISTÓRIA SOCIAL 1: "Bem-vindo à Biblioteca da Minha Escola"

Olá! O meu nome é _____ e ando na escola _____. Na minha escola há uma biblioteca escolar. A biblioteca é um espaço calmo onde posso descobrir histórias, aprender coisas novas e ler ao meu ritmo.

O que vou encontrar? A biblioteca tem estantes organizadas com livros de diferentes tipos: romances, banda desenhada, livros informativos, poesia e muito mais. Também há computadores, revistas e outros materiais interessantes.

Quem me pode ajudar? A professora bibliotecária chama-se _____. Se eu precisar de ajuda para encontrar um livro ou tiver dúvidas, posso perguntar-lhe. Ela vai ficar contente por me ajudar.

Como é o ambiente? A biblioteca é tranquila. As pessoas falam em voz baixa para não incomodar quem está a ler ou estudar. Há diferentes zonas: leitura silenciosa, trabalho de grupo e um canto calmo com almofadas. Posso escolher a zona onde me sinto mais confortável.

E se me sentir desconfortável? Se houver muito barulho, muita luz ou muitas pessoas, posso ir para o canto calmo, pedir auscultadores à professora bibliotecária ou fazer uma pausa. Não há problema em precisar de um momento para mim.

Regras simples: Falar em voz baixa, caminhar devagar, tratar os livros com cuidado, arrumar os materiais depois de usar e respeitar os outros. Se não tiver certeza sobre alguma regra, posso perguntar.

A biblioteca está aqui para mim. É um lugar onde posso descobrir histórias interessantes, aprender sobre os meus temas favoritos e sentir-me bem. Estou contente por poder usar a biblioteca da minha escola!

Nota final: Incluir fotografias da biblioteca, mapa visual do espaço, foto da professora bibliotecária, pictogramas das regras.

3.3. Ficha de observação comportamental

Apresenta-se uma proposta de ficha de observação comportamental (Apêndice 4). O documento em apreço tem como objetivo identificar como os alunos respondem às atividades realizadas e quais os resultados das estratégias utilizadas. Foi construída a partir de informação recolhida para este trabalho de projeto.

Esta ficha organiza-se em torno de 5 tópicos que procuram captar:

1. Interação Com O Espaço E Navegação
2. Resposta A Estímulos Sensoriais
3. Autonomia E Competências De Literacia
4. Interação Social E Comunicação
5. Adaptação E Flexibilidade

4. Recursos e Ferramentas

O apoio a alunos com PEA beneficia do conhecimento de recursos disponíveis online e de instrumentos práticos prontos a utilizar. Apresenta-se, de seguida, um conjunto de recursos digitais e materiais, bem como uma ferramenta de apoio à leitura, selecionados pela sua relevância e aplicabilidade no contexto da BE inclusiva.

4.1. Plataformas e Repositórios Digitais

Existem vários repositórios digitais que disponibilizam informação variada, materiais para uso em diferentes contextos e com objetivos diversificados. Selecionaram-se 5 exemplos (Apêndice 5), nacionais e internacionais, com particular interesse para prática bibliotecária inclusiva.

4.2. Lista de fornecedores de materiais sensoriais

A criação de espaços e kits sensoriais na BE requer o conhecimento de fornecedores especializados. Esta secção apresenta quatro fornecedores de referência (Apêndice 6) para aquisição de materiais sensoriais destinados à criação de espaços e kits inclusivos na BE. Os fornecedores foram selecionados a partir de uma pesquisa na internet, com base na especificidade dos produtos

para a população com PEA, disponibilidade em Portugal ou com envio internacional.

4.3. Ficha TWA — Apoio à Leitura integrada na página web da BE

A estratégia TWA (Think before, While and After reading) constitui um modelo estruturado de apoio à compreensão leitora em três momentos: antes, durante e após a leitura. Através de listas de verificação visuais, o aluno desenvolve progressivamente a sua autonomia leitora (Sanders *et al.*, 2018). A ficha de apoio encontra-se disponível no Apêndice 7.

3.3 EIXO 2 - Enriquecimento do fundo documental da BE com recursos adequados às necessidades específicas dos alunos com PEA

A promoção da leitura constitui um dos objetivos essenciais das BE e deverá existir uma preocupação permanente em desenvolver atividades que possam incluir todos os alunos. Como ficou explanado no enquadramento conceptual, a leitura é uma das áreas em que é possível identificar diversas sugestões para um trabalho mais eficaz das BE junto dos alunos com PEA. Refira-se, a título de exemplo, atividades como criação de um roteiro com um vídeo com a apresentação da BE que permite antecipar uma visita ao espaço bem como onde encontrar informação pretendida; atividades de boas-vindas à biblioteca, em que os alunos recebem orientações sobre como e o que podem fazer na biblioteca; e atividades de contos de histórias que permitem criar um elo com a experiência da leitura de forma suportada por docentes e em conjunto com os seus colegas.

Um aspeto com particular relevo prende-se com o apetrechamento e/ou enriquecimento do fundo documental da BE com obras informativas sobre PEA, para possibilitar um melhor conhecimento sobre esse tema à comunidade educativa, e com obras (de informação e ficção) que também possam abordar aspetos relacionados com essa temática, mas destinadas às idades dos alunos que a BE serve.

Neste sentido, efetuou-se uma pesquisa, procurando sobretudo livros publicados em português europeu. Infelizmente, constatou-se que não há muitas obras relevantes, quer sejam originais em português, traduções, ou adaptadas, em formato BD ou em Pop Up ou com figuras de cartão ou autocolantes. Assim, incluem-se sugestões em português de Portugal, na variante do Brasil e em inglês, cuja temática permite um trabalho de aproximação às características dos alunos com PEA.

Destacamos uma obra sobre o autismo de literatura infantojuvenil *O projeto Vencedor – Um livro sobre o Autismo*, da Dra. Tracy Packiam Alloway (2020), que conta a história de um menino no espectro do autismo que, ao sentir dificuldades na interação com os seus colegas, foge para a biblioteca da sua escola, um local calmo e silencioso por excelência e, por conseguinte, recebe ajuda. Para além da relação pertinente com a BE, o local ideal de auxílio, a obra indica nos capítulos finais “Notas para pais e Professores” e “Dicas para lidar com o autismo” que podem ter uma importância significativa no apoio a estas crianças e jovens.

A lista de obras seguinte está organizada por níveis de leitura, interesses especiais e formatos acessíveis, apontam-se algumas potencialidades dos livros indicados para alunos com PEA e sinalizam-se livros escritos por autores com autismo ou que apresentam representações autênticas da experiência autista, oferecendo modelos positivos e oportunidades de identificação. Esta lista, com possibilidades de permanente atualização, será disponibilizada como mais um recurso no site “Bibliospectrum”.

Faixa etária 4 aos 8 anos

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
O Patinho Feio (Hans Christian Andersen) contado por Merce Escardo	História de um patinho diferente que finalmente encontra o seu lugar no mundo.	Exploração da diferença como algo positivo; identificação com personagem incompreendida; trabalho sobre aceitação e autoestima; texto adaptado.
A Princesa e a Ervilha (Hans Christian Andersen) traduzido por Ana de Castro Osório	Princesa com hipersensibilidade que a distingue das outras.	Abordagem da hipersensibilidade sensorial de forma positiva; compreensão das particularidades sensoriais como características únicas.

Faixa etária 9 aos 10

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
A Fada Oriana (Sophia de Mello Breyner Andresen)	Fada que aprende sobre responsabilidade e cuidado pelos outros.	Desenvolvimento de competências sociais; estrutura narrativa clara e previsível.
A Menina do Mar (Sophia de Mello Breyner Andresen)	Amizade entre um menino e uma menina do mar.	Exploração de relações de amizade diferentes; riqueza sensorial da narrativa; conexão com elementos da natureza

Faixa etária 11 aos 12

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
O Mistério do Coelho Pensante (Clarice Lispector) - Em Português do Brasil	História sobre um coelho que pensa e que quer ser livre.	Celebração do pensamento crítico e divergente; estilo narrativo direto; valorização da liberdade.
O Fantasma de Canterville (Oscar Wilde)	Fantasma incompreendido que encontra ajuda inesperada.	Tema da incompreensão social; importância da empatia; humor como ferramenta de comunicação.

Faixa etária 13 aos 14

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
O Estranho Caso do Cão Morto (Mark Haddon)	Adolescente com um modo de pensar diferente resolve mistério usando as suas capacidades únicas.	Valorização de competências especiais; narrativa em primeira pessoa; lógica como ferramenta.
Rules (Cynthia Lord) Não traduzido para português	Irmã de rapaz com autismo aprende sobre aceitação e diferença.	Perspetiva familiar; desenvolvimento de empatia; dinâmicas complexas de relacionamento.

Faixa etária 15 aos 16

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
On the Edge of Gone (Corinne Duyvis) Não traduzido para português	Ficção científica com protagonista feminina com autismo em cenário apocalíptico.	Representação autista em género popular; competências diferenciadas como vantagem para sobrevivência da espécie humana.
Queens of Geek (Jen Wilde) Não traduzido para português	Duas amigas neurodivergentes em convenção de cultura pop.	Cultura contemporânea; amizade e apoio mútuo; interesses especiais valorizados.

Faixa etária a partir dos 17 anos

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
A Metamorfose (Franz Kafka) adaptado a banda desenhada por Peter Kuper - Em Português do Brasil	Personagem que sofre transformação e incompreensão familiar.	Exploração do sentimento de diferença; discussão sobre aceitação familiar; reflexão sobre identidade.
Livro de Crónicas (António Lobo Antunes)	Observações sensíveis sobre quotidiano e memória.	Sensibilidade na observação do mundo; associações não-lineares; riqueza na perceção sensorial a partir de histórias curtas.

No que respeita a obras vendidas em Portugal, sobre o autismo e em português, destacam-se as seguintes.

Faixa etária - Desde criança até adulto

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
Kevin e o Autismo (Bruna Lopes)	Criança com autismo que sente a vida de forma única.	O valor da empatia e da aceitação. Canalizar as suas paixões, respeitando a sua maneira única de viver e interagir com o mundo.
Sou o Autismo... e Tu? (Vânia de Almeida)	Uma história de amor, onde a palavra dominante é a inclusão.	Uma história real, inspirada num menino diferente e a sua família com exemplos de inclusão.
O Projeto Vencedor – Um livro sobre o Autismo (Tracy Packiam Alloway)	Menino com autismo que encontra refúgio na biblioteca escolar.	Representação positiva do autismo; biblioteca como espaço seguro; inclui notas para pais e professores.
Sou Autista (Josef Schovanec)	Autismo como uma qualidade.	Evoca os problemas quotidianos, a obsessão por bibliotecas e livros e também a dificuldade em compreender os códigos sociais ou em estabelecer relações de amizade clássicas.

No que respeita a obras vendidas em Portugal, para docentes e famílias destacam-se as seguintes.

Livros Informativos para Professores e Famílias

Título do livro	Sinopse	Potencialidades para o aluno e para exploração na BE
Perturbações do Espectro do Autismo – Manual pático de Intervenção (Cláudia Bandeira de Lima (Coord.))	Caracterização do autismo e projetos existentes	Aprender o que é a PEA a identificar dificuldades e dicas para saber como lidar com a perturbação.
O Paradoxo do cérebro – Memória, Autismo, Identidade (Pedro Cabral)	Interpretações do autismo a partir de vivências de pacientes.	Histórias reais portuguesas de autismo e reflexão sobre as mesmas.
Library programming for autistic children and teens (Amelia Anderson) Não traduzido para Português	O autismo e a biblioteca pública e escolar.	Caracterização do autismo sob ponto de vista de bibliotecários; a biblioteca como espaço seguro e de aprendizagem.

3.4 EIXO 3 - Ações para sensibilizar a comunidade educativa para a realidade dos alunos com PEA

O Eixo 3 centra-se na apresentação de propostas de ação para a sensibilização da comunidade educativa para a realidade dos alunos com PEA, reconhecendo que a criação de ambientes inclusivos na BE transcende as adaptações físicas e materiais, exigindo uma transformação nas atitudes, conhecimentos e práticas de todos os intervenientes no processo educativo. A este propósito, sinalizamos apenas os resultados de um estudo realizado em escolas portuguesas (Gamboa *et al.*, 2024) que, analisando a questão da aceitação/rejeição de alunos com NEE, aponta que “weaker displays of social skills were important predictors of peer rejection” (p. 395) e também para o papel central das dinâmicas escolares e dos professores, concluindo que “fostering teachers’ competences for developing more positive relationships with the students and for developing specific classrooms arrangements that facilitate positive peer social dynamics is another important area of professional development that might need attention (p. 396).

Com o objetivo de identificar os aspetos mais relevantes que permitissem estabelecer prioridades para as propostas a apresentar e os tópicos a abordar,

apoiámo-nos nos resultados já apresentados do questionário exploratório que foi aplicado. A análise das respostas ao questionário orientou, em primeiro lugar, a construção da componente informativa que está descrita no Eixo 1 (em particular o tópico “Conhecer a PEA”, que terá relevância para toda a comunidade escolar), e que procura preencher as lacunas de conhecimento detetadas sobre PEA e os alunos situados no espectro, cruzando-se, assim, com este Eixo.

Considerou-se particularmente importante elaborar uma proposta de ação de formação desenhada especificamente para os docentes sobre o papel da Biblioteca Escolar no contexto do trabalho com alunos com PEA. Essa proposta foi criada com o apoio da plataforma de IA *NotebookLM* e intitula-se: *A biblioteca escolar como ecossistema inclusivo: estratégias e recursos para alunos com PEA*.

A plataforma *NotebookLM* é uma ferramenta gratuita, desenvolvida pela Google, que permite analisar documentos e gerar conteúdos estruturados a partir deles, sendo especialmente útil para organizar e sistematizar informação de forma eficiente e fundamentada nos dados recolhidos, gerando propostas estruturadas e contextualizadas a partir dos elementos fornecidos. A ação de formação referida foi depois alvo de ajustes finais tendo em conta a nossa experiência pessoal e profissional como formadora de adultos durante vários anos e com o sentido futuro de que possa vir a encaixar-se nos moldes da formação contínua para docentes, bibliotecários ou não, sob proposta da RBE ou de um Centro de Formação de Professores, visto a sua utilidade para toda a rede de escolas portuguesa.

O documento completo com a proposta "A Biblioteca Escolar como Ecossistema Inclusivo: Estratégias e Recursos para o Apoio a Alunos com PEA", encontra-se disponibilizada no Apêndice 8. Em síntese, propõe-se uma ação de formação com 25 horas, organizada em torno de 4 módulos:

- Módulo 1 - Compreender para Incluir: A PEA no Contexto da Biblioteca Escolar
- Módulo 2 - Arquitetura da Inclusão: Desenhar Espaços e Ambientes Sensorialmente Inteligentes
- Módulo 3 - A Caixa de Ferramentas da BE: Recursos para a Comunicação, Aprendizagem e Autorregulação

- Módulo 4 - Da Articulação à Ação: Planificação de Atividades e Práticas Colaborativas

O percurso formativo proposto foca-se, assim, num processo de reflexão-ação no qual se abordam recursos espaciais e materiais específicos; orientações práticas para o PB sobre estratégias de comunicação, gestão sensorial e diferenciação; propostas de atividades inclusivas e estruturadas que promovam o desenvolvimento de competências e a inclusão social; mecanismos de articulação interprofissional e de parceria com as famílias; e recursos de formação e autoformação que permitam o desenvolvimento continuado de competências especializadas.

CONCLUSÕES

O presente trabalho de projeto teve como objetivo principal compreender e valorizar o papel da BE no apoio a alunos com PEA, propondo estratégias concretas e fundamentadas que possam transformar estes espaços em ambientes verdadeiramente inclusivos. Para tal, estabeleceram-se objetivos específicos que orientaram toda a investigação: apontar perspetivas e experiências sobre os alunos com PEA e o papel das BE; identificar perspetivas sobre as necessidades e desafios específicos destes alunos no contexto escolar; desenvolver um conjunto estruturado de recomendações e recursos reunidos na forma de um toolkit, para apoio ao conhecimento e à formação de PB e outros agentes educativos sobre PEA e estratégias inclusivas.

O rigor metodológico adotado visou assegurar que este trabalho de projeto não se limite a repetir informação já existente, mas acrescente efetivamente conhecimento novo à comunidade científica e educativa. A abordagem metodológica mista, integrando elementos qualitativos e quantitativos através de uma pesquisa extensiva de informação sobre o tema do autismo e da BE e um questionário aplicado a sete perfis profissionais distintos e a EE, permitiu recolher perspetivas diversificadas e complementares sobre a temática.

A originalidade deste estudo reside na abordagem integrada que estabelece entre a biblioteconomia escolar e as necessidades específicas de alunos com PEA, uma área ainda pouco explorada no contexto educativo português. Enquanto a maioria das investigações sobre PEA em Portugal tem incidido sobretudo em aspetos clínicos, terapêuticos ou pedagógicos em contexto de sala de aula, este trabalho destaca-se por reconhecer e valorizar o papel da BE como espaço privilegiado de inclusão e desenvolvimento de competências para estes alunos, propondo estratégias concretas e adaptadas à realidade das escolas portuguesas. A metodologia participativa, que auscultou perspetivas de diversos intervenientes no processo educativo, garante que as

propostas apresentadas sejam não apenas teoricamente fundamentadas, mas também relevantes e exequíveis no contexto real das BE portuguesas, colmatando assim uma lacuna significativa na intersecção entre biblioteconomia escolar e educação inclusiva.

Foi desenvolvido o *Toolkit* Bibliospectrum, cuja designação traduz simbolicamente a convergência entre o universo bibliotecário (biblio-) e a diversidade do espectro do autismo (-spectrum), refletindo a filosofia de inclusão e reconhecimento da neurodiversidade que orienta este trabalho. Este conjunto de recursos articula-se em torno de três eixos estruturantes: o Eixo 1, centrado em ações para apoiar diretamente os alunos com PEA através de estratégias de adaptação do espaço físico, criação de materiais de apoio visual, desenvolvimento de atividades específicas e implementação de rotinas previsíveis; o Eixo 2, dedicado a indicações para o enriquecimento do fundo documental da BE com recursos adequados às necessidades específicas destes alunos, incluindo obras com imagens, histórias sociais, literatura sobre autorregulação emocional e livros que representam personagens neurodivergentes de forma respeitosa; e o Eixo 3, focado em ações para sensibilizar a comunidade educativa para a realidade dos alunos com PEA, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva e informada.

O Bibliospectrum materializa-se através de propostas que combinam recursos digitais acessíveis com materiais físicos concretos, respondendo assim às diferentes necessidades sensoriais e de aprendizagem dos alunos com PEA. A importância do livro físico como experiência tátil e visual assume particular relevância para estes alunos, que beneficiam do contacto direto com o objeto-livro e das suas características sensoriais. Paralelamente, a dimensão digital revela-se fundamental para preparar visitas à biblioteca, difundir conhecimento sobre a PEA, dissipar mitos e descobrir formas eficazes de lidar com as dificuldades que os alunos com autismo possam experienciar. Esta estratégia dual reconhece que a inclusão efetiva requer tanto o acesso universal a informação quanto a disponibilização de recursos tangíveis e manipuláveis.

A valorização da arte e da criatividade constitui outro aspeto fundamental deste projeto. Os indivíduos com autismo, ao pensarem de maneira diferente, têm muito a contribuir para a sociedade, ensinando-nos a todos a sermos mais

humanos e a apreciarmos perspetivas divergentes. A BE, enquanto espaço cultural e criativo, deve promover esta valorização da diferença e da neurodiversidade, não apenas através da disponibilização de recursos sobre PEA, mas também através da criação de oportunidades para que os alunos com autismo possam expressar-se artisticamente e partilhar as suas visões únicas do mundo. Esta abordagem contribui para desconstruir estigmas e promover uma cultura de aceitação e celebração da diversidade.

Os resultados obtidos através do questionário revelaram aspetos significativos sobre a problemática das BE no apoio a alunos com PEA. Verificou-se que, embora exista reconhecimento generalizado da importância das BE como espaços de inclusão, persistem lacunas consideráveis ao nível da implementação prática de estratégias específicas. Com base nos resultados obtidos e nas lacunas identificadas, foi desenvolvida uma proposta de ação de formação específica dirigida a PB, AB e outros professores sobre estratégias de apoio a alunos com PEA. Esta proposta formativa visa capacitar os professores e profissionais das BE não apenas com conhecimentos teóricos sobre a PEA, mas sobretudo com competências práticas para criar ambientes verdadeiramente inclusivos e acolhedores para todos os alunos.

Não obstante os contributos deste estudo, importa reconhecer algumas limitações e constrangimentos que condicionaram o seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, a dimensão da amostra obtida no questionário foi relativamente reduzida, particularmente no que respeita a alguns perfis profissionais, como AB (1 resposta) e EE (2 respostas), o que limita a possibilidade de generalização dos resultados a contextos mais amplos. Esta dificuldade de participação pode estar relacionada com o simples facto de serem o único elemento correspondendo à função solicitada ou constrangimentos temporais dos inquiridos, com a sensibilidade do tema ou ainda com uma potencial falta de contacto direto de alguns respondentes. Adicionalmente, verificou-se que nem todos os profissionais das BE possuem conhecimento especializado sobre o que constitui uma coleção verdadeiramente adequada às necessidades específicas de alunos com PEA, o que pode ter influenciado algumas respostas.

Por fim, a impossibilidade de realizar validação empírica do *toolkit* através da sua implementação piloto em contextos reais constituiu uma limitação a

apontar, embora compreensível dadas as restrições temporais inerentes a um trabalho de projeto desta natureza. A este propósito, pretendemos, assim que for possível, proceder a essa testagem, no sentido de recolher *feedback* com vista à introdução de eventuais melhorias no *site* que foi concebido, já que é nosso objetivo futuro torná-lo aberto ao público e enriquecê-lo. Importa ainda referir que, no que concerne aos recursos bibliográficos acessíveis em Portugal, se verificou a inexistência de quaisquer obras em português europeu no formato *pop-up*, embora haja diversas disponíveis em português do Brasil, o que pode constituir uma limitação adicional para a diversificação do fundo documental das BE portuguesas.

Como desenvolvimento futuro, sugere-se a realização de um estudo nacional de maior amplitude que aborde a experiência educativa dos alunos portugueses ou que vivem em Portugal com autismo, dando voz direta a estas crianças e jovens sobre o que é a escola para eles e como acham que deveria ser. Neste quadro, identificam-se ainda outras linhas de investigação com particular pertinência. Em primeiro lugar, a relação entre memória e autismo surge como um campo promissor e ainda insuficientemente explorado no contexto das BE, designadamente no que respeita à forma como alunos com PEA constroem e mobilizam memórias na interpretação de textos literários. A obra de autores como António Lobo Antunes, cuja escrita não-linear e densamente sensorial convoca modos particulares de leitura e evocação, pode constituir um território de investigação relevante para compreender de que forma as ciências literárias e a interpretação textual podem ser pedagogicamente trabalhadas com alunos com autismo, capitalizando as suas capacidades mnésicas frequentemente excecionais. Em segundo lugar, a ansiedade associada à PEA representa uma área com escassa documentação formal em Portugal, não obstante a sua presença quotidiana nas salas de aula — muitos alunos com autismo evidenciam quadros ansiosos significativos que condicionam a sua participação escolar e que raramente são abordados de forma sistemática nas práticas educativas. Seria, pois, fundamental desenvolver investigação específica sobre estratégias de gestão da ansiedade no contexto da BE.

Por fim, importa sublinhar que a perspetiva da neurodiversidade deveria ser transversalmente incorporada em todas as formações docentes sobre autismo. É fundamental transmitir que muitos destes alunos e as suas famílias vivem num permanente modo de sobrevivência, enfrentando diariamente desafios para os quais o sistema educativo nem sempre oferece respostas adequadas. Neste contexto, a BE pode assumir um papel verdadeiramente estruturante — enquanto coração da escola pública, aberta a todos, sem barreiras de turma, nível ou diagnóstico —, constituindo-se como um espaço de acolhimento, de calma e de possibilidade para alunos e famílias que frequentemente se sentem sós neste percurso.

A BE pode, assim, ser o lugar onde estas visões únicas encontram acolhimento, onde o imaginário de cada aluno — por mais singular que seja — é reconhecido como legítimo e valioso. É precisamente este pensamento que a citação de Blake, escolhida como mote para este trabalho, ilumina: a imaginação não é fuga da realidade, mas um caminho para a verdade. Numa escola que ainda procura aprender a olhar para a diferença sem a reduzir a um diagnóstico, cabe à BE ser esse espaço de possibilidade — onde imaginar na biblioteca é, também, uma forma de conhecer e de pertencer.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3987>
- Alloway, T. P. (2020). *O projeto vencedor: Um livro sobre autismo* (P. Atelier, Trad.). Lilliput. (Trabalho original publicado em 2016)
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 301–351). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Anderson, A. (2018). Autism and the academic library: A study of online communication. *College & Research Libraries*, 79(5), 645–665. <https://doi.org/10.5860/crl.79.5.645>
- Anderson, A. (2021). *Library programming for autistic children and teens* (2.ª ed.). ALA Editions.
- Aristóteles. (2019). *Política* (A. C. Amaral, Trad.). Vega. (Trabalho original publicado ca. 335–323 a.C.)
- Armstrong, T. (2015). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Lifelong Books.
- Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., Gaspar, T., & Veiga, I. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabral, P. (2021). *O paradoxo do cérebro — Memória, autismo, identidade*. Temas e Debates.
- Conde, E. (Coord.), Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico* (2.ª ed. revista e aumentada). Rede de Bibliotecas Escolares.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (3.ª ed.). Grupo Almedina.
- DAR Resposta — Associação. (2014). *Perturbação do espectro do autismo: E agora? Guia para as famílias após o diagnóstico*. Celeste Pedro.
- Direção-Geral da Educação. (2025). *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPi)*. <https://snipi.gov.pt>
- Dublin City Council. (s.d.). *Explore our libraries with a virtual tour*. <https://www.dublincity.ie/library/blog/explore-our-libraries-virtual-tour>
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.

- Farmer, L. S. (2013). *Library services for youth with autism spectrum disorders*. ALA Editions.
- Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., Mogarro, M. J., Moreira, M. F., & Silva, F. V. da (2024). Correlates of rejection by the peer group: a study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 381-401, DOI: 10.1080/13603116.2021.1941314
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019). Social stories for children with autism spectrum disorder: Validating the content of a virtual reality program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 660–668. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3738-1>
- Hunt, S. M. (2024). *Comparing reading comprehension interventions for middle school students with autism: An alternating treatment study* [Tese de doutoramento, The Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
- Kaeding, J., Velasquez, D. L., & Price, D. (2017). Public libraries and access for children with disabilities and their families: A proposed inclusive library model. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 66(2), 96–115. <https://doi.org/10.1080/24750158.2017.1298399>
- Klipper, B. (2014). *Programming for children and teens with autism spectrum disorder*. ALA Editions.
- Lawrence, E. (2013). Loud hands in the library: Neurodiversity in LIS theory & practice. *Progressive Librarian*, 41, 34–43.
- Lima, C. B. (Coord.). (2012). *Perturbações do espectro do autismo* (2.ª ed.). Lidel.
- Los Angeles Public Library. (s.d.). *360 tour of Central Library*. <https://www.lapl.org/branches/central-library/virtualtour>
- Magalhães, Á. (2023). *O Último Grimm* (13.ª ed.). ASA.
- Maich, K., & Belcher, E. C. (2012). Using picture books to create peer awareness about autism spectrum disorders in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47(4), 206–213. <https://doi.org/10.1177/1053451211424600>
- Maich, K., & Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(2), Artigo 5. <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol1/iss2/5>
- Ministério da Educação — Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2009). Despacho n.º 17670/2009, de 31 de julho. *Diário da República*, 2.ª Série (147). <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2009/07/147000000/3068530685.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho. *Diário da República*, 1.ª Série (124), Suplemento 1. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/192-a-2015-67637938>

- Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). Decreto-Lei n.º 99/2025, de 28 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série (166). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/99-2025>
- Ministério da Educação. (1996). Despacho conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de agosto. *Diário da República*, 2.ª Série (198). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/184-1365263>
- Ministério da Educação. (2004). Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série-A (177). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/184-2004-502396>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série (129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Miranda, B., & Cabral, P. (2017). *Projetos de intervenção educativa*. Universidade Aberta.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Editora Cortez.
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: Um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/848>
- Padilha, G. (2023). *Autismo nas bibliotecas escolares do município de Florianópolis: Um olhar sobre inclusão* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252639>
- Paynter, J., Simpson, K., O’Leary, K., Hurley, A., Wicks, R., & Westerveld, M. (2020). Development of an online training program for public library staff to deliver autism friendly story time sessions. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(4), 496–522. <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1836949>
- Pehrsson, D., & McMillen, P. S. (2010). A national survey of bibliotherapy preparation and practices of professional counselors. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 412–425.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ponce Blázquez, E. (2025, janeiro). *Inclusão e casos de estudantes autistas* [Apresentação em conferência]. Seminário de Educação Inclusiva — Projeto Acessibilidades, Universidade Aberta.
- Rede de Bibliotecas Escolares [RBE]. (s.d.-a). *Professores bibliotecários: Programa. Recursos humanos*. <https://www.rbe.mec.pt/np4/Professores-bibliotecarios.html>

- Rede de Bibliotecas Escolares [RBE]. (s.d.-b). *Assistente de biblioteca escolar: Programa. Recursos humanos*. <https://www.rbe.mec.pt/np4/Assistente-de-biblioteca-escolar-doc.html>
- Rede de Bibliotecas Escolares [RBE]. (s.d.-c). Suporte: Recursos: Biblioteca escolar digital: Instrumentos: Plaphoons. <https://www.rbe.mec.pt/np4/1294.html>
- Sartini, E. K., Knight, V. F., & Collins, B. C. (2018). Generalization strategies to promote text comprehension skills by students with ASD in core content areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/1088357617735815>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). 7. Encarnação Silva, Glória Bastos, Regina Duarte, Rui Veloso (2011). *Leitura – guião de implementação do programa de Português do ensino básico*. Lisboa: ME/DGIDC. Lisboa: ME/DGIDC
- Silva, V. G. (2023). *A biblioterapia como possibilidade terapêutica em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* [Monografia de graduação, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to a new category of disability. In M. Corker & S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59–67). Open University Press.
- Soriano, V. (Ed.). (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva: Colocar a teoria em prática*. Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Spencer, J. (2019). *Vintage innovation: Leveraging retro tools and classic ideas to design deeper learning experiences*. Blend Education.
- Subramaniam, M., Oxley, R., & Kodama, C. (2013). School librarians as ambassadors of inclusive information access for students with disabilities. *School Library Research*, 16, 1–34. <http://www.ala.org/aasl/slr/volume16/subramaniamoxley-kodama>
- Thunberg, G. (2019). *No one is too small to make a difference*. Penguin Books.
- University of Washington. (s.d.). *Autism-Ready Libraries Toolkit*. <https://sites.uw.edu/neurodiversity/research-projects/autism-ready-libraries/toolkit>
- Valente, C. (2024, 2 de maio). Uma em cada 100 crianças em idade escolar tem autismo. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/585987537/uma-em-cada-100-criancas-em-idade-escolar-tem-autismo/>
- Variações, A. (1982). Estou além [Canção]. Em *Anjo da guarda* [Álbum]. Valentim de Carvalho.
- Walton, K., & McMullin, R. (2021). Welcoming autistic students to academic libraries through innovative space utilization. *Pennsylvania Libraries: Research & Practice*, 9(2), 83–96. <https://doi.org/10.5195/palrap.2021.250>
- Wittmann, P., & Fisher-Allison, N. (2020). The school library as refuge: Intentionally creating a safe space for all. *Knowledge Quest*, 48(3), 40–49.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Exemplos de imagens geradas por IA para o Bibliospectrum



APÊNDICE 2

Checklist de Auditoria Ambiental da Biblioteca Escolar

Bibliospectrum

Checklist de Auditoria Ambiental da Biblioteca Escolar

Adaptação de espaços de leitura para alunos no espectro do autismo (Nível 1-2) | 9-17 anos

Instruções: Assinale com ✓ os aspetos já implementados. Identifique prioridades de melhoria com X.

1. ILUMINAÇÃO E AMBIENTE VISUAL	
Iluminação natural regulável (cortinas, estores opacos ou translúcidos)	
Iluminação artificial ajustável (luz quente, reguladores de intensidade)	
Ausência de luzes fluorescentes ou LED com tremulação visível	
Paleta de cores suaves e neutras nas paredes (evitar padrões visuais complexos)	
Sinalética clara, pictográfica e com contraste adequado	
2. AMBIENTE SONORO	
Isolamento acústico adequado (painéis absorventes, tapetes, cortinas)	
Zona de silêncio claramente definida e sinalizada	
Controlos de ruído ambiente (evitar equipamentos ruidosos, música de fundo alta)	
Disponibilidade de auscultadores com cancelamento de ruído ou protetores auriculares	
3. ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E MOBILIDADE	
Disposição clara e previsível (corredores desobstruídos, áreas bem definidas)	
Existência de zonas diferenciadas (leitura individual, grupo, atividades, descanso)	
Espaço de refúgio sensorial ou "canto calmo" disponível e acessível	
Mobiliário ergonómico e adaptável (cadeiras confortáveis, almofadas, pufs)	
Organização do acervo por categorias visuais e temáticas claras	
4. ESTÍMULOS SENSORIAIS E CONFORTO	
Controlo de odores fortes (perfumes, produtos de limpeza, materiais novos)	
Temperatura ambiente estável e confortável	
Ventilação adequada sem correntes de ar intensas	
Redução de estímulos visuais excessivos (decoração minimalista, sem sobrecarga)	
5. RECURSOS E MATERIAIS DE APOIO À LEITURA	
Acervo diversificado (géneros literários, formatos, níveis de leitura variados)	
Livros com linguagem clara, estrutura previsível e apoio visual	

Disponibilidade de ferramentas de leitura (marcadores, régua de leitura, leitores digitais)	
Materiais “fidget” ou objetos sensoriais discretos para autorregulação	
Horários visuais ou calendários de atividades da biblioteca	
6. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	
Regras da biblioteca apresentadas de forma visual e clara (pictogramas, símbolos)	
Formação da equipa sobre as necessidades de alunos no espectro do autismo	
Comunicação prévia de mudanças ou eventos especiais (reduzir imprevisibilidade)	
Possibilidade de visitas prévias ou períodos de adaptação individual ao espaço	

Notas:

Data: _____ | Responsável: _____

Nota Final: Esta checklist é uma ferramenta de apoio e deve ser adaptada às necessidades específicas de cada escola e aluno.

APÊNDICE 3

Exemplos de Histórias Sociais

HISTÓRIA SOCIAL: "Requisitar e Devolver Livros"

Requisitar um livro significa que posso levá-lo emprestado para ler em casa, no meu quarto ou noutro lugar confortável.

Escolher um livro: Posso procurar nas estantes, pedir sugestões à professora bibliotecária, usar o computador da biblioteca ou folhear vários livros antes de decidir. Não tenho pressa para escolher. Se não encontrar sozinho, a professora bibliotecária ajuda-me.

Como funciona a requisição: Quando escolher o livro, vou ao balcão. A professora bibliotecária passa o código de barras no computador, regista o empréstimo e diz-me quando tenho de devolver (normalmente 7, 14 ou 21 dias). Posso apontar a data no caderno ou telemóvel. Normalmente posso levar 1 a 3 livros de cada vez.

Cuidar do livro: Enquanto está comigo, não devo deixar cair, molhar, riscar ou dobrar as páginas (posso usar um marcador). Se acontecer algum acidente, devo dizer à professora bibliotecária.

Devolver: Quando chegar a data (ou antes), trago o livro à biblioteca. Posso entregar no balcão ou colocar na caixa de devoluções.

Ainda não acabei de ler? Posso pedir para renovar o empréstimo e ficar com o livro mais tempo. Basta perguntar à professora bibliotecária.

Atraso na devolução? Se me atrasar, devo devolver assim que me lembrar. A professora bibliotecária vai compreender.

Requisitar livros é fácil e permite-me ler ao meu ritmo, levando para casa os livros que mais gosto!

Incluir: sequência fotográfica do processo (passo a passo), cartão de leitor, pictograma do ciclo requisitar-ler-devolver.

HISTÓRIA SOCIAL: "A Hora da História na Biblioteca"

Na biblioteca há uma atividade especial chamada "Hora da História". É um momento em que a professora bibliotecária lê um livro em voz alta para um grupo de alunos. Às vezes há conversas sobre a história ou atividades relacionadas.

Quando acontece? Em dias e horas específicos (exemplo: quartas-feiras às 14h30). Posso ver o horário no placard da biblioteca ou perguntar à professora-bibliotecária.

Tenho de participar? Não. É voluntário. Se me apetecer vou, se não, não há problema. Posso experimentar para ver se gosto.

Como funciona: Quando chego, escolho onde sentar (tapete, almofada, cadeira, perto ou longe). A professora-bibliotecária apresenta o livro, lê a história (10-20 minutos) e depois pode fazer perguntas (opcional). Quem quiser partilha, mas não sou obrigado. No final, diz quando será a próxima sessão.

O que se espera: Tento ouvir com atenção, falo baixo ou levanto a mão se quiser dizer algo, e respeito os outros.

Se precisar: Posso mudar de posição, pedir auscultadores, levantar a mão para perguntar ou segurar um objeto discreto. A professora-bibliotecária compreende que cada pessoa tem a sua forma de ouvir histórias.

E se não gostar? É normal. Posso dar uma oportunidade, sair educadamente ou participar noutra sessão com história diferente.

Vantagens: Conhecer livros novos, ouvir histórias de forma relaxada, partilhar a experiência com colegas (se quiser) e ter ideias de livros para requisitar.

A Hora da História é uma forma agradável de descobrir o prazer da leitura! Posso participar ao meu ritmo e da forma mais confortável para mim.

Incluir: horário visual com pictogramas, fotos do espaço preparado, imagens de diferentes formas de participar, cartões de comunicação.

APÊNDICE 4

Ficha de Observação Comportamental na BE

Bibliospectrum

Ficha de Observação Comportamental na Biblioteca Escolar

Nome do aluno:	Data:	Contexto de observação (X): - Uso livre ☐ - Hora da História ☐ - Outro: _____
Ano: Turma:	Observador:	

Instruções: Observe o aluno durante a utilização da biblioteca. Registe comportamentos específicos, não interpretações. Use: **N** (Nunca) | **R** (Raramente) | **AV** (Às Vezes) | **F** (Frequentemente) | **S** (Sempre) | **NA** (Não Aplicável)

	N	R	AV	F	S	NA
1. INTERAÇÃO COM O ESPAÇO E NAVEGAÇÃO						
Entra na biblioteca de forma autónoma e orientada						
Localiza as diferentes zonas da biblioteca (leitura, computadores, acervo)						
Movimenta-se pelo espaço sem dificuldade ou desconforto visível						
Procura ou utiliza o "canto calmo" quando necessita						
2. RESPOSTA A ESTÍMULOS SENSORIAIS						
Demonstra conforto com o nível de iluminação do espaço						
Mantém-se confortável com o nível de ruído ambiente						
Utiliza estratégias de autorregulação (auscultadores, objetos <i>fidget</i> , pausas)						
Mostra sinais de sobrecarga sensorial (inquietação, afastamento, tensão)						
3. AUTONOMIA E COMPETÊNCIAS DE LITERACIA						
Seleciona livros ou materiais de forma autónoma						
Demonstra interesse por diferentes géneros literários ou temas						
Permanece focado numa atividade de leitura durante tempo adequado						
Utiliza ferramentas de apoio à leitura (marcadores, réguas, leitores digitais)						
4. INTERAÇÃO SOCIAL E COMUNICAÇÃO						
Solicita ajuda à equipa da biblioteca quando necessita						
Interage com pares de forma adequada ao contexto (voz baixa, respeito pelo espaço)						
Participa em atividades de grupo (hora da história, clube de leitura)						
Respeita regras sociais da biblioteca (silêncio, organização, partilha)						
5. ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIDADE						
Adapta-se a mudanças na rotina da biblioteca (horários, eventos especiais)						

Aceita alterações no espaço físico (disposição do mobiliário, decoração)						
Lida com imprevistos (livro indisponível, zona ocupada) de forma adequada						
OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS E CONTEXTUAIS <i>Descreva comportamentos específicos, contextos relevantes, estratégias eficazes observadas ou necessidades identificadas:</i>						

Pontos Fortes Observados:

Áreas de Apoio Prioritárias:

APÊNDICE 5

Plataformas e Repositórios Digitais

PLATAFORMAS E REPOSITÓRIOS DIGITAIS

1- Autism-Ready Libraries Toolkit (Universidade de Washington)

- URL: <https://sites.uw.edu/neurodiversity/autism-ready-libraries/>
- Descrição: Toolkit de referência internacional resultado de 3 anos de investigação
- Recursos principais:
 - Módulos de formação (Aceitação do Autismo, Atendimento Inclusivo, Literacia Inicial)
 - Checklists de auditoria ambiental
 - Kits sensoriais e guias visuais
 - Modelos de histórias inclusivas (virtuais e presenciais)
- Relevância: Modelo sistemático com evidências científicas para serviços bibliotecários inclusivos

2- ARASAAC - Portal Aragonés de Comunicação Aumentativa e Alternativa

- URL: <https://arasaac.org/>
- Descrição: Base de dados gratuita com mais de 15.000 pictogramas e recursos de CAA
- Recursos principais:
 - Pictogramas em múltiplos idiomas (incluindo português)
 - Software online para criação de materiais (horários, histórias sociais, sinalética)
 - Materiais prontos a usar (quadros de comunicação, atividades)
- Relevância: Ferramenta essencial para criar apoios visuais e sistemas de comunicação aumentativa na BE

3- Federação Portuguesa de Autismo (FPDA)

- URL: <https://www.fpda.pt/>
- Descrição: Organização nacional de referência que representa e apoia pessoas com autismo e suas famílias em Portugal

- Recursos principais:
 - Guias e manuais em português sobre autismo
 - Formação e sensibilização para profissionais de educação
 - Rede de contactos de associações regionais (APPDA Lisboa, APSA, entre outras)
 - Recursos informativos sobre direitos, legislação e boas práticas
 - Materiais de sensibilização e campanhas nacionais
- Relevância: Contexto nacional, alinhamento com realidade portuguesa, parceria estratégica para BE, recursos em língua portuguesa e adaptados à cultura educativa nacional

4- Bookshare - Biblioteca Digital Acessível

- URL: <https://www.bookshare.org/>
- Descrição: Maior biblioteca online de livros acessíveis para pessoas com dificuldades de leitura (gratuita para alunos dos Estados Unidos da América)
- Recursos principais:
 - E-books com funcionalidades de acessibilidade
 - Audiolivros sincronizados
 - Ferramentas de personalização (tamanho de letra, cores, velocidade de leitura)
- Relevância: Suporta diferentes estilos de aprendizagem e necessidades sensoriais de alunos com PEA

5- National Autistic Society (UK) - Education Resources

- URL: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/education>
- Descrição: Organização britânica de referência em autismo com recursos educativos
- Recursos principais:
 - Guias práticos para escolas e educadores
 - Histórias sociais e recursos visuais gratuitos
 - Webinars e formação online
 - Toolkits específicos para contextos educativos
- Relevância: Recursos baseados em evidência, traduzíveis para contexto português, forte componente prática

APÊNDICE 6

Lista de Fornecedores de Materiais Sensoriais

LISTA DE FORNECEDORES DE MATERIAIS SENSORIAIS

1- Hop'Toys (França/Portugal)

Website: <https://www.hoptoys.pt/>

Contacto: suporte.pt@hoptoys.com | +351 308 808 484

Especialização: Fornecedor europeu de referência em soluções para necessidades educativas especiais e desenvolvimento sensorial.

Produtos Relevantes para BE: - Fidgets e objetos manipuláveis: Tangles, Pop-its, bolas anti-stress, cordões extensíveis - Equipamento sensorial: Almofadas propriocetivas, cobertores pesados, coletes com peso - Mobiliário adaptado: Cadeiras oscilantes (wobble chairs), almofadas de equilíbrio, pufes sensoriais - Auriculares com cancelamento de ruído: Várias gamas adaptadas a crianças e jovens - Materiais táteis: Livros texturizados, painéis sensoriais, caixas de exploração tátil - Timers visuais: Time Timer e outros sistemas de gestão temporal visual.

Vantagens: - Envio para Portugal - Website e apoio em português - Catálogo extenso com descrições detalhadas - Gama de preços variada (desde materiais económicos a equipamento especializado).

2- Abilia (Espanha - Grupo IMSerso)

Website: <https://www.abilia.pt/> | <https://www.abilia.es/>

Contacto: info@abilia.pt | +351 226 052 158

Especialização: Tecnologias de apoio, comunicação aumentativa e materiais adaptados para pessoas com necessidades especiais.

Produtos Relevantes para BE: - Comunicação aumentativa: Software e hardware para CAA (comunicadores, tablets adaptados) - Switches e dispositivos de acesso: Para alunos com dificuldades motoras - Organização e estruturação: Quadros de rotinas, agendas visuais, sistemas de escolha - Software educativo: Aplicações para desenvolvimento de competências - Materiais de literacia: Recursos adaptados para leitura e escrita.

Vantagens: - Representação em Portugal - Formação e apoio técnico especializado - Soluções tecnológicas de qualidade certificada - Experiência em contexto educativo português.

3- Wesco (França - Educação e Mobiliário Escolar)

Website: <https://www.wesco.pt/> | <https://www.wescofr.com/>

Contacto: Distribuidores autorizados em Portugal

Especialização: Mobiliário educativo, equipamento para escolas e espaços sensoriais.

Produtos Relevantes para BE: - Mobiliário sensorial: Tendras/cabanas de refúgio, pufes gigantes, almofadas de corpo - Espaços de regulação: Kits completos para “cantinhos calmos” - Iluminação sensorial: Luzes LED ajustáveis, colunas de bolhas, projetores - Tapetes e pavimento: Tapetes antiderrapantes, almofadas de chão - Divisórias e biombos: Para criar zonas de baixa estimulação.

Vantagens: - Qualidade e durabilidade de nível profissional - Produtos testados em ambiente escolar - Design atrativo e funcional - Garantia e suporte pós-venda.

4 - Fun and Function (EUA - Envio Internacional)

Website: <https://funandfunction.com/>

Contacto: Via website ou distribuidores europeus

Especialização: Fornecedor especializado em produtos sensoriais e terapêuticos para crianças e jovens com necessidades especiais, incluindo autismo e dificuldades de processamento sensorial.

Produtos Relevantes para BE: - Fidgets especializados: Tangles, Stretchy Strings, cubos sensoriais, bolas texturizadas - Assentos adaptados: Almofadas wobble, cadeiras oscilantes, discos de equilíbrio - Ferramentas de autorregulação: Cobertores pesados, coletes com peso, bandas elásticas para pés de cadeiras - Materiais de concentração: Headphones com cancelamento de ruído, protetores auriculares - Recursos visuais: Timers, relógios visuais, cartões de emoções - Materiais táteis: Livros texturizados, painéis sensoriais, brinquedos mastigáveis seguros - Ferramentas de escrita adaptadas: Lápis com peso, grips ergonómicos.

Vantagens: - Especialização exclusiva em necessidades sensoriais - Produtos testados por terapeutas ocupacionais - Descrições detalhadas com indicações de uso - Recursos educativos gratuitos no site - Qualidade certificada e durável.

Desvantagens: - Envio internacional (custos e prazos) .

APÊNDICE 7

Ficha TWA — Apoio à Leitura

Bibliospectrum

FICHA TWA — APOIO À LEITURA

Think Before, While and After Reading

Estratégia de Apoio à Compreensão Leitora para Alunos com PEA

Aluno/a:	Data: ____ / ____ / ____
Título do texto/livro:	Professora/Bibliotecária:



ANTES DA LEITURA

Prepara-te antes de começar a ler.

- | | |
|--|---|
| 1. Olhei para a capa, o título e as imagens. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |
| 2. Pensei sobre o que já sei sobre este assunto. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |
| 3. Fiz uma pergunta na minha cabeça: "Do que é que este texto pode falar?" | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |
| 4. Estou num lugar calmo e confortável para ler. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |

O que acho que este texto vai falar:



DURANTE A LEITURA

Enquanto lês, verifica se estás a compreender.

- | | |
|---|---|
| 5. Consigo perceber o que estou a ler. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |
| 6. Quando não percebo uma palavra, paro e peço ajuda ou uso o contexto. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |
| 7. Sublinhei ou assinalei as palavras mais importantes. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |
| 8. Pensei nas emoções e motivações das personagens. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |
| 9. Consigo identificar a ideia principal do parágrafo. | ☐ Sim ☐ Não
☐ Mais ou menos |

Palavra ou ideia que não percebi (vou perguntar):

☒ **DEPOIS DA LEITURA**

Depois de ler, pensa sobre o que aprendeste.

10. Consigo dizer do que tratou o texto (resumo oral).	☐ Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos
11. Aprendi algo de novo com esta leitura.	☐ Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos
12. Consigo responder à pergunta que fiz antes de ler.	☐ Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos
13. Este texto fez-me sentir... (identifico a minha emoção).	☐ Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos

O texto falou sobre:

Uma coisa nova que aprendi:

APÊNDICE 8

Programa de Formação Contínua (25 horas)

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

A Biblioteca Escolar como Ecosistema Inclusivo: Estratégias e Recursos para Alunos com PEA

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO

A transformação da biblioteca escolar (BE) num ecossistema genuinamente inclusivo é um imperativo estratégico para garantir uma resposta educativa de qualidade a todos os alunos. No caso específico dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), a BE pode e deve assumir-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, autorregulação e inclusão social. Contudo, para que este potencial se concretize, é fundamental capacitar os profissionais que nela atuam com conhecimentos e ferramentas especializadas.

Uma análise diagnóstica realizada através do questionário "A Biblioteca Escolar no Apoio a Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo", junto de profissionais de um agrupamento de escolas e de encarregados de educação, revelou um conjunto de necessidades prementes que justificam e fundamentam a presente ação de formação:

- Lacuna de Formação Especializada: Os dados são inequívocos ao demonstrarem uma carência formativa significativa.
- Inadequação do Ambiente Escolar: Existe uma perceção generalizada entre os profissionais de que o ambiente escolar tradicional é inadequado para responder às necessidades dos alunos com PEA.
- Articulação Interprofissional a Melhorar: Este resultado aponta para a necessidade de criar e consolidar protocolos de trabalho colaborativo.
- Obstáculos Centrados no Desconhecimento: Estes dados convergem num diagnóstico claro: o principal entrave à inclusão não reside em limitações de espaço ou orçamento, mas sim numa barreira fundamental de conhecimento e competência.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

- Professores bibliotecários
- Membros das equipas das Bibliotecas Escolares
- Professores de Educação Especial
- Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

4. OBJETIVOS A ATINGIR

Os objetivos desta formação foram formulados para transformar as lacunas de conhecimento e as necessidades práticas, identificadas no diagnóstico, em competências aplicáveis no contexto profissional dos formandos. Pretende-se que, no final da ação, os participantes sejam capazes de:

1. Identificar as características da PEA com impacto no contexto da biblioteca escolar, superando mitos e focando na heterogeneidade do espectro.
2. Analisar e adaptar o espaço físico e sensorial da biblioteca, com vista à criação de ambientes estruturados, previsíveis e seguros (e.g., "zonas sensoriais" ou "espaços calmos").
3. Selecionar, criar e utilizar recursos adaptados, como suportes visuais (pictogramas, horários visuais), histórias sociais e materiais de comunicação aumentativa.
4. Planificar atividades inclusivas (e.g., hora do conto adaptada, clubes de leitura inclusivos) que promovam competências socioemocionais, de literacia e de autorregulação.
5. Fomentar a criação de protocolos de articulação eficaz entre a biblioteca escolar, os docentes de educação especial, os diretores de turma e as famílias, respondendo à necessidade de colaboração sistemática.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO

Os conteúdos foram estruturados para responder às necessidades diagnosticadas. O Módulo 1 aborda diretamente o principal obstáculo identificado — o "Desconhecimento das necessidades específicas"—, estabelecendo a base conceptual. O Módulo 2 responde à perceção de que o "ambiente escolar é inadequado, focando na arquitetura sensorial. O Módulo 3 fornece as ferramentas práticas para colmatar a "Falta de recursos adaptados". Finalmente, o Módulo 4 visa fortalecer a "articulação interprofissional", cuja eficácia foi a mais mal avaliada no questionário, e capacitar para a planificação de atividades inclusivas, uma prioridade para os profissionais. A exploração destes conteúdos será realizada através de uma metodologia eminentemente prática e colaborativa.

- Módulo 1 - Compreender para Incluir: A PEA no Contexto da Biblioteca Escolar (5h)
 - Caracterização da PEA: perfis cognitivos, sensoriais e comunicacionais.
 - Análise crítica de mitos e conceções (e.g., a questão da memória vs. socialização).
 - A importância da previsibilidade, estrutura e suportes visuais.

- Módulo 2 - Arquitetura da Inclusão: Desenhar Espaços e Ambientes Sensorialmente Inteligentes (8h)

- Avaliação do espaço da BE: identificar barreiras e facilitadores.
- Estratégias para a criação de "zonas calmas" e "cantos sensoriais".
- Gestão de estímulos (ruído, luz) e implementação de sinalética adaptada (pictogramas).

- Módulo 3 - A Caixa de Ferramentas da BE: Recursos para a Comunicação, Aprendizagem e Autorregulação (8h)

- Seleção de fundo documental: livros sobre neurodiversidade e com comunicação aumentativa.
- Criação e utilização de Histórias Sociais e materiais para o desenvolvimento socioemocional.
- Recursos tecnológicos de apoio e materiais de estimulação sensorial (fidgets, fones de cancelamento de ruído).

- Módulo 4 - Da Articulação à Ação: Planificação de Atividades e Práticas Colaborativas (4h)

- Desenho de atividades inclusivas: da hora do conto a projetos colaborativos.
- Estratégias para a comunicação e articulação eficaz com a Educação Especial e as famílias.
- Construção de um plano de ação para a inclusão na BE do seu agrupamento.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

Esta ação de formação terá a duração de 25 horas, divididas em 15 horas de trabalho síncrono e 10 horas para trabalho individual ou de grupo em regime assíncrono.

Nas sessões síncronas, privilegiar-se-á a exposição teórica fundamentada nos dados do diagnóstico, a análise de estudos de caso práticos e o trabalho de grupo para discussão, reflexão e partilha de experiências entre os formandos.

Nas sessões assíncronas, será valorizado o trabalho prático de projeto, com recurso a ferramentas digitais. Os formandos serão desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos à sua realidade profissional, através da elaboração de propostas concretas, como o desenho de uma adaptação para o espaço da sua BE, a criação de uma história social ou a planificação de uma atividade inclusiva.

Esta metodologia, centrada na aplicação prática e na realidade de cada formando, assegura a transferibilidade imediata das competências para a prática profissional.

7. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação dos formandos será contínua, tendo por base a participação ativa e a qualidade dos contributos nas sessões síncronas, bem como os trabalhos práticos produzidos (individualmente ou em grupo) ao longo da formação.

A classificação final será expressa numa escala quantitativa de 1 a 10 valores, em conformidade com a legislação em vigor (Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio).

8. MODELO DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

A avaliação da ação será realizada através de um questionário de satisfação anónimo, preenchido pelos formandos no final da formação, e de um relatório final de avaliação, elaborado pelo formador, que analisará o cumprimento dos objetivos e a adequação das metodologias e conteúdos.

9. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Anderson, A. (2021). *Library programming for autistic children and teens* (2.^a ed.). ALA Editions.

Cabral, P. (2021). *O paradoxo do cérebro — Memória, autismo, identidade*. Temas e Debates.

Farmer, L. S. (2013). *Library services for youth with autism spectrum disorders*. ALA Editions.

Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019). Social stories for children with autism spectrum disorder: Validating the content of a virtual reality program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 660–668. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3724-0>

Klipper, B. (2014). *Programming for children and teens with autism spectrum disorder*. ALA Editions.

Hunt, S. M. (2024). *Comparing reading comprehension interventions for middle school students with autism: An alternating treatment study* [Tese de doutoramento, The Ohio State University]

Lima, C. B. (Coord.). (2012). *Perturbações do espectro do autismo* (2.^a ed.). Lidel.

ANEXOS

ANEXO 1

Grelha Matriz do Questionário: A Biblioteca Escolar no Apoio a Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Grupos	Objetivos específicos	Questões
Grupo I – Caracterização do Participante	Caracterizar a amostra	1, 2, 3, 4, 5, 6
Grupo II – Perceções sobre a PEA e o Contexto Educativo	Identificar o conhecimento e perceções sobre PEA	7
	Identificar principais desafios dos alunos com PEA	8
	Identificar o impacto emocional dos desafios escolares	9
Grupo III – A Biblioteca Escolar e os Alunos com PEA	Avaliar o estado atual das BE no apoio a alunos com PEA	10
	Identificar recursos importantes para apoio a alunos com PEA na BE	11
	Identificar obstáculos para a implementação de serviços adaptados	12
Grupo IV - Propostas e Sugestões	Identificar adaptações prioritárias para melhorar a acessibilidade	13
	Identificar atividades benéficas para integração de alunos com PEA	14
	Identificar estratégias de autorregulação para a BE	15
	Identificar necessidades de formação específica	16
	Propor formas de melhorar a articulação entre intervenientes	17

	Recolher sugestões para o desenvolvimento do <i>toolkit</i>	18
Grupo V - Perfis Específicos	Identificar desafios de comunicação com alunos com PEA (Professores)	19
	Identificar práticas existentes nas BE (Professores Bibliotecários)	20, 21
	Compreender a utilização atual da BE no trabalho com alunos com PEA (Professores de Educação Especial)	22, 23
	Avaliar a articulação com a BE (Diretores de Turma)	24
	Identificar áreas de desenvolvimento beneficiadas por atividades na BE (Técnicos)	25
	Obter perspetivas especializadas sobre o uso da BE (Técnicos)	26
	Identificar orientações específicas existentes (CIBE)	27
	Identificar dificuldades no atendimento (Assistentes)	28
	Compreender a experiência de utilização da BE (Encarregados de Educação)	29
	Identificar preocupações dos encarregados de educação	30, 31
	Recolher sugestões de adaptações (Encarregados de Educação)	32
	Recolher opiniões/sugestões adicionais (todos os participantes)	33

ANEXO 2

Questionário

QUESTIONÁRIO: A BIBLIOTECA ESCOLAR NO APOIO A ALUNOS COM PEA



A BIBLIOTECA ESCOLAR NO APOIO A ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Copyright

NOTA INTRODUTÓRIA

Este questionário insere-se num projeto de investigação sobre o papel da Biblioteca Escolar (BE) como espaço de apoio e inclusão para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), no âmbito do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta. A sua participação é fundamental para identificar necessidades, desafios e potencialidades das bibliotecas escolares enquanto agentes de apoio para alunos com PEA no sistema educativo português. Todas as informações recolhidas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins académicos. Não existem respostas certas ou erradas, pelo que solicitamos que responda com sinceridade a todas as questões. Tempo estimado de resposta: 20-30 minutos.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Por favor, assinale o seu consentimento para participar neste questionário. *

☐ Sim

I - CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

2. Perfil profissional: *

- ☐ Professor Bibliotecário (PB)
- ☐ Professor de Educação Especial (PEE)
- ☐ Diretor de Turma de alunos com PEA
- ☐ Técnico Especializado
- ☐ Coordenador Interconcelhio das Bibliotecas Escolares (CIBE)
- ☐ Assistente de Biblioteca (AB)
- ☐ Encarregado de Educação (EE) de alunos com PEA

3. Se assinalou Técnico Especializado (especifique): _____

4. Género:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro/Prefiro não responder

5. Faixa etária:

- ☐ 20-30 anos
- ☐ 31-40 anos
- ☐ 41-50 anos
- ☐ 51-60 anos
- ☐ Mais de 60 anos

6. Experiência profissional em contexto escolar:

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5-10 anos
- ☐ 11-20 anos
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ Não se aplica

7. Experiência no trabalho com alunos com PEA:

- ☐ Sem experiência
- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ 2-5 anos
- ☐ 6-10 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Não se aplica

8. Formação específica sobre PEA:

- ☐ Nenhuma
- ☐ Formação informal (leituras, pesquisas)
- ☐ Ações de formação contínua
- ☐ Pós-graduação/Especialização
- ☐ Mestrado/Doutoramento
- ☐ Outra: _____

9. Se assinalou Outra indique qual: _____

II - PERCEÇÕES SOBRE A PEA E O CONTEXTO EDUCATIVO

10. Relativamente à Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

(Escala: 1-Discordo totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo, 4-Concordo totalmente, 5-Desconheço/Não tenho opinião)

A PEA é uma perturbação que afeta principalmente a capacidade de socialização.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Cada aluno com PEA apresenta manifestações e necessidades únicas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. O ambiente escolar tradicional é adequado para alunos com PEA.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Os alunos com PEA beneficiam em particular de ambientes estruturados e previsíveis.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. A PEA afeta principalmente a memória e a capacidade de atualização de memórias.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Os alunos com PEA podem manifestar capacidades excecionais em áreas específicas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos com PEA no contexto educativo? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Dificuldades de comunicação e interação social
- ☐ Hipersensibilidade sensorial (ruído, luz, etc.)
- ☐ Rigidez comportamental e dificuldade com mudanças
- ☐ Compreensão de instruções complexas
- ☐ Dificuldades na gestão emocional
- ☐ Discriminação ou incompreensão por parte de colegas
- ☐ Falta de recursos adaptados
- ☐ Ausência de formação adequada dos profissionais
- ☐ Outro: _____

17. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

--

18. Na sua opinião, qual é o impacto emocional que os desafios escolares têm em alunos com PEA? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Ansiedade frequente
- ☐ Baixa autoestima
- ☐ Frustração com tarefas académicas
- ☐ Dificuldade em controlar emoções/explosões emocionais
- ☐ Isolamento social
- ☐ Esgotamento por mascarar comportamentos para se encaixar
- ☐ Desmotivação para frequentar a escola
- ☐ Stress associado a mudanças de rotina
- ☐ Outro: _____

19. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

III - A BIBLIOTECA ESCOLAR (BE) E OS ALUNOS COM PEA

20. Relativamente ao papel da BE no apoio a alunos com PEA, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

(Escala: 1-Discordo totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo, 4-Concordo totalmente, 5-Desconheço/Não tenho opinião)

As BE estão preparadas para apoiar adequadamente alunos com PEA.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. As BE dispõem de recursos bibliográficos adequados para alunos com PEA.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. O espaço físico das BE é adequado às necessidades sensoriais dos alunos com PEA.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. As atividades desenvolvidas nas BE são inclusivas para alunos com PEA.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. A BE assume um papel ativo na sensibilização da comunidade educativa sobre PEA.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. A articulação entre professores bibliotecários e professores de educação especial é eficaz.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Classifique a importância dos seguintes recursos na BE para apoio a alunos com PEA:

(Escala: 1-Nada importante, 2-Pouco importante, 3-Moderadamente importante, 4-Importante, 5-Muito importante)

Literatura sobre PEA para profissionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Livros infantojuvenis que abordam o tema do espectro do autismo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Livros com símbolos pictográficos/comunicação aumentativa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Materiais sensoriais (almofadas, pesos, etc.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Espaços delimitados e silenciosos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Recursos tecnológicos adaptados

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Horários visuais e sinalizações com pictogramas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Histórias sociais e materiais para desenvolvimento de competências socioemocionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. Recursos musicais terapêuticos (música ambiente controlada, fones com *playlists* personalizadas, etc.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos para a implementação de serviços adaptados para alunos com PEA nas BE? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Falta de formação dos profissionais
- ☐ Limitações orçamentais
- ☐ Escassez de recursos especializados em português
- ☐ Desconhecimento das necessidades específicas
- ☐ Limitações do espaço físico
- ☐ Falta de articulação entre profissionais
- ☐ Ausência de diretrizes específicas
- ☐ Resistência à mudança
- ☐ Poucos alunos no rácio da escola que justifiquem foco na PEA
- ☐ Outro: _____

36. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

IV - PROPOSTAS E SUGESTÕES

37. Quais destas sugestões considera prioritárias para melhorar a acessibilidade da BE para alunos com PEA? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Criação de zonas sensoriais (espaços calmos)
- ☐ Implementação de sinalética adaptada (pictogramas)
- ☐ Aquisição de recursos específicos (livros, materiais)
- ☐ Formação específica para a equipa da BE
- ☐ Desenvolvimento de atividades específicas
- ☐ Horários dedicados com menor afluência
- ☐ Articulação com terapeutas e profissionais especializados
- ☐ Envolvimento das famílias nas atividades da BE
- ☐ Outro: _____

38. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

39. Que tipo de atividades considera mais benéficas para a integração de alunos com PEA na escola, em articulação com a BE? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Hora do conto adaptada / Atividades sensoriais relacionadas com livros
- ☐ Clubes de leitura específicos / sessões de biblioterapia
- ☐ Oficinas de escrita criativa estruturada
- ☐ Programas de tutoria entre pares
- ☐ Exposições sobre PEA organizadas e apresentadas em conjunto por alunos com e sem PEA
- ☐ Projetos colaborativos que integrem alunos com PEA e turmas regulares com a BE como mediadora
- ☐ Clube de leitura inclusivo com adaptações para a participação de alunos com PEA
- ☐ Atividades de sensibilização sobre neurodiversidade para toda a comunidade escolar
- ☐ Sessões de partilha onde alunos com PEA possam mostrar os seus interesses especiais/talentos
- ☐ Eventos na BE que envolvam as famílias dos alunos com PEA e a comunidade educativa
- ☐ Criação de conteúdos digitais acessíveis (podcasts, vídeos, narrativas digitais) por grupos mistos de alunos com e sem PEA
- ☐ Uso de ambientes virtuais e aplicações digitais adaptadas para facilitar a interação entre todos os alunos
- ☐ Sessões de literacia digital na BE adaptadas às necessidades e interesses específicos dos alunos com PEA
- ☐ Outro: _____

40. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

41. Que estratégias de autorregulação poderiam ser implementadas na BE para ajudar alunos com PEA em momentos de sobrecarga sensorial ou emocional? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Disponibilização de fones de cancelamento de ruído
- ☐ Criação de "cantos sensoriais" com materiais relaxantes
- ☐ Cartões de saída/pausa que o aluno pode usar quando necessita de tempo
- ☐ Horários visuais que ajudem a antecipar mudanças
- ☐ Objetos de estimulação sensorial (bolas anti-stress, fidgets, tubos sensoriais líquidos/lava lamps, ampulhetas coloridas, etc.)
- ☐ Espaço isolado onde o aluno possa se acalmar
- ☐ Materiais informativos sobre técnicas de respiração e relaxamento
- ☐ Protocolos definidos para os profissionais apoiarem em momentos de crise
- ☐ Outro: _____

42. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

43. Que formação específica considera necessária para os professores bibliotecários no apoio a alunos com PEA? (Resposta aberta)

44. Como poderia ser melhorada a articulação entre a BE, professores de educação especial e famílias de alunos com PEA? (Resposta aberta)

45. Que sugestões pode dar para o desenvolvimento de um *toolkit* (conjunto de ferramentas úteis) para a BE orientado para o apoio a alunos com PEA? (Resposta aberta)

V - PERFIS ESPECÍFICOS

46. Para Professores (Bibliotecários, Educação Especial, Diretores de Turma):

Qual é o seu maior desafio na comunicação com alunos com PEA? (Selecione até 2 opções)

Selecione, no máximo, 2 opções.

- ☐ Dificuldade em compreender a comunicação não-verbal do aluno
- ☐ Incerteza sobre o nível de compreensão do aluno quanto às instruções dadas
- ☐ Dificuldade em adaptar material didático para diferentes perfis de alunos com PEA
- ☐ Desafio em lidar com interesses restritos ou repetitivos
- ☐ Dificuldade em interpretar comportamentos que substituem a comunicação verbal
- ☐ Estabelecer comunicação quando o aluno está em sobrecarga sensorial
- ☐ Falta de tempo para comunicação individualizada
- ☐ Outro: _____

47. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

48. Para Professores Bibliotecários:

A sua BE possui algum projeto específico destinado a alunos com PEA?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em desenvolvimento

49. Se sim, descreva brevemente: _____

50. Qual é o principal desafio que a sua BE tem para possibilitar um apoio adequado a alunos com PEA? (Resposta aberta)

51. Para Professores de Educação Especial:

Costuma utilizar a BE como recurso para o trabalho com alunos com PEA?

- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

52. Justifique a sua resposta anterior: _____

53. Que estratégias específicas recomendaria às BE para melhor apoiar os alunos com PEA?
(Resposta aberta)

54. Para Diretores de Turma de alunos com PEA:

De que forma articula a sua prática letiva com a BE em relação a alunos com PEA? (Resposta aberta)

55. Para Técnicos Especializados (Psicólogos, Terapeutas, etc.):

Na sua experiência, quais aspetos do desenvolvimento dos alunos com PEA poderiam ser mais beneficiados através de atividades estruturadas na BE? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Desenvolvimento da linguagem e comunicação
- ☐ Competências sociais e relacionamento com pares
- ☐ Autorregulação emocional
- ☐ Competências académicas específicas
- ☐ Desenvolvimento da atenção e concentração
- ☐ Interesses específicos e potencialidades
- ☐ Transição para vida pós-escolar/competências funcionais
- ☐ Autoestima e sentido de pertença à comunidade escolar
- ☐ Outro: _____

56. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

57. Na sua prática profissional, como utiliza ou recomenda a utilização da BE para alunos com PEA? (Resposta aberta)

58. Para Coordenadores Interconcelhios (CIBE):

Que orientações específicas são dadas às BE para o trabalho com alunos com PEA?
(Resposta aberta)

59. Para Assistentes de Biblioteca:

Que dificuldades específicas encontra no atendimento a alunos com PEA? (Resposta aberta)

60. Para Encarregados de Educação:

O seu educando utiliza a BE da escola?

- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

61. Se sim, que benefícios identifica nesta utilização?

62. Se não, quais os motivos?

63. Quais são as suas maiores preocupações relativamente à experiência do seu educando na escola/BE? (Selecione até 3 opções)

Selecione, no máximo, 3 opções.

- ☐ Bullying ou exclusão social
- ☐ Falta de compreensão das necessidades específicas por parte dos profissionais
- ☐ Pouca adaptação dos espaços às necessidades sensoriais
- ☐ Desconhecimento sobre como lidar com crises ou momentos de sobrecarga
- ☐ Ausência de apoios específicos adequados ao perfil do meu educando
- ☐ Transições entre atividades ou espaços
- ☐ Dificuldade do meu educando em comunicar necessidades ou problemas
- ☐ Excesso de estímulos no ambiente escolar
- ☐ Outro: _____

64. Caso tenha selecionado a opção Outro, especifique qual: _____

65. Com que frequência recebe comunicação da escola/BE sobre estratégias que podem ser continuadas em casa para apoiar a aprendizagem do seu educando?

- ☐ Frequentemente (semanalmente)
- ☐ Regularmente (mensalmente)
- ☐ Ocasionalmente (1-2 vezes por período)
- ☐ Raramente (1-2 vezes por ano)
- ☐ Nunca

66. Que adaptações ou recursos gostaria de ver implementados na BE para melhor apoiar o seu educando? (Resposta aberta)

67. Questão Final (para todos):

Pode acrescentar alguma opinião/sugestão, que não tenha sido questionada. (Resposta aberta)

AGRADECIMENTO E CONTACTO

Agradecemos a sua participação neste questionário. Os resultados contribuirão para o desenvolvimento de um *toolkit* que visa tornar as Bibliotecas Escolares espaços mais inclusivos para alunos com PEA.

Caso tenha interesse em receber os resultados finais deste estudo ou queira contribuir com mais informações, deixe o seu contacto (opcional).

Este questionário será tratado de forma confidencial e anónima. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, no âmbito deste projeto de investigação.

Data: 25 / 04 / 2025

68. Contacto (opcional):