

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de conquistas e esta é sem dúvida mais uma que poderei partilhar. São muitas as pessoas que contribuíram para esta investigação e o meu eterno agradecimento ecoará ao longo dos tempos.

Em primeiro lugar, à Doutora Sílvia Alves que trilhou caminho lado a lado comigo. Obrigada por todo o trabalho colaborativo, pelas reflexões, pelas conversas formais e informais, pelo encorajamento...por ser inspiração. A palavra obrigada será insuficiente para agradecer tudo o que fez.

À Doutora Manuela Sanches-Ferreira pela presença. Obrigada por me levar a expandir todos os meus conhecimentos através das reflexões que me faziam “pensar fora da caixa”.

Aos professores que contribuíram para a minha formação académica e pessoal. Todos os ensinamentos foram fundamentais!

À Direção do Externato Nossa Senhora de Fátima por abraçar este projeto como seu.

Às minhas colegas de trabalho, Diretora Pedagógica, Educadoras, Professoras, Educadores não docentes, que me deram uma palavra de alento e de incentivo quando a motivação tendia a “esmorecer”. Foi graças ao questionamento constante, ao interesse e colaboração ativa de todos os elementos que este estudo se tornou realidade.

Aos pais dos alunos do Externato Nossa Senhora de Fátima que tão prontamente aceitaram o desafio.

Aos alunos que são sem dúvida o pilar de tudo. Obrigada pela autenticidade, pelos pensamentos partilhados, pelo empenho...por tudo! Vocês são únicos e irrepetíveis!

Aos heróis sem capa, mas com superpoderes, João Monteiro, Manuel Teixeira e Beatriz Pinto, que “vestiram a camisola” e deram o seu testemunho numa semana que ficou na memória e no coração de cada aluno do Externato Nossa Senhora de Fátima.

Aos meus amigos que acompanharam de perto todo este processo e que me animavam a cada encontro.

À minha família, a sua preocupação e apoio são o motor que faz a minha vida ter mais sentido.

À minha mãe e irmã que sempre me incentivam a “voar mais alto”.

Ao meu marido, amigo e companheiro que partilha comigo todos os desafios da vida. Obrigada pelo amor, paciência e compreensão! Tu sempre estiveste lá!

A Ti, Senhor, que nunca me abandonas nas adversidades e nos sucessos...Obrigada!

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como objetivos o estudo das atitudes dos pares com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidade e a avaliação dos efeitos de diferentes abordagens de intervenção desenvolvidas para promover a sensibilização e a aceitação dos alunos com incapacidade. Foram realizados dois estudos subcitados.

No primeiro estudo, realizado num estabelecimento de ensino privado do concelho de Vila Nova de Gaia e focado na avaliação das atitudes, participaram 184 alunos do 1º ciclo de ensino com idades entre os 6 e os 10 anos. Para a avaliação das atitudes, os alunos preencheram uma versão reduzida do instrumento *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, CATCH*.

No segundo estudo, focado na intervenção sobre as atitudes, foram avaliados os efeitos de diferentes abordagens de intervenção. Numa primeira fase, participaram 41 alunos de duas turmas do 1º ano de escolaridade, constituindo um grupo experimental e um de controlo. Implementou-se um programa de intervenção baseado em múltiplas estratégias distribuídas por oito sessões. Os seus efeitos foram avaliados através da CATCH-modificada e da observação das interações entre alunos com e sem incapacidade. Numa segunda fase, na “semana cultural”, 141 alunos dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade participaram em atividades baseadas no contacto com pessoas com incapacidade. Avaliaram-se as atitudes recorrendo à CATCH-modificada. Os resultados demonstraram que as atitudes dos alunos são tendencialmente positivas e a intervenção de oito sessões, baseada numa combinação de estratégias, apresenta efeitos mais positivos do que a intervenção baseada predominantemente no contacto com pessoas com incapacidade.

Palavras-chave

atitudes, inclusão, pares, programas de intervenção

ABSTRACT

This research aims to study the attitudes of peers with typical development towards peers with disabilities and to evaluate the effects of different intervention implemented to promote the disability awareness and acceptance of students with disabilities. Two studies were performed.

In the first study, carried out in a private school located in the municipality of Vila Nova de Gaia and focused on the evaluation of attitudes, 184 students from the elementary school of education between the ages of 6 and 10 participated. For the assessment of attitudes, students completed a reduced version of the *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicap Scale instrument, CATCH*.

In study 2, focused on intervention on attitudes, the effects of different intervention approaches were evaluated. O the first phase, 41 students from two classes of the 1st year of schooling participated, composed by an experimental and a control group. An intervention program based on multiple strategies spread over eight sessions was implemented. Its effects were evaluated through CATCH-modified and observation of interactions between students with and without disabilities. In a second phase, in the "cultural week", 141 students in grades 2, 3 and 4 participated in activities based on contact with people with disabilities. Attitudes were assessed using CATCH-modified. The results showed that students' attitudes are positively positive and eight-session intervention, based on a combination of strategies, has more positive effects than intervention based predominantly on contact with people with disabilities.

Key words

attitudes, inclusion, peers, intervention programs

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO	1
1. Revisão da Literatura	3
1.1. As atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades	3
1.2. Conceito de atitudes	5
1.2.1. Atitudes face às pessoas com incapacidades: evolução dos direitos humanos, do conhecimento e das políticas	6
1.2.2. Fatores que influenciam as atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades	9
1.3. Intervenções dirigidas para desenvolver atitudes positivas	12
1.3.1. Programas de intervenção	16
2. ESTUDO EMPÍRICO: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS ATITUDES Dos ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO	19
2.1. Introdução	19
2.2. Método	23
2.2.1. Participantes	23
2.2.2. Instrumentos de avaliação	25
2.2.3. Procedimentos	28
2.2.4. Intervenção	29
3. Resultados	35
3.1. Estudo 1	35
3.2. Estudo 2	37
4. Discussão	42
Conclusão	48
Bibliografia	49
Anexos	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características dos alunos participantes.	23
Tabela 2. Instrumentos utilizados nos estudos.	25
Tabela 3. Programa de intervenção.	31
Tabela 4. Atividades da Semana Cultural.	34
Tabela 5. Dados descritivos dos alunos.	35
Tabela 6. Resultados das diferentes variáveis.	36
Tabela 7. Resultados obtidos no 1º ano no programa de intervenção.	38
Tabela 8. Resultados obtidos na pré e pós intervenção no 2º, 3º e 4º anos na semana cultural.	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano de investigação.	22
Figura 2. Resultados da observação das interações entre alunos com e sem incapacidade.	40

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu da necessidade de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no contexto de trabalho onde me insiro. A premência deste estudo assenta numa perspetiva de promover recursos facilitadores da inclusão dos alunos nos contextos educativos.

A compreensão das atitudes face às pessoas com incapacidade está intrinsecamente associada à evolução dos direitos humanos, bem como do conhecimento sobre dos processos de desenvolvimento e de incapacidade. Os movimentos a favor dos direitos humanos ao reclamarem serviços na comunidade que dessem resposta a todos os indivíduos com incapacidade, colocaram a tónica na importância de evitar o seu atendimento em contextos segregados. Por sua vez, o conhecimento científico evoluiu no sentido da explicação dos processos de desenvolvimento e de incapacidade enquanto produtos da interação entre o indivíduo e o ambiente em que se insere. Particularmente, o modelo biopsicossocial veio unificar os modelos médico e social, preconizando a participação do individuo como dependente da “relação entre as adaptações do indivíduo ao contexto e do contexto ao indivíduo” (Alves, 2015). Assim, assistimos ao reconhecimento do papel do ambiente, particularmente à importância que as barreiras físicas e sociais assumem na vida em sociedade (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, & Santos, 2012). As atitudes, enquanto fatores ambientais, representam um elemento crucial no processo de inclusão nos ambientes a que o individuo com incapacidade pertence. Neste sentido, as atitudes negativas evidenciadas pela sociedade tornam-se objeto de estudo, pois são vistas como barreiras na integração social do individuo com incapacidade (Llewellyn & Hogan, 2000), designadamente no contexto educativo.

Em educação, o caminho percorrido no sentido da promoção de uma escola para todos fez-se acompanhar pela implementação de políticas focadas no modelo educativo da inclusão e por um conseqüente aumento do número de alunos com incapacidades nas escolas regulares. Ainda que este aumento do número de alunos com incapacidades fizesse prever o estabelecimento de interações entre os alunos e o desenvolvimento da aceitação social, assistimos a atitudes negativas manifestadas pelos alunos com desenvolvimento típico

(Diamond & Tu, 2009; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Nesse sentido, torna-se importante conhecer as atitudes dos alunos, bem como, implementar intervenções que promovam a aceitação de todos os alunos.

Após a contextualização deste estudo emergem os objetivos de avaliar as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidade, a influência de variáveis pessoais e contextuais e também a avaliação dos efeitos de diversas abordagens desenvolvidas com vista à promoção e aceitação dos alunos com incapacidade.

Este estudo torna-se relevante na medida em que ainda existem escassos recursos que possam permitir aos agentes educativos uma adequada intervenção pedagógica para dar respostas a nível escolar e social. Estes recursos são vistos como um *umbrella*, termo utilizado para descrever a panóplia das abordagens que definem estes programas como facilitadores que ajudam pares a aprender e desenvolver-se emocional, social e academicamente (Bradley, 2016).

Esta dissertação está dividida em duas partes: uma parte teórica e outra de teor empírico. Na primeira parte deste trabalho será realizada uma revisão da literatura que sustente os estudos descritos na segunda parte. Assim, o conceito de atitude, as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidade, os fatores que influenciam as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidade e as intervenções existentes e que podem ser adotadas nos diversos contextos são alguns tópicos abordados neste trabalho.

Na segunda parte teremos dois estudos que assentam num programa de intervenção nas atitudes dos alunos com desenvolvimento típico. Serão avaliadas a eficácia de diferentes tipos de abordagem com vista à promoção das atitudes assim como as limitações encontradas nestes estudos.

Na parte final do trabalho apresentaremos resumidamente as conclusões finais relevando o seu contributo, as referências bibliográficas e os anexos.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. AS ATITUDES DOS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS PARES COM INCAPACIDADES

O estudo das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades tem ganho uma atenção crescente nas duas últimas décadas, em função da tendência verificada internacionalmente para a implementação de políticas promotoras de uma escola para todos e, conseqüente aumento do número de alunos com incapacidades nas escolas. Deste incremento era expectável o estabelecimento de contactos positivos entre os alunos, no entanto, as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico não são as esperadas (Nowicki, 2006). Isto é, em vez de esta relação gerar sinergias entre os alunos com e sem incapacidades, o que se deteta, é que os alunos com incapacidades, continuam a não ser incluídos pelos restantes (Diamond & Tu, 2009; Rillotta & Nettelbeck, 2007). A literatura tem documentado que, apesar de podermos dotar os contextos com recursos materiais e humanos para a inclusão, os alunos com desenvolvimento típico não estabelecem interações espontâneas com alunos com incapacidades (Alves, 2015). Por vezes, os pares com desenvolvimento típico tendem mesmo a desenvolver atitudes negativas que acabam por comprometer a participação dos alunos com necessidades adicionais de suporte.

As atitudes negativas podem traduzir-se em comportamentos de isolamento, que irão afetar o seu desempenho a nível académico e social, e a sua motivação para participar na vida escolar (Simeonsson, Carlson, Huntington, McMillen & Brent, 2001). Estes alunos tendem então a desenvolver sentimentos de frustração, de ansiedade e de tristeza, despoletando um afastamento deste mesmo contexto. Assim, as interações negativas entre pares têm repercussões ao longo de toda a sua vida, o que pode limitar drasticamente o desenvolvimento em termos de motivação, autoestima e autoconfiança. A natureza e a frequência das interações influenciam a imagem que as crianças constroem acerca de si próprias (Frostad & Pijl, 2007; Garske, 1996, 2002; Livneh, 1982; Mrug &

Wallander, 2002; Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996), contribuem para o seu desenvolvimento social e emocional (Bagwell, 2004; Male, 2007) e afetam o seu bem-estar psicológico (Llewellyn, 2000; Alves, 2015).

De facto, a imagem que os alunos com incapacidades têm de si mesmos, pode não só afetar o seu desenvolvimento social e académico, mas também, o seu desempenho na sociedade. Este conhecimento de si próprio é influenciado pelas opiniões e atitudes que os outros manifestam sistematicamente. A psicologia oferece uma explicação para esta influência, ao descrever que tendemos a realinhar a nossa realidade de acordo com as expectativas dos outros em relação à mesma. Este efeito denominado de Pigmalião ou de Rosenthal, que preconiza que as expectativas dos outros se podem tornar uma profecia auto-realizável, foi descrito num estudo de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, de Havard University, numa escola na Califórnia.

As atitudes negativas emergem cedo no processo de desenvolvimento das crianças e podem influenciar o desenvolvimento social de outra criança (Choi & Nieminen, 2005). Vários estudos demonstram que as atitudes negativas têm efeitos nefastos nos alunos com incapacidades e que a promoção de atitudes positivas deve ser uma preocupação constante por parte de todos os agentes educativos (Alves, 2015). As atitudes dos pares são vistas como elemento fulcral para a promoção de uma escola inclusiva. Segundo Simeonsson, Carlson, Huntington, McMillen e Brent (2001) a participação dos alunos na vida escolar catalisa o processo de aprendizagem. Uma vez que os alunos com incapacidades manifestam dificuldades em termos comunicacionais e relacionais, o processo de estabelecer interações torna-se mais árduo. Surge então esta necessidade de aprimorar os contextos através de intervenções específicas, para que a aceitação social seja um fator de desenvolvimento de interações positivas entre todos os alunos de forma a promover um sentido de pertença à comunidade educativa (Alves, 2015).

1.2. CONCEITO DE ATITUDES

As atitudes são importantes na medida em que influenciam a nossa forma de olhar o mundo, despoletando as nossas crenças, pensamentos, sentimentos e, conseqüentemente, o nosso comportamento (Maio & Handdock, 2010). Este constructo foi alvo de numerosos estudos empíricos desenvolvidos a partir dos anos vinte do século passado, com diferentes autores a sugerirem definições que destacavam a ideia da existência de uma forte associação entre as atitudes e o comportamento evidenciado perante o alvo referente das mesmas (Albarracín, Johnson, & Zanna, 2005; Eagly & Chaiken, 1993; Maio & Haddock, 2007, 2010).

A título de exemplo, Krueger e Reckless (1931, p. 238) definiam atitudes como “resíduo da experiência, o qual condiciona e controla as atividades seguintes”. No entanto, esta relação não é linear. Para esta conclusão, muito contribuiu o estudo de Richard LaPierre publicado em 1934. Durante uma viagem pelos Estados Unidos da América com um casal chinês, apenas um entre 66 hotéis e 184 restaurantes onde pararam, se recusou atendê-los. Seis meses após esta viagem, LaPierre enviou uma carta a cada um dos estabelecimentos questionando se serviriam clientes caso fossem chineses. Das 128 respostas obtidas, 92% dos estabelecimentos indicavam que não aceitariam clientes chineses o que levou LaPiere a caracterizar a relação entre as atitudes e as ações como ténue. Estudos posteriores reforçaram a conclusão de que muitas vezes o comportamento não reflete a atitude verbalizada pelas pessoas (e.g., Wicker, 1969). Após inúmeras reformulações, subsequentes à evolução dos olhares sobre este constructo, a definição de Eagly e Chaiken (1993) tornou-se consensual, surgindo recorrentemente na literatura, dada a sua abrangência ao englobar múltiplas perspetivas teóricas. Assim, estes autores definem atitude como uma “tendência psicológica expressa pela avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade particular” (p. 1). Daqui se destaca que as atitudes podem sintetizar-se na avaliação do indivíduo acerca de determinado alvo referente (que pode ser um objeto, pessoa ou grupo de pessoas, situação ou

acontecimento), levando-o a responder-lhe positiva ou negativamente (Schwarz & Bohner, 2001).

1.2.1. Atitudes face às pessoas com incapacidades: evolução dos direitos humanos, do conhecimento e das políticas

As atitudes face às pessoas com incapacidades foram alvo de mudança ao longo dos anos, acompanhando as evoluções sócio-históricas e económicas. O seu estudo ganha particular notoriedade no campo das ciências sociais – especificamente na educação e na saúde – nos anos que se seguiram à segunda grande guerra do século passado como consequência das atrocidades cometidas à dignidade humana aí verificadas. Até então, prevalecia o modelo institucional, assente na ideia que, as pessoas com incapacidades, eram pouco capazes e, por isso, o seu atendimento e educação tinham como principal intento a prestação dos cuidados básicos, providenciados em escolas/instituições segregadas da comunidade de origem.

De facto, esta ideia de que as pessoas com incapacidades não eram educáveis/treináveis - modelo do défice que assentava na ideia da assunção da inferioridade cultural das classes mais baixas (Sanches-Ferreira, 2002) - serviu de justificação para a escassez de programas educacionais ou de treino para as pessoas com incapacidades, estas discriminadas, negligenciadas e abandonadas nas periferias (Horne, 1985).

Foi então que, a partir da segunda metade do século passado, o estudo das atitudes face às pessoas com incapacidades ganhou visibilidade. Isto instigou o debate lançado após a segunda guerra mundial sobre a necessidade de combater a segregação das pessoas com incapacidades e providenciar serviços de assistência e de educação baseados numa lógica de direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (United Nations [UN], 1948) representou um marco substancial nesta defesa pela dignidade de todos os seres humanos, incluindo obviamente as pessoas com incapacidades. De forma progressiva, esta declaração foi tendo cada vez maiores repercussões ao nível das políticas e, consequentemente das práticas no atendimento e na educação.

Os anos 60 foram marcados por uma grande mudança liderada por vários grupos de luta dos direitos humanos a emergirem e a reclamarem serviços na comunidade que dessem resposta a todos os indivíduos com incapacidades.

Esta valorização dos direitos humanos fez-se acompanhar pela evolução a nível do conhecimento científico, designadamente dos modelos de entendimento dos processos de desenvolvimento e de incapacidade. O modelo médico que preconizava o indivíduo enquanto foco do problema, com as suas características biológicas impermeáveis à mudança e ao treino, começou a ser confrontado. Segundo Sanches-Ferreira (2002), a eficiência deste modelo era reconhecida para explicitar algumas deficiências como surdez, cegueira, síndrome de down ou certos casos de multideficiência e deficiência mental. No entanto, este modelo começa a ser improficuo quando generalizado a outras dificuldades de aprendizagem (distúrbios mentais ligeiros ou moderados, comportamentos disruptivos, distúrbios emocionais).

Neste caso, estava então em causa a ideia de que a inteligência era uma característica imutável, não suscetível ao treino.

O destaque dado à perspetiva social e a colocação do meio como fator de inclusão do individuo, contribuiu em grande escala para a rutura deste modelo médico. Assistia-se a uma transformação ideológica face às pessoas com incapacidade, surgindo o modelo social em oposição ao modelo médico. O modelo social assenta então numa nova premissa, a experiência de incapacidade é uma construção social imposta às pessoas com deficiências pela sociedade (Hutchison, 1995; Simeonsson, 2006; Alves, 2015).

No entanto, o modelo social foi também alvo de críticas e, em 1977, Engel propôs um novo modelo que não se centrava apenas nas características médicas do individuo, mas que tinha em consideração três dimensões: biológica, psicológica e social - modelo biopsicossocial. Este modelo tem como principal objetivo reajustar o indivíduo à vida social que tinha até então, utilizando para isso diferentes estratégias. Assim, o objetivo deixa de ser adaptar o sujeito ao meio, e passa a ser adaptar o meio ao sujeito, facilitando a integração e a qualidade de vida social. Cabe ao individuo enfrentar as barreiras que tem de derrubar para (re)enfrentar a sociedade (Engel, 1977).

A discussão em torno dos direitos humanos e a evolução do conhecimento científico motivaram a implementação, nos diferentes países, de alguns instrumentos que, em termos legais, não teriam cariz obrigatório, mas que

moralmente e politicamente comprometiam os Estados a implementarem medidas que integrassem as pessoas com incapacidades na sociedade. Isto foi implementado recorrendo à criação de legislação nacional e de algumas políticas de inclusão.

Portugal foi um dos países que também acompanhou esta evolução sociopolítica. A segregação que caracterizava o modelo educativo nos anos setenta do século passado, foi-se desvanecendo gradualmente com o surgimento da Constituição da República Portuguesa que instituiu a universalidade do ensino básico para todos os alunos sem exceção. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo influenciou todo o campo da educação, mas mais concretamente, a educação especial. Apesar de todos os avanços internacionais e nacionais, é somente em 1991 que Portugal, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 319/91 responsabiliza as escolas regulares pelo apoio aos alunos com necessidades adicionais de suporte, concretizando o modelo educativo de integração.

No entanto, este modelo sofreu algumas críticas pois, o aluno com necessidades educativas especiais, era visto como o problema e, como tal, consideravam que não existia nada a melhorar a nível do contexto onde o indivíduo se encontrava inserido. Várias reflexões foram realizadas ao longo do tempo e, ainda hoje, a maior premissa do modelo educativo inclusivo se centra na igualdade de oportunidades. Vários esforços foram e são feitos para que a inclusão esteja presente na nossa sociedade. A própria terminologia para descrever as pessoas com algum *handicap* foi alvo de reflexão e transformação provocando também mudança nas atitudes da sociedade.

Portugal acompanhou sempre a evolução política e, tendo em conta a Declaração de Salamanca e o Despacho Conjunto n.º 105/97, foram colocados profissionais com formação especializada nas escolas, para dar resposta às necessidades dos alunos com incapacidade. Em 2008 é implementado o Decreto-Lei n.º 3/2008 que permitiu a renovação do sistema educativo onde a criança é valorizada pela sua funcionalidade e não pela sua incapacidade. Este decreto integra os critérios de funcionalidade e os fatores ambientais. Com esta reestruturação, o que à partida seria um entrave, pode passar a ser um fator de desenvolvimento, desde que seja corretamente avaliado e adaptado ao contexto educativo da criança.

Assistimos à transformação das atitudes face aos indivíduos com incapacidade sendo os modelos atuais baseados nos valores e direitos humanos. O ambiente assume um papel fundamental nos processos de incapacitação dos indivíduos. No campo da educação, esta evolução teve repercussões e a inclusão passa a ser vista como o modelo educativo mais adequado para as escolas. Embora a inclusão esteja presente nos contextos onde os indivíduos com incapacidade vivem e onde pertencem, nomeadamente a escola, as atitudes negativas são uma realidade e são consideradas o maior entrave à sua participação (WHO, 2001, 2007) surgindo a necessidade de potenciar as atitudes positivas nos pares.

1.2.2. Fatores que influenciam as atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades

São vários os fatores que influenciam as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades. O género e a idade dos alunos destacam-se entre os fatores pessoais mais estudados acerca da sua influência nas atitudes dos alunos. Relativamente ao género, a literatura é consensual e demonstra que as raparigas demonstram atitudes mais positivas face aos pares com incapacidades. A justificação encontrada na literatura prende-se com as experiências sociais que os indivíduos do género feminino vivenciam manifestando uma tendência para comportamentos mais maternos (Fishbein, 2002). Já no que respeita à idade, a literatura tem demonstrado diferentes perspetivas. Se por um lado demonstra que os alunos mais novos são mais positivos na dimensão afetiva e comportamental, por outro lado, os alunos mais velhos têm mais resultados na dimensão cognitiva (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson, & Marino, 2004; Swaim & Morgan, 2001).

Para além destes fatores, o contacto com pessoas com incapacidades tem sido amplamente estudado por diversos autores (Budisch, 2004; Hong, Kwon, & Jeon, 2014; Nikolarazi et al., 2005; Nowicki, 2006; Siperstein et al., 2007; Tirosh et al., 1997). Lee e Ronda (1994) anuíram que o contacto com outras crianças com incapacidades é necessário e é visto como um elemento

fundamental para desenvolver resultados positivos (Krahé & Altwasser, 2006). Segundo Alves (2015), os alunos que têm algum tipo de contacto mais próximo com pessoas com incapacidades (por exemplo, quando têm um familiar, amigo ou vizinho com incapacidade) tendem a apresentar atitudes mais positivas. Quanto mais próxima é a relação, maior a familiaridade – como é o caso dos alunos com um familiar próximo com incapacidades (Bossart et al., 2011; Vignes et al., 2009) – e quanto mais frequente é o contacto com pessoas com incapacidades, maior é a promoção de atitudes positivas (Kalyva & Agaliotis, 2009; Siperstein et al., 2007).

As atitudes variam ainda em função do tipo de incapacidade. Estudos indicam que deficiências visuais, motoras e auditivas têm uma maior aceitação, comparativamente a uma incapacidade intelectual ou distúrbios psiquiátricos (Hurnst, Corning & Ferrante, 2012).

Para além dos fatores previamente elencados, as pessoas mais com uma relação mais próxima com as crianças exercem uma maior influência nas suas atitudes. Na formação das atitudes é muito importante o papel dos agentes educativos nomeadamente o papel dos pais, dos professores e das pessoas que lhes são mais próximas, uma vez que, segundo a aprendizagem social (Bandura, 1977), as crianças aprendem por modelação que inclui a observação, a imitação e a integração.

Assim, torna-se fulcral refletir em primeira instância no papel dos pais. Vários estudos indicam que os pais podem influenciar as atitudes dos filhos através da promoção de momentos reflexivos acerca de atitudes face a outras pessoas com incapacidade, da modelação de comportamentos e da criação de oportunidades para interagir com pares com incapacidade. Peck, Carlson e Helmstetter (1992), Okagaki, Diamond, Kontos e Hestenes (1998) mostraram que as crianças, que tem pais com valores positivos acerca da inclusão, demonstram atitudes mais positivas relativamente aos indivíduos com incapacidade. É na interação diária que adquirimos grande parte das nossas aprendizagens e os pais, de um modo consciente ou inconsciente, transmitem a sua forma de perceber o mundo, valores e crenças. Foram também desenvolvidos alguns estudos focados nas atitudes de pais que têm filhos com incapacidades. A experiência de ter uma criança com incapacidade na família é um desafio para todos os membros da família. Alguns estudos referiram vários fatores que influenciam as atitudes de pais que tem filhos com incapacidade.

Estes incluíam: a severidade da deficiência, a aceitação social da deficiência, a situação socioeconômica da família, o gênero do filho, a idade e a sua crença religiosa (Horne, 1985). Relativamente à severidade da deficiência, Mori (1983) demonstrou que a atitude dos pais reflete a forma como a sociedade encara a deficiência; quanto à situação socioeconômica da família, estudos demonstraram que as famílias com um estrato social mais baixo tinham uma maior tendência para rejeitar os seus filhos. As crenças religiosas têm também uma grande relevância na formação de atitudes e variam de acordo com diversos fatores, dos os quais se destaca o gênero. Zuk, Miller, Bartram e Kling (1961) concluíram que as mães católicas de filhos com incapacidades manifestavam mais aceitação do que mães protestantes, uma vez que os seus filhos eram considerados como um presente de Deus, absolvendo desta forma a culpa que poderiam sentir por ter um filho com incapacidades (Horne, 1985).

A dualidade existente entre a presença de uma criança com incapacidade na família e o impacto que as famílias têm no desenvolvimento do membro com incapacidade está bastante patente. De acordo com Horne (1985) os sentimentos que a criança desenvolve sobre si mesmo estão relacionados com a aceitação ou rejeição que os pais evidenciam. Torna-se assim imperativo desenvolver junto dos pais alguns programas de apoio para que a rejeição seja extinta, e que a promoção de atitudes positivas seja presente no quotidiano. A demonstração de atitudes positivas em pais de filhos com incapacidades, permite um desenvolvimento emocional harmonioso dos seus filhos e poderá servir de inspiração quer para outros pais que se encontrem na mesma situação, quer para pais com filhos com desenvolvimento típico.

Os professores têm também um papel fundamental na promoção de atitudes positivas nos alunos. Segundo Okagaki et al., 1998; Mikami, Lerner, & Lun, (2010) este agente educativo é visto como modelo e ajuda a determinar a forma como os alunos interagem com os pares com incapacidade.

Segundo Forlin (2008), o professor deverá ser visto como modelo no desenvolvimento moral e ético dos alunos e não apenas como promotor de aprendizagens.

Se o professor preconizar um ambiente impregnado pela aceitação social, estará a contribuir para a difusão de amizades entre os alunos com e sem desenvolvimento típico, contribuindo para o crescente sentido de pertença dos alunos à comunidade educativa.

Livneh (1982) e McDougall et al. (2004) demonstraram que o comportamento não-verbal (gestos, ações, tom de voz, discurso proferido) têm um forte impacto na formação das atitudes dos alunos. Assim, anuímos que se o professor investir nas potencialidades do aluno com incapacidade e não nas suas limitações, estará a aumentar significativamente a forma como os seus alunos com desenvolvimento típico olham para um par com incapacidade, contrariando os estereótipos que poderiam existir anteriormente (Cohen & Lotan, 1995; Donohue, Perry, & Weinstein, 2003).

Importa também salientar que a criação de ambientes inclusivos é um desafio que os professores têm de aceitar e que, para tal, os professores deverão sentir-se confiantes e competentes (Forlin, 2010; Rosenberg, Westling, & McLeskey, 2011). Em muitas situações a ausência de formação na área de educação especial despoleta nos profissionais de educação alguma ansiedade e receio de lidar com alunos com necessidades adicionais de suporte. Para vários autores (Favazza, Phillipsen, & Kumar 2000; Giangreco, 1996; Scruggs & Mastropieri 1996) a formação de professores está estritamente relacionada com as atitudes e comportamentos que tem diante dos seus alunos.

O papel dos pais e dos professores é fundamental na formação de culturas inclusivas, mas é também importante referir que, para o sucesso da inclusão, deverão ser desenvolvidas intervenções, tendo em conta os métodos e estratégias adequados para a promoção das competências dos alunos com incapacidade e também para o desenvolvimento das atitudes positivas nos pares com desenvolvimento típico.

1.3. INTERVENÇÕES DIRIGIDAS PARA DESENVOLVER ATITUDES POSITIVAS

Se pretendemos atitudes positivas face a crianças com incapacidades temos de estar conscientes que este é um desafio constante. A inclusão passa pela criação de oportunidades de participação dos alunos com incapacidade e não apenas na frequência dos mesmos locais dos alunos com desenvolvimento típico. Com o desenvolvimento de igualdade de participação nas atividades, o

aluno com incapacidade sentir-se-á agente ativo no seu contexto escolar (Alves, 2015). É determinante que projetos de intervenção sejam aplicados nos contextos educativos para que a formação de atitudes positivas seja um fator na construção de uma escola inclusiva. Os programas de intervenção na área da educação especial têm contribuído muito para a promoção de atitudes positivas entre crianças com algum tipo de incapacidade e respetivos pares. Yunker e Block (1979) afirmaram que os programas de intervenção deveriam ter como objetivo primordial a inclusão, criando uma cultura inclusiva. Os alunos que participam nestes programas de intervenção, sendo eles alunos com incapacidades ou alunos com desenvolvimento típico, saíram com aprendizagens significativas na medida em que, os alunos com incapacidades, iriam encontrar a aceitação e o respeito ambicionados e os alunos com desenvolvimento típico tomavam conhecimento sobre as vantagens e oportunidades de viver numa sociedade dotada de diversidade (Alves, 2015).

De facto, os programas de intervenção têm um papel preponderante na promoção de atitudes positivas e são diversos os métodos utilizados para que as atitudes positivas se tornem numa realidade. A revisão sistemática de Sally Edwards (2013) descreveu como métodos mais comuns, a simulação de incapacidades, o contacto direto com indivíduos com incapacidade e a transmissão de informações referentes à incapacidade. No entanto, as intervenções neste domínio são descritas como tendo mais sucesso quando combinam diferentes estratégias de intervenção (Alves, 2015).

As intervenções que passam pelo contacto com pessoas com incapacidades são bastante significativas na medida em que conseguem reduzir os estereótipos e os preconceitos. De facto, diversos estudos documentam que os alunos com incapacidades, quando colocados em contextos inclusivos, demonstram obter benefícios positivos resultantes das várias interações entre alunos com desenvolvimento típico e alunos com desenvolvimento atípico (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005). Com a partilha de experiências e vivências pessoais, as atitudes positivas vão ficando cada vez mais enraizadas. Evans (1976) afirmou que, para que estas intervenções fossem eficazes, o contacto deveria ser frequente, permitindo aos alunos conhecer as potencialidades dos pares e não se centrarem apenas nas limitações. As atividades conjuntas passariam a ser parte integrante das rotinas diárias e não apenas situações esporádicas.

Visto que o contacto com pessoas com incapacidades é uma intervenção com bons resultados, torna-se importante delinear planos que promovam estas interações nos nossos contextos educativos e na sociedade. Slininger e seus colegas (2000) concluíram que a proximidade e a presença de alunos com incapacidades nas escolas regulares não asseguram de forma direta o desenvolvimento de atitudes positivas. Choi e Nieminem (2005) demonstraram, um aumento significativo de ideias positivas sobre crianças com deficiências, sendo os estereótipos iniciais (geralmente negativos) superados pelo contato com crianças com autismo.

Para que ocorram mudanças das atitudes devemos ter em conta vários fatores. As variáveis cognitivas são cruciais para que tal aconteça, mas não podemos descurar das variáveis motivacionais uma vez que influenciam o próprio pensamento. Se um individuo tiver predisposição emocional para absorver as informações transmitidas, o resultado terá mais impacto na transformação das suas atitudes.

As intervenções baseadas na simulação passam por confrontar um individuo com algumas das limitações que as pessoas com incapacidade encontram no quotidiano. Para tal, este indivíduo deverá colocar-se no papel do outro, percecionando as dificuldades enfrentadas. Grayson e Marini (1996) focaram alguns dos aspetos a ter em conta neste tipo de intervenção, uma vez que alguns destes aspetos, se forem abordados de forma imprópria, podem ter um efeito contrário ao desejado, ocasionando resultados negativos (e.g. se forem apresentadas situações sem uma solução viável). A título de exemplo, uma criança que se encontre a simular uma situação em que tem uma incapacidade motora, se o meio não estiver dotado de fatores que lhe permitam ultrapassar as dificuldades encontradas, poderá desenvolver uma ideia negativa e, conseqüentemente formar uma atitude que será desfavorável. Tendo como base estas premissas, Herbert (2000) desenvolveu um conjunto de propostas a considerar na implementação destas intervenções que passavam por colocar à disposição dos alunos algumas soluções que conseguissem dar resposta às dificuldades encontradas, assim como, valorizar o feedback prestado pelos alunos observadores nos momentos de reflexão em grupo.

Hurst e Ferrante (2012) afirmam que este tipo de intervenções são uma ferramenta eficaz para a aceitação dos pares com incapacidade e,

consequentemente, para o desenvolvimento de atitudes positivas nos pares com desenvolvimento típico.

Programas tutoriais e o ensino de estratégias são também formas encontradas para a promoção de atitudes positivas nos alunos com desenvolvimento típico face aos alunos com incapacidade (Frederickson et al., 2010).

Alguns autores suecos (Klavinaa, et al., 2013) desenvolveram um estudo que veio corroborar a importância dos programas tutoriais. Este estudo consistiu na avaliação do impacto da tutoria de pares sobre os comportamentos de interação entre alunos com e sem incapacidades. Neste estudo voluntariaram-se 37 alunos sem incapacidade para serem tutores. Estes alunos tiveram sessões de treino onde abordaram valores e estratégias que facilitassem as interações entre pares. Os resultados mostraram-se bastante positivos demonstrando que a tutoria de pares é uma estratégia benéfica para todos os alunos, e não apenas para os indivíduos com incapacidade.

As intervenções com múltiplas componentes são, segundo alguns autores (Donaldson, 1980; García et al., 2009; Lindsay & Edwards, 2013), as que apresentam resultados mais eficazes na mudança das atitudes traduzidas numa mudança comportamental dos alunos. Segundo Fishbein e Ajzen (1975) a participação ativa dos alunos é o meio mais eficaz para modificar crenças, atitudes, intenções e comportamentos, por contraponto à exposição passiva à informação. São várias as vantagens de articular as diferentes intervenções para a transformação das atitudes, sendo uma delas a comprovação da eficácia das diferentes estratégias.

De um modo geral, podemos afirmar que a combinação de intervenções de cariz cognitivo, afetivo e comportamental se reflete numa modificação de atitudes com resultados mais positivos. Estas intervenções passam pela combinação de várias estratégias, incluindo a transmissão de conhecimento acerca das incapacidades, a simulação de situações incapacitantes e o contacto com pessoas com incapacidades.

1.3.1. Programas de intervenção

Existem vários programas de intervenção cujo objetivo é influenciar positivamente as atitudes e o comportamento dos alunos com desenvolvimento típico face aos alunos com incapacidade, mas são escassos os estudos acerca da sua implementação.

Os programas *Special Friends* (Favazza, LaRoe, & Odom, 1999) e a abordagem *Circle of Friends* (Forest & Lusthaus, 1989) foram dos poucos projetos a serem validados.

O programa *Special Friends* é um programa de resiliência concebido para crianças e jovens com incapacidades. Desenvolvido e avaliado no Reino Unido pela Dra. Gemma Slack (A Árvore da Psicologia) e pela Dra. Caroline Smith em parceria com a Professora Paula Barrett. Uma das estratégias utilizadas por este programa de intervenção é o uso de histórias em que pelo menos uma das personagens tem algum tipo de incapacidade. Esta estratégia potencia as diferentes componentes das atitudes: a componente afetiva, na medida em que, através das histórias, os alunos podem expressar quais os sentimentos suscitados; a componente cognitiva, pois as informações acerca da incapacidade estão narradas na história; e a componente comportamental, uma vez que graças às componentes anteriormente referidas estarão a influenciar fortemente a aceitação do par com incapacidade. O programa *Special Friends* foi reconhecido como um programa de sucesso, uma vez que proporcionou uma explanação consistente sobre as diferentes incapacidades e, conseqüentemente, a aceitação dos pares com incapacidades e a promoção de atitudes positivas nos pares com um desenvolvimento típico (Meyer & Ostrosky, 2015).

Quanto ao programa intitulado *Circle of Friends*, a tutoria de pares foi a estratégia principal que permitiu os melhores resultados. Antes de aplicar a estratégia, que foi crucial para os resultados evidenciados, os alunos com desenvolvimento típico receberam treino de competências sociais para que soubessem interagir adequadamente com os pares com incapacidade, facilitando assim novas oportunidades de aceitação/inclusão social. Os alunos

com incapacidades foram emparelhados com os alunos com desenvolvimento típico (*buddies*). Os *buddies* tinham como principal objetivo proporcionar oportunidades de inclusão social e auxiliar o par com incapacidade na resolução de problemas quotidianos.

Este programa de intervenção permitiu contribuir para o desenvolvimento social nos indivíduos com incapacidades, mas também contribuiu para a formação pessoal e social dos indivíduos com desenvolvimento típico.

Existem outros programas de sensibilização para a incapacidade que desenvolvem uma série de atividades através da combinação das diferentes estratégias. O *Count me in* é um programa de simulação desenvolvido por Binkard (1985). Este programa foi projetado para ajudar crianças e adultos a lidarem com pessoas com incapacidades e doenças crónicas.

O *Disability Awareness in the Classroom* é um programa que abrange todas as idades e que combina as diversas estratégias (simulação, contacto e informação). Foi desenvolvido em 1999 por Levison e St. Onge e permite a preparação de professores e alunos com desenvolvimento típico que pretendem aprimorar as suas estratégias quanto à inclusão.

O programa *Friends who care*, desenvolvido pelo National Easter Seals Society (1982), também combina diferentes estratégias e destina-se a crianças de 1º ciclo mais concretamente do 3º e 4º ano. Este programa ajuda pessoas e famílias que enfrentam uma ampla gama de deficiências, incluindo emocional, intelectual, social e educacional ajudando-as a perceber e a atingir todo o seu potencial.

O *Kids on the Block* foi desenvolvido por Aiello em 1988 e inclui estratégias de simulação.

Leyser, Cumblad e Strickman, desenvolveram, em 1986, o *Learning about Handicaps Programme* que se destinava a alunos do 1º ciclo e que contava com as três estratégias.

Outro programa cuja estratégia passava pelo contacto é o *Metropolitan Nashville Peer Buddy Program* desenvolvido em 1999 por Hughes, Guth, Presley, Scott e Lorden, que se destinava aos alunos do ensino secundário.

O programa *Discovering Disability and Diversity* é um programa de consciencialização sobre deficiências que se baseia em atividades experimentais. Este programa utiliza as estratégias de contacto e informação e é destinado a todas as idades. Boyce foi o autor deste projeto em 2005.

O Whitehorse City Council desenvolveu no ano 2005 outro programa denominado *Whitehorse Disability Awareness Kit for Primary Teachers* que tinha como público-alvo crianças de jardim-de-infância e alunos do 1º ciclo.

O *Count Us In! Curriculum Support Package* desenvolvido pela Western Australia *Disability Services Commission* é um programa que utiliza a estratégia de informação e simulação e destina-se a todos os indivíduos com incapacidade.

A Cerebral Palsy Alliance desenvolveu em 2006 um programa que se intitula *Just Like You!* destinado a crianças de pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo.

Outro programa em voga é o *Disability Awareness Activity Packet* desenvolvido por Adcock & Remus em 2006, cujas estratégias passam pela junção de outras duas: a informação e a simulação.

Promoting Disability Awareness and Acceptance in Childhood desenvolvido por Borys e *Everyone, Everyday* por Act Blits são programas de intervenção para todas as idades e utilizam as estratégias de contacto, de informação e de simulação (Alves, 2015).

Como é possível constatar, existem vários programas que nos podem auxiliar na intervenção junto de todos os tipos de indivíduos. Em Portugal, a implementação de programas de sensibilização tem por base publicações internacionais e apoia-se na combinação de diferentes estratégias. De facto, os programas de intervenção são vistos como uma mais-valia, mas, para que a sua implementação tenha sucesso, temos de considerar alguns pontos fundamentais. O tipo de estratégia a ser utilizada (idealmente, deverão ser utilizadas várias estratégias de forma a maximizar o impacto no público alvo); o treino oferecido a alunos com desenvolvimento típico, de forma a capacitá-los com estratégias que os auxiliem na relação com os pares com incapacidades e de forma a que desenvolvam valores e crenças acerca da inclusão; a durabilidade dos programas de intervenção, pois para atingir o efeito desejado, é necessário um período temporal adequado e, por fim, o contexto - se todos os agentes educativos se envolverem na busca de uma cultura inclusiva os resultados serão positivos e as atitudes transformadas.

2. ESTUDO EMPÍRICO: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS ATITUDES DOS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO

2.1. INTRODUÇÃO

A colocação da educação inclusiva na agenda das políticas educativas, com o conseqüente aumento de crianças com incapacidades em salas de aula regulares, tornou-se a premissa máxima em educação especial. É imperativo criar uma cultura inclusiva na sociedade e, conseqüentemente, no nosso contexto educativo para uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos/alunos. As atitudes dos diferentes atores educativos, onde se incluem os próprios alunos, destacam-se entre os elementos necessários para fomentar uma cultura inclusiva baseada no respeito na justiça e na aceitação da diferença. No documento Índice para a Inclusão encontramos diretrizes que auxiliam os agentes educativos na criação da cultura inclusiva e que esclarece o significado da inclusão em todos os espaços das escolas: nas salas de professores, nas salas de aula e nos recreios (Booth, T. & Ainscow, 2002). Os alunos e agentes educativos são encorajados a trabalhar de forma colaborativa (e.g. “Os alunos ajudam-se mutuamente”; “Existe trabalho de parceria entre profissionais e os pais.”; “Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.” assim como a comunidade envolvente (e.g. “As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.”).

Contudo, os dados que indicam uma tendência para o desenvolvimento de atitudes negativas dos alunos com desenvolvimento típico em relação aos pares com necessidades adicionais de suporte apontam para a necessidade conhecer as atitudes dos alunos e compreender de que modo variam em função de diferentes variáveis, no sentido de identificar potenciais alvos de intervenção. Para além disso, a literatura tem vindo a identificar diferentes abordagens adotadas por programas de intervenção focados na sensibilização face à

incapacidade/deficiência implementados junto dos alunos com o objetivo de combater o desenvolvimento de atitudes negativas.

Este estudo teve como objetivos:

- 1) estudar as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades e examinar a influência de variáveis pessoais (e.g., idade, sexo) e de variáveis contextuais (atitudes dos pais);
- 2) avaliar os efeitos de diferentes abordagens de intervenção desenvolvidas para promover a sensibilização e a aceitação de alunos com incapacidades.

Com efeito, levámos a cabo dois estudos cujo plano metodológico se encontra detalhado na Figura 1.

ESTUDO 1

OBJETIVOS	Estudar as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades; Examinar a influência de variáveis pessoais (e.g., idade, sexo) e de variáveis contextuais (atitudes dos pais).
MÉTODO	Amostra: 184 alunos com desenvolvimento típico de um estabelecimento de ensino privado do concelho de Vila Nova de Gaia, do 1º ao 4º ano de escolaridade com idades entre os 6 e 10 anos. Instrumentos: <i>Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale</i> , CATCH – avaliação das atitudes dos alunos; Questionário aplicado aos pais : versão adaptada de <i>Parental Attitudes towards Children with Handicaps</i> ” e de <i>My thinking about inclusion scale – Core perspectives</i> - avaliação das atitudes dos pais.
RESULTADOS E DISCUSSÃO	Atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades (análise descritiva). Influência de variáveis individuais e contextuais nas atitudes dos alunos (análises descritivas).
ESTUDO 2	
OBJETIVOS	Avaliar os efeitos de diferentes abordagens de intervenção desenvolvidas para promover a sensibilização e a aceitação de alunos com incapacidades. Amostra: - 1ª fase: 41 alunos (20 do grupo experimental e 21 alunos do grupo de controlo) de um estabelecimento de ensino privado do concelho de Vila Nova de Gaia, do 1º ano de escolaridade com idades entre os 6 7 anos; - 2ª fase:143 alunos de um estabelecimento de ensino privado do concelho de Vila Nova de Gaia, do 2º ano ao 4º ano de escolaridade com idades entre os 8 e 10 anos.

MÉTODO	Instrumentos: <i>Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale</i> , CATCH – avaliação das atitudes dos alunos; Escala de avaliação observacional das interações entre s alunos com e sem incapacidades no recreio;
RESULTADOS E DISCUSSÃO	Avaliação observacional das interações antes, durante e após a implementação do programa. Comparação das atitudes dos alunos intra e interturmas – CATCH-modificada; Avaliação de diferentes tipos de abordagens de intervenção.

Figura 1. Plano de investigação.

2.2.MÉTODO

2.2.1.Participantes

Os alunos que integraram a amostra desta investigação pertencem a um estabelecimento de ensino privado do concelho de Vila Nova de Gaia, selecionado por conveniência.

a) Estudo 1

Este estudo centrado na avaliação das atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades contou com a participação de todos os 184 alunos do 1º ciclo de ensino básico da escola referida anteriormente. A Tabela 1 ilustra as características dos alunos participantes.

Tabela 1. Características dos alunos participantes

	<i>N</i>	<i>%</i>
Género		
Masculino	100	54.35
Feminino	84	45.66
Ano de escolaridade		
1º	41	22.28
2º	44	23.91
3º	51	27.72
4º	48	26.09
Idade (<i>M, DP</i>)		8.03, 1.18

Sucintamente, 22.28% ($n= 41$) dos alunos pertenciam ao 1ºano, 23.91% ($n=44$) ao 2ºano, 27.71 ($n= 51$) pertenciam ao 3º ano e 26.087% ($n=48$) pertenciam ao 4º ano.

Para além dos alunos, neste estudo foram também envolvidos os respetivos professores titulares de turma e os encarregados de educação.

b) Estudo 2

Este estudo – estudo de intervenção – incluiu numa primeira fase duas turmas do 1º ano de escolaridade, sendo que numa foi implementado um programa de intervenção ao longo de 8 sessões (grupo experimental) e a outra não foi submetida a intervenção (grupo de controlo). O grupo experimental é constituído por 20 alunos e o grupo de controlo por 21 alunos. Os alunos com necessidades adicionais de suporte de ambas as turmas são do género masculino e têm sete anos. Manifestam dificuldades ao nível psicossocial, designadamente comportamentos disruptivos (agitação motora, desatenção e impulsividade) que condicionam a sua participação nas atividades nos diferentes contextos e resultam numa interação reduzida com os pares.

Na segunda fase deste estudo participaram os alunos das restantes turmas do 1º ciclo (2º, 3º e 4º anos) num momento específico – a semana cultural – aquando tiveram oportunidade de experienciar algumas limitações das pessoas com incapacidade através de atividades e testemunhos reais.

A instituição onde os participantes estão inseridos é dotada de um recreio onde todas as turmas do 1º ciclo interagem diariamente no período da manhã (10:30 – 11:00) e da tarde (15:45 – 16:15). Neste espaço, as crianças têm oportunidade de realizar atividades livres e/ou orientadas.

2.2.2. Instrumentos de avaliação

De modo a responder aos objetivos deste trabalho recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados e assim: avaliar as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades; analisar as interações entre os alunos com e sem incapacidades no contexto do recreio; averiguar a aceitação e o lugar ocupado pelos alunos com incapacidades nas preferências dos pares com desenvolvimento típico. Para além disso, consultámos diferentes fontes de informação – adicionalmente aos próprios alunos – os professores titulares de turma e os encarregados de educação. A Tabela 2 sumariza os instrumentos usados, o momento da sua aplicação, bem como a fonte de informação consultada.

Tabela 2. Instrumentos utilizados nos estudos.

Instrumentos	Fonte de informação	Momento da aplicação
Questionário <i>Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale (CATCH)</i>	Alunos	Antes e após a intervenção Estudo 1 & Estudo 2
Registo de observação molar	Alunos	Antes, durante e após a intervenção Estudo 2
Questionário aplicado aos pais - PATCH	Encarregados de educação	Antes da intervenção Estudo 1 & Estudo 2

Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale (CATCH)

O questionário aplicado aos alunos é uma versão portuguesa (reduzida) da *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale (CATCH)* desenvolvida por Rosenbaum, Armstrong e King em 1986. Elegemos este questionário por considerar a tridimensionalidade das atitudes. Assim, na sua versão original a CATCH inclui 36 itens distribuídos igualmente pela dimensão cognitiva (e.g., “Os colegas com incapacidades podem fazer novos amigos”), afetiva (e.g., “Eu gostaria de estar com um colega com deficiência.”) e comportamental (e.g., “Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de um colega com deficiência.”). A versão usada no nosso estudo resultou de um estudo anterior efetuado com alunos portugueses, no qual os dados obtidos com a escala foram submetidos a uma análise fatorial confirmatória (Alves, 2015). Esta versão – CATCH-modificada (Anexos A, B e C) – engloba 20 itens, 6 correspondem à dimensão cognitiva, 6 à dimensão afetiva e 8 à dimensão comportamental. Aos alunos foi pedido para se posicionarem face a cada um dos itens respondendo de acordo com o seu grau de concordância às afirmações neles contidas, numa escala de Likert de cinco pontos (“discordo completamente” a “concordo completamente”). Conforme os autores da CATCH, as pontuações foram multiplicadas por 10 e por isso as pontuações variam entre 0 e 40.

Originalmente concebida para ser aplicada a alunos entre os 8 e os 18 anos, optámos por usar a CATCH-modificada também com alunos com idade inferior a 8 anos – os alunos do 1º e 2º anos. Subjacente a esta decisão esteve o facto de a CATCH ser reconhecida como um instrumento relevante nesta área e ser congruente com a conceção de atitudes enquanto produto das crenças, dos sentimentos e da intenção para interagir face a um alvo referente. A sua aplicação aos alunos do 1º e do 2º anos teve em consideração o facto de os alunos ainda se encontrarem no processo de aprendizagem da leitura. A grelha de resposta foi, então adaptada, com redução de cinco para três pontos (1=Sim; 2=Talvez; 3= Não).

O grau de fiabilidade da escala neste estudo revelou a adequabilidade da sua utilização com *alpha* de Cronbach de 0.790 para os alunos do 1º e 2º anos e de 0.844 para os alunos de 3º e 4º anos.

Questionário aplicado aos encarregados de educação

Sendo a família a base que sustenta a educação, foi pedido aos encarregados de educação para participarem neste estudo de forma a recolhermos informações sobre a aceitação dos educandos face aos pares com incapacidades. Este questionário (Anexo D) é uma versão adaptada de outros instrumentos, “Parental Attitudes towards Children with Handicaps” desenvolvida por Rosenbaum, Armstrong e King em 1987 e de “My thinking about inclusion scale” – Core perspectives” desenvolvida por Stoiber, Gettinger e Goetz em 1998 sendo composto por 38 questões (e.g. “As crianças com deficiência gostam de brincar com as outras crianças.”). Elegemos a mescla destes instrumentos neste questionário por considerar a tridimensionalidade das atitudes.

À semelhança dos alunos, foi pedido aos pais para se posicionarem face a cada um dos itens respondendo de acordo com o seu grau de concordância às afirmações neles contidas, numa escala de *Likert* de cinco pontos (“discordo completamente” a “concordo completamente”). Com a aplicação deste instrumento recolhemos dados que nos permitiram emparelhar as respostas dadas pelos encarregados de educação e seus educandos de forma a constatar se as atitudes da família se repercutiam na dos educandos.

No nosso estudo, os dados obtidos com a escala mostraram uma fiabilidade de 0.816.

Observação – Grelhas de registo

As interações entre os pares são cruciais para o processo de desenvolvimento e transformação das crianças e o recreio é visto como espaço privilegiado, uma vez que as interações são espontâneas permitindo ao observador uma recolha de dados mais fidedigna. Assim, a observação foi o instrumento por nós utilizado e é considerada processo fundamental que depende dos contextos, da participação do indivíduo e dos processos complexos que atribuem inteligibilidade, de modo a fornecer dados empíricos ao observador (Dias, 2009).

De modo a avaliar as interações entre os alunos com e sem necessidades adicionais de suporte – no segundo estudo – recorreremos à observação dos seus comportamentos interativos durante o contexto do recreio. De facto, a observação constitui um meio fundamental para aceder aos comportamentos dos alunos e deste modo nos aproximarmos daquilo que serão as suas

verdadeiras atitudes. Por este motivo optámos por complementar informação do instrumento de auto-relato, como é o caso da CATCH - modificada, com os dados sobre a qualidade e quantidade das interações entre pares.

Neste desenho de investigação, este instrumento de recolha de dados foi utilizado semanalmente nas turmas do 1º ano, tendo sido feita uma observação participante, sistemática e molar.

Neste trabalho, foi utilizada uma grelha de registo molar desenvolvida por Alves, Lopes-dos-Santos e Sanches-Ferreira, 2015 (Anexo E). Esta grelha foca diferentes aspetos: duração das interações, conteúdo, oportunidades de participação, reciprocidade dos pares, afeto dos pares, envolvimento do aluno com incapacidades, alegria/prazer/satisfação do aluno com incapacidades. Este sistema de avaliação observacional das interações entre os alunos com e sem incapacidades, regista a aceitação dos pares e a participação dos alunos com incapacidades de um modo descritivo. O observador, ao preencher este instrumento, terá de situar e descrever cada variável de 1 a 7 sendo que 1 é o valor mais baixo na cotação e 7 o valor mais elevado. Neste estudo específico ilustramos três categorias: alegria/prazer/satisfação do aluno com incapacidades, oportunidades de participação e afeto dos pares que se centraram nos pares com desenvolvimento típico e no aluno com incapacidade.

2.2.3. Procedimentos

Ao iniciar este estudo foram definidas algumas etapas cruciais para o seu bom termo. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca do tema e quais os programas de intervenção existentes. De seguida, foi dado a conhecer o teor deste estudo à Direção da Instituição e aos professores titulares das turmas onde esta investigação foi implementada. Foi redigido e entregue aos encarregados de educação dos alunos um documento que continha o consentimento informado (Apêndice A e B), que especificava os objetivos do estudo e solicitava a autorização para a participação do seu educando no preenchimento do instrumento descrito anteriormente. Foi ainda explicado que o seu preenchimento seria anónimo e a confidencialidade do educando e das

suas respostas estava garantida. A CATCH-modificada e foi administrada nas turmas do 1º ano previamente e após a implementação do programa (i.e., em janeiro e em março, respetivamente). Relativamente às restantes turmas de 1º ciclo (2º, 3º e 4º anos), a CATCH-modificada foi administrada previamente e após a semana cultural (i.e., em fevereiro e em março).

2.2.4. Intervenção

O modelo educativo da inclusão tem vindo a propor ações que garantam o acesso e a permanência do aluno com incapacidade no ensino regular. Apesar da inclusão ser uma realidade presente no nosso contexto educativo, estudos indicam que ainda é visível uma discriminação por parte dos alunos com um desenvolvimento típico perante um individuo com incapacidade. Tal atitude negativa afeta o individuo com incapacidade, quer na aquisição de conhecimento académico, quer na participação nos vários contextos onde funciona (Alves, 2015). É crucial modificar as atitudes negativas por parte dos pares com um desenvolvimento típico e promover a aceitação dos alunos com incapacidade.

Os programas de intervenção na área da educação especial têm contribuído muito para a promoção de atitudes positivas entre crianças com algum tipo de incapacidade e respetivos pares.

Neste estudo quantitativo/quase experimental, e tendo por base uma perspectiva promocional e preventiva, foi implementado um programa de intervenção que reitera algumas teorias já formuladas.

Para a sua realização, foi elaborado e entregue pelos alunos 184 consentimentos informados para que os pais tomassem conhecimento da natureza do estudo e autorizassem a participação dos seus educandos.

O programa de intervenção implementado neste estudo teve como inspiração programas já existentes, tais como: o programa *Special Friends* (Gemma Slack & Caroline Smith) e o programa de intervenção desenvolvido por Alves e Lopes-dos-Santos (2015). A sua estrutura é semelhante ao programa de intervenção de Alves e Lopes-dos-Santos (2015), respeitando a configuração tridimensional

das atitudes e, por isso usando estratégias de índole cognitiva, afetiva e comportamental. Baseámo-nos também no programa *Special Friends* nomeadamente no uso de histórias infantis enquanto estratégias de intervenção.

Este programa de intervenção foi implementado em duas turmas com alunos do 1º ano de escolaridade e contou com oito sessões, realizadas ao longo de oito semanas.

A tabela 3 ilustra os objetivos e conteúdos de cada sessão.

Tabela 3. Programa de intervenção.

Sessões	Conteúdos	Objetivos
1^a sessão	Direitos Humanos e das Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e refletir sobre os direitos humanos; - Reconhecer e refletir sobre os direitos da criança; - Refletir sobre o papel de cada aluno nos diversos espaços sociais; - Potenciar ações baseadas nos direitos e deveres que visem o bem-comum, o respeito mútuo e a solidariedade.
2^a sessão	Diferentes Incapacidades/deficiências	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer os diferentes tipos de incapacidade; - Dar oportunidade aos alunos para exporem as suas dúvidas/questões/curiosidades sobre os diferentes tipos de incapacidades; - Identificar os diferentes tipos de incapacidade; - Promover a reflexão sobre os diferentes tipos de incapacidade; - Promover estratégias a adotar para auxiliar os pares com alguma incapacidade.
3^a sessão	Incapacidades específicas – Autismo, Atraso Global de Desenvolvimento e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer algumas incapacidades específicas (Autismo, PHDA, Atraso Global de Desenvolvimento); - Promover a reflexão sobre os diferentes tipos de incapacidade apresentados; - Promover estratégias a adotar para auxiliar os pares com alguma incapacidade. - Promover a reflexão sobre a incapacidade “Atraso Global de desenvolvimento”;

4ª sessão	Atraso Global de Desenvolvimento	- Promover estratégias a adotar para auxiliar os pares com esta incapacidade.
5ª sessão	Autismo	- Promover a reflexão sobre a incapacidade “Autismo”; - Promover estratégias a adotar para auxiliar os pares com esta incapacidade.
6ª sessão	PHDA	- Promover a reflexão sobre a incapacidade “Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção”; - Promover estratégias a adotar para auxiliar os pares com esta incapacidade.
7ª sessão	Preparação da sessão para a turma de controlo	- Promover a reflexão sobre algumas incapacidades; - Promover estratégias a adotar para auxiliar os pares com algum tipo de incapacidade.
8ª sessão	Sessão de apresentação aos alunos da turma de controlo	- Promover a reflexão sobre algumas incapacidades; - Promover estratégias a adotar para auxiliar os pares com algum tipo de incapacidade.

O programa de Alves e Lopes-dos-Santos (2015) foi avaliado por alunos e por professores, com ambos os grupos a expressarem a importância de abordar o tema das incapacidades.

Os professores expressaram a importância deste tema ser abordado de modo a que a componente comportamental afetiva e cognitiva fossem devidamente trabalhadas. Só assim é que a construção de indivíduos dotados de valores para contribuir para a construção de uma sociedade democrática e justa. Para além, disso os professores referiram a facilidade da implementação desta temática numa unidade curricular já existente, Educação para a Cidadania, uma vez que é missão da escola lutar para estes valores sociais. Este programa de intervenção, segundo os professores, obteve apreciações positivas uma vez que foram visíveis os bons resultados nas três componentes que constituem as atitudes. Foram dadas de igual modo algumas sugestões que referiam que a durabilidade do programa poderia ter sido mais longa e deveria investir-se na formação dos professores no que concerne a estes conteúdos.

Foram também auscultadas as opiniões dos alunos quanto a este programa de intervenção e o *feedback* é bastante positivo. Manifestaram vontade em continuar com este programa e além disso os seus conhecimentos expandiram alterando os seus comportamentos e sentimentos pelos pares com incapacidade. Assim, e tendo em conta as opiniões manifestadas pelos alunos e professores constatámos que estes programas de intervenção são ótimas ferramentas que nos ajudam na criação de uma sociedade mais solidária, justa e democrática.

Outro programa internacionalmente conhecido é o programa *Special Friends* que foi validado como um programa de sucesso, uma vez que proporcionou uma exposição consistente sobre as diferentes incapacidades e, conseqüentemente, a aceitação dos pares com incapacidade e a promoção de atitudes positivas nos pares com um desenvolvimento típico (Meyer & Ostrosky, 2015).

Este projeto de intervenção contou com estratégias diferenciadas que se basearam no contacto com os pares com incapacidade; na sensibilização dos participantes através de sessões informativas / de esclarecimento; na simulação de incapacidades; na leitura de histórias infantis com personagens com incapacidades; e em sessões de exposição para o grupo de controlo e, posteriormente, comunidade escolar.

Para além do projeto de intervenção aplicado nas turmas de 1º ano, as restantes turmas deste contexto escolar também participaram ativamente na Semana Cultural.

Semana Cultural

Nesta situação, os alunos e comunidade educativa foram sensibilizados ao longo de cinco dias. Cada dia da semana foi dedicado a uma incapacidade e foram desenvolvidas atividades de simulação e contacto com indivíduos com incapacidade. As turmas de 1º ano realizaram sessões de informação para a restante comunidade escolar. Foi um momento de darem a conhecer as aprendizagens adquiridas ao longo do programa de intervenção. Realizaram-se de igual modo atividades de integração sensorial e também sessões que contaram com o testemunho de indivíduos com diferentes incapacidades sensoriais e físicas. As técnicas usadas incluíram o uso de cartazes (Apêndice C), slogans, música, vídeo, histórias, teatro, momentos formativos, exploração de materiais de integração sensorial. Para além disso a comunidade escolar e os pais participaram em sessões de formação dinamizadas pela Doutora Sílvia Alves, nas quais foram refletidos alguns construtos como inclusão, atitudes, entre outros, e também algumas estratégias que poderão ser um facilitador na inclusão de alunos/filhos com alguma incapacidade. A tabela 4 ilustra as atividades desenvolvidas ao longo da semana cultural.

Tabela 4. Atividades da Semana Cultural.

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Inclusão: "Coloco-me no lugar do outro"	Educação especial: "Mas afinal o que é isso?"	Incapacidade motora: Testemunho do paraciclista João Monteiro	Incapacidade visual: Testemunho de Manuel Teixeira	Incapacidade auditiva: Testemunho da jovem Sara Palmeira
Atividades sensoriais	Sessão de formação para os pais	Sessão de formação para o pessoal docente e não docente		

3. RESULTADOS

3.1. ESTUDO 1

Com este estudo pretendíamos avaliar a influência de diferentes variáveis – pessoais e contextuais – nas atitudes dos alunos face aos seus pares com incapacidade. As variáveis pessoais incluem a idade dos alunos, o ano de escolaridade e o sexo. As variáveis contextuais incluem as atitudes dos seus pais face a pessoas com incapacidade.

Os dados descritivos das atitudes dos alunos encontram-se na Tabela 5. De referir que optámos por discriminar os valores médios das atitudes em função do sexo e do ano de escolaridade. Os resultados devem ser lidos tomando em consideração que as atitudes dos alunos dos 1ºano e 2ºanos variam entre 1 e 3 e as atitudes dos alunos dos 3º e 4ºanos variam entre 0 e 40.

Tabela 5. Dados descritivos dos alunos.

Variáveis	Pontuação		Dimensão		Dimensão		Dimensão	
	Total		Cognitiva		Afetiva		comportamental	
	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem
1ºano	2.25	2.35	2.18	2.20	2.41	2.56	2.19	2.30
2ºano	2.30	2.36	2.22	2.29	2.36	2.33	2.33	2.45
3ºano	25.76	28.90	25.74	28.13	25.00	28.19	26.34	30.00
4ºano	26.70	26.76	31.60	31.16	25.27	24.42	24.10	25.28

De um modo global, podemos afirmar que as atitudes dos alunos são tendencialmente positivas, pois os valores médios situam-se mais próximos do limite máximo do que do limite mínimo. Para além disso, esta perspetiva global indica já que as raparigas apresentam atitudes mais positivas do que os rapazes.

A Tabela 6 ilustra os resultados dos testes das diferenças para cada uma das variáveis em análise. O valor médio corresponde à média das pontuações da CATCH-modificada total e de cada uma das dimensões atitudinais após a estandardização dos itens correspondentes, realizada pelo facto de estarmos

perante duas escalas de resposta (escala de três pontos para os alunos dos 1º e 2º ano e escala de cinco pontos para os alunos de 3º e 4º anos). Optámos por não apresentar os valores médios estandardizados. No entanto, sempre que se verificaram diferenças estatisticamente significativas fomos averiguar nos valores *raw* o comportamento das variáveis nos diferentes grupos.

Tabela 6. Resultados das diferentes variáveis.

<i>Variáveis</i>	<i>Pontuação Total</i>	<i>Dimensão Cognitiva</i>	<i>Dimensão Afetiva</i>	<i>Dimensão comportamental</i>
<i>Características pessoais</i>	<i>t/F</i>	<i>t/F</i>	<i>t/F</i>	<i>t/F</i>
Género	-1.90	-1.31	-0.94	-2.18*
Nível de escolaridade	0.06	5.82**	1.13	2.72*
Idade (<i>r</i>)	-0.05	-0.01	0.01	-0.10
Atitudes dos pais (<i>r</i>)	-0.01	-.077	0.04	0.01

Relativamente ao sexo, o teste *t* para amostras independentes evidenciou diferenças estatisticamente significativas ao nível da dimensão comportamental das atitudes, com as raparigas a mostrarem uma maior predisposição para interagirem com os pares com incapacidade do que os rapazes.

A análise de variância – ANOVA – mostrou existirem diferenças significativas nas atitudes dos alunos – nas dimensões cognitiva e comportamental – em função do ano de escolaridade em que se encontram. O teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* evidenciou que estas diferenças se verificam entre os alunos do 3º e do 4º ano. Os alunos do 3º ano evidenciam pontuações significativamente inferiores na dimensão cognitiva ($M=26.86$) e significativamente superiores na dimensão comportamental ($M=28.06$) do que os alunos do 4º ano ($M=31.39$ e $M=24.64$, respetivamente), sugerindo existir uma tendência para os alunos mais velhos desenvolverem crenças e conhecimentos mais positivos sobre os pares com incapacidade, no entanto mostrarem uma menor intenção para interagirem com os mesmos.

No que respeita à idade dos alunos, não foi encontrada uma associação significativa entre esta variável e as atitudes dos alunos. De igual modo, os dados mostraram não existir uma associação significativa entre as atitudes dos pais e as atitudes dos seus filhos.

3.2. ESTUDO 2

Com o objetivo de avaliar os efeitos de diferentes abordagens de intervenção para promover a sensibilização e a aceitação de alunos com incapacidade comparámos os resultados obtidos no grupo experimental e de controlo ao nível da CATCH-modificada e das interações. Para além disso, analisámos as atitudes dos alunos que apenas participaram na semana cultural através da examinação das pontuações obtidas com a CATCH-modificada.

Atitudes dos alunos que participaram no programa de intervenção

A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos na comparação intra-grupos. Os valores médios apresentados variam entre 1 e 3, pois correspondem à escala de resposta usada com os alunos do 1º ano de escolaridade. Assim, as pontuações reveladas previamente à intervenção revelam que os alunos apresentavam atitudes tendencialmente positivas (médias entre 2.08 e 2.53). Para além disso, as médias obtidas na CATCH-modificada pelo grupo experimental foram superiores quer previamente a intervenção, quer após a mesma.

Através do *teste t* para amostras emparelhadas verificámos que a turma experimental melhorou significativamente a sua pontuação ao nível da CATCH total ($t=-2.673$, $p=0.015$, $d=0.60$), mas também das dimensões cognitiva ($t=-2.757$, $p=0.013$, $d=0.62$) e comportamental ($t=-2.738$, $p=0.013$, $d=0.61$). Estas alterações registaram um tamanho de efeito médio, mostrando que estamos perante um efeito médio do programa nas atitudes. Relativamente à turma de controlo verificámos que não existiram diferenças estatisticamente significativas ao nível das atitudes dos alunos antes e após a intervenção ter sido implementada.

Tabela 7. Resultados obtidos no 1º ano no programa de intervenção.

	Total					Cognitiva					Afetiva					Comportamental				
	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Grupo experimental	2.38	2.57	-2.673	0.015	0.598	2.22	2.38	-2.757	0.013	0.616	2.53	2.67	-1.341	0.196	0.300	2.38	2.64	-2.738	0.013	0.612
Grupo de controlo	2.19	2.24	-0.876	0.392	0.196	2.13	2.28	-1.741	0.098	0.389	2.38	2.34	0.292	0.773	0.065	2.08	2.14	-0.650	0.524	0.145

Tabela 8. Resultados obtidos na pré e pós intervenção no 2º, 3º e 4º anos na semana cultural.

	Total					Cognitiva					Afetiva					Comportamental				
	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
2ºano (n=42)	2.33	2.39	-1.039	0.305	-0.160	2.26	2.37	-0.042	0.04	-0.324	2.33	2.37	0.096	0.559	-0.90	2.38	2.40	0.308	0.760	-0.045
3ºano e 4ºano (n=92)	27.20	28.13	-1.878	0.064	-0.425	29.27	31.85	-4.075	0.000	-0.425	26.03	26.67	-0.924	0.358	-0.096	26.52	26.44	0.121	0.904	0.012

As interações entre alunos com e sem incapacidade ao longo da intervenção

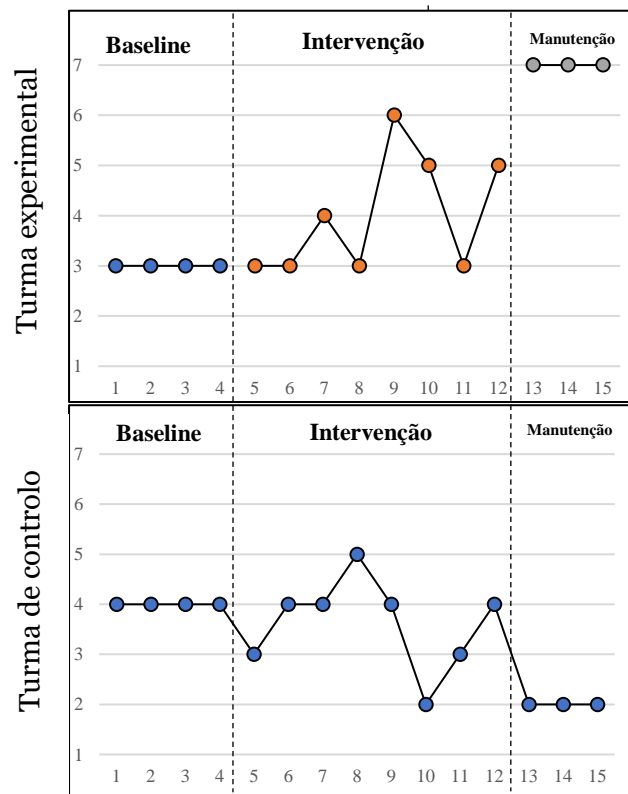
Ao longo da intervenção foram observadas as interações entre os pares com desenvolvimento típico face aos alunos com incapacidade (Figura 2). Após a análise dos dados recolhidos, e tendo em conta a linha de base, é possível constatar que na turma experimental a satisfação do aluno com incapacidade oscilou, embora tenha evoluído ao longo do programa de intervenção. No período de manutenção, os valores foram consideravelmente mais elevados. Na turma de controlo a oscilação também esteve patente embora os valores fossem diminuindo no momento da intervenção e na manutenção.

Quanto à oportunidade de participação, na turma experimental, foram visíveis melhorias significativas que perduraram no momento de manutenção. Os pares estavam mais recetivos a dar oportunidade de participação ao par com incapacidade. Na turma de controlo verificaram-se bastantes oscilações, chegando a estagnar no momento de manutenção. Os valores foram mais baixos do que na turma experimental. Quanto ao afeto dos pares, as melhorias foram significativas na turma experimental, tornando-se os pares mais afetuosos para com o aluno com incapacidade. A partir da 4^a sessão do projeto de intervenção até ao momento de manutenção manteve-se constante.

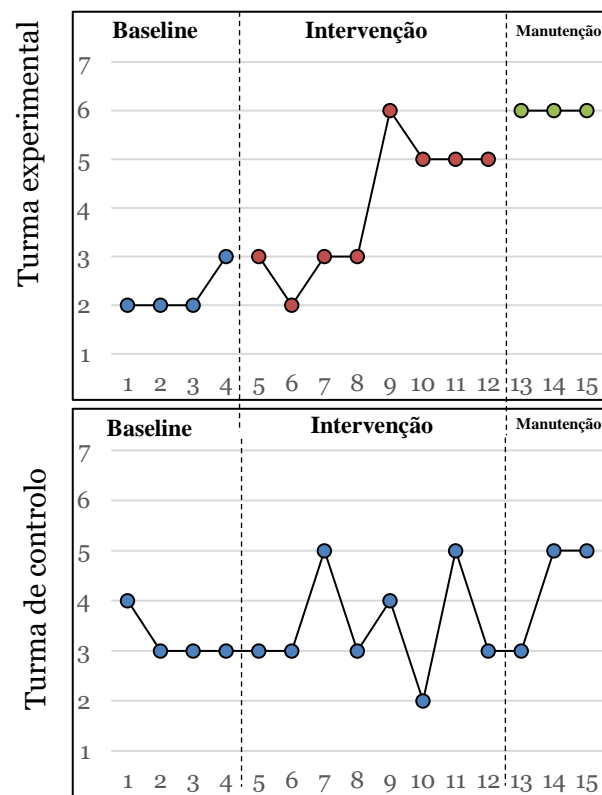
A turma de controlo apresentou pequenas oscilações. Os valores foram novamente mais baixos comparativamente à turma experimental.

Considerando as categorias avaliadas e presentes nas grelhas de observação molar, foi possível observar que os valores aumentaram na turma intervencionada. Os valores de intervenção foram mais elevados do que os da linha-de-base, e os da manutenção mais elevados do que os da intervenção. Esta mudança foi mais acentuada, como seria de esperar, na turma experimental.

Satisfação do aluno com incapacidade



Oportunidade de participação



Afeto dos pares

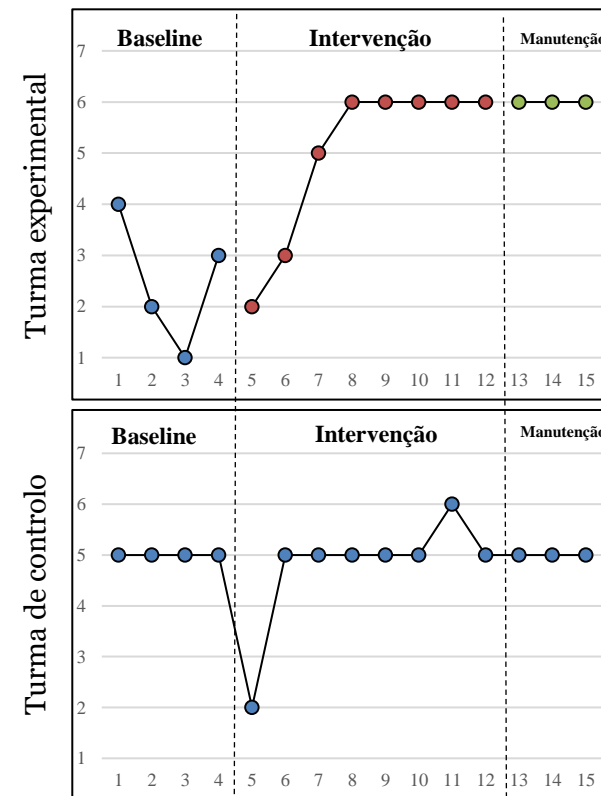


Figura 2. Resultados da observação das interações entre alunos com e sem incapacidades.

Atitudes dos alunos que participaram na semana cultural

Os restantes alunos ($n=134$) participaram na semana cultural, durante a qual assistiram a palestras de pessoas com deficiência. Os convidados proporcionaram momentos de reflexão acerca das suas incapacidades (visual, motora e auditiva) e algumas estratégias que as crianças podem adotar nas interações com indivíduos com incapacidade. Para além disso, mostraram alguns facilitadores que utilizam no seu dia-a-dia (e.g. próteses, máquina de escrever em braille, livros em braille...). Na semana cultural foi também reservado um dia para que os alunos pudessem experienciar algumas atividades de integração sensorial. O *snoezelen*, a exploração de bolas de gelatina, a exploração de pasta de modelar (*slim*), a exploração de areia, a exploração de espuma de barbear no espelho, entre outras, foram algumas atividades que os alunos realizaram durante o dia em que os alunos se colocaram no papel dos indivíduos com incapacidade.

Os dados são aqui apresentados dividindo num grupo os alunos do 2º ano e no outro os alunos dos 3º e 4º anos. Tal, deve-se ao facto de os alunos do 2º ano, tal como os de 1º ano, terem preenchido a CATCH-modificada numa escala de três pontos (pontuações entre 1 e 3) e os alunos dos 3º e 4º anos terem preenchido o questionário numa escala de 5 pontos (pontuações entre 0 e 40). A Tabela 8 apresenta as pontuações médias das atitudes e a comparação pré-pós-intervenção.

O teste t para amostras emparelhadas evidenciou que os alunos que participaram na semana cultural apresentaram uma melhoria significativa ao nível das atitudes, especificamente na dimensão cognitiva. Este resultado verificou-se, quer nos alunos do 2º ano ($t=-3.042$ $p= 0.04$, $d=-0.324$) quer nos alunos dos 3º e 4º anos ($t=-4.075$, $p<0.001$, $d=-0.425$).

4. DISCUSSÃO

Estes dois estudos tiveram como objetivos, avaliar as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidade e, também, intervir sobre as mesmas.

Relativamente ao primeiro estudo, pretendíamos avaliar as atitudes dos alunos face aos seus pares com incapacidade, tendo como referência algumas variáveis (e.g. sexo, idade). O nosso estudo revelou que as atitudes dos alunos da nossa amostra são tendencialmente positivas, sugerindo que o caminho já percorrido em Portugal no sentido da implementação de políticas promotoras de uma educação inclusiva tem um efeito positivo na forma como os alunos com incapacidade são aceites pelos seus pares.

No que concerne à análise das atitudes em função de diferentes variáveis, os dados indicam que os indivíduos do género feminino manifestam atitudes mais positivas quando comparados com os indivíduos do género masculino. Tal resultado, e tendo por base a revisão teórica (e.g. Slininger et al., 2000), levamos a refletir no desenvolvimento pessoal e social que a sociedade incute nos indivíduos do género feminino, estas estão mais predispostas a demonstrar afeto pelo seu semelhante (Alves, 2015).

Outras variáveis avaliadas foram a idade e ano de escolaridade, onde de uma forma global, os alunos de 3^o ano, ao nível do domínio cognitivo, apresentam crenças e conhecimentos mais positivos sobre os pares com incapacidade, no entanto os alunos do 4^o ano manifestaram uma menor intenção para interagir com os mesmos, manifestando deste modo, atitudes mais negativas. É nestas idades que os alunos mais velhos começam a definir o seu círculo de amigos tendo em conta os interesses em comum, companheirismo, afeto e intimidade (Bauminger & Kasari, 2000). Um par com incapacidade que manifeste este tipo de dificuldades poderá não estar nas escolhas de amizades mais próximas de um indivíduo com desenvolvimento típico, uma vez que a sua formação pessoal e social ainda está a decorrer.

Apesar de constatararmos que existe esta dualidade em função da idade das crianças, constatamos que, o facto de as crianças mais novas serem mais permeáveis a estas experiências, a probabilidade destas atitudes se tornarem

uma constante na sua vida, é mais reduzida, uma vez que ainda não se encontram suficientemente maduras a nível da sua formação pessoal e social. Alguns autores (Hurst, C., Corning, K. e Ferrante, R., 2012), sustentam esta ideia ao afirmarem que as crianças mais novas necessitam de alguma maturação e de experiências na sua vida para que ocorram mudanças significativas nas suas atitudes.

Todo o quadro teórico explanado neste documento fundamenta a importância dos pais e professores como agentes fulcrais para as atitudes dos alunos. Uma vez que as variáveis contextuais são essenciais para a interpretação das atitudes dos alunos, utilizámos instrumentos que nos permitiram avaliar as atitudes dos pais face a indivíduos com incapacidade, sendo alguns destes, resultado da combinação de outros instrumentos. Por exemplo, a conjugação da PATCH, desenvolvida por Rosenbaum, Armstrong e King em 1987 e do “My thinking about inclusion scale” – Core perspectives” desenvolvida por Stoiber, Gettinger e Goetz.

Os resultados obtidos através destas ferramentas, demonstraram que não existe uma relação entre a atitude dos pais e dos educandos. Com base nestes resultados, podemos concluir que o conhecimento e a norma social são poderosos preditores das atitudes dos pais em relação à inclusão. A literatura (Lui, M., Sin, K. et. al, 2015) sustenta que, como indivíduos abarcados numa cultura que enfatiza valores morais e sociais, somos altamente influenciados pela perceção de outras partes interessadas. Assim, podemos aferir que, no nosso estudo, quando colocada a perspetiva dos investigadores em relação à inclusão, os pais aproximaram as suas opiniões da opinião que consideraram ir de encontro aos valores esperados pelos investigadores, distanciando-se da sua própria opinião relativamente ao tópico de análise.

O segundo estudo teve como objetivo avaliar os efeitos de diferentes abordagens de intervenção na promoção das atitudes dos alunos. Estiveram envolvidas, num primeiro momento, duas turmas de 1º ano, constituindo um grupo experimental e um grupo de controlo. Em ambas as turmas, foi garantido que não existia nenhum fator de influência exterior. O grupo experimental foi submetido a um programa de intervenção com vista à promoção das suas atitudes. Este programa englobou diversas estratégias de intervenção, uma vez que a combinação de várias estratégias preconiza um maior sucesso. Alves (2015) afirma que uma intervenção deverá combinar diferentes estratégias tais

como, o contacto direto ou indireto com o tema da incapacidade e o incentivo à criação de um espaço de reflexão entre pares. Através do uso de diferentes estratégias e técnicas (uso de vídeos, histórias, contacto direto com indivíduos com incapacidade) potenciamos a transformação das atitudes.

Para a avaliação do projeto recorreremos a vários instrumentos previamente selecionados de forma a reunirmos o máximo de informação. Com toda a informação obtida, pretendemos avaliar a interseção das três componentes que constituem a atitude (cognitiva, comportamental e afetiva).

Selecionámos o questionário CATCH (Rosenbaum et al., 1986) – versão reduzida (Alves, 2015) – para avaliar as atitudes dos alunos. Este questionário sustenta a tridimensionalidade do constructo atitude abrangendo as componentes cognitiva, afetiva e comportamental.

Neste primeiro momento, implementámos um programa que obedeceu a determinados parâmetros como durabilidade e a panóplia de estratégias e técnicas. O projeto de intervenção aplicado ao 1º ano de escolaridade contou com 8 sessões que abarcaram múltiplas estratégias, desde o contacto direto, à passagem de informação e às simulações. Os alunos estiveram ativamente envolvidos em todas as sessões, quer de informação, onde foram abordados conceitos como o conceito de incapacidade e algumas incapacidades específicas presentes no contexto da amostra, quer em sessões preparadas com algumas situações de simulação onde os alunos tiveram a oportunidade de experienciar as limitações dos indivíduos com incapacidade e no final, apresentaram todas as aprendizagens realizadas ao grupo de controlo.

Os resultados indicaram que os alunos do grupo experimental aumentaram significativamente as suas atitudes face aos pares com incapacidade, designadamente na pontuação total e nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, isto é, aos alunos tornaram-se mais conhecedores das características dos pares com incapacidade e passaram a apresentar uma maior intencionalidade para interagir com os mesmos.

Para além do auto-relato, avaliámos ainda as atitudes através da observação. Este instrumento torna-se fundamental no campo da investigação uma vez que, segundo Quivy e Campenhoudt, 2003, é o único método que capta no momento os comportamentos em si mesmos e é visto no campo da psicologia como “medida de ouro” (Kagan, 1998). Assim, avaliámos as interações estabelecidas entre o aluno com incapacidade de cada grupo e os seus pares no recreio. Este

contexto foi escolhido por se tratar de um dos principais locais onde podemos observar as respostas sociais mais genuínas dadas pelas crianças. Deste modo, foi possível avaliar a aceitação dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidade. A observação foi pautada por um desenho de investigação de reversão (A-B-A), estando as interações sociais categorizadas em vários segmentos: oportunidade de participação, duração das interações, reciprocidade dos pares, e afeto dos pares. Fazia ainda parte das observações, o conteúdo abordado durante as interações, o envolvimento do aluno com incapacidade e o grau de satisfação do aluno com incapacidade. Relativamente aos resultados sobre a aceitação dos alunos com incapacidade, concluímos que os alunos da turma experimental, em comparação com a turma de controlo, adquiriram mudanças comportamentais positivas a nível da reciprocidade, da oportunidade de participação e do afeto. Nas categorias iminentemente ligadas ao aluno com incapacidade, foram também notórias as alterações de comportamento.

No segundo momento deste segundo estudo, teve lugar a semana cultural, na qual foram realizadas diversas atividades de sensibilização para as questões da deficiência e da incapacidade, privilegiando como estratégias de intervenções o contacto. Participaram na semana cultural todos os alunos do 1º ciclo do contexto educativo em análise. Ao longo da semana, os alunos tiveram oportunidade de assistir à apresentação do testemunho prestado por convidados com incapacidades sensoriais (visuais e auditivas) e físicas (motoras), onde estes descreveram as suas limitações, quais os facilitadores que utilizam no quotidiano, de que forma percebem o mundo ao seu redor, quanto à questão da inclusão, e quais as estratégias facilitadoras que indivíduos com desenvolvimento típico podem adotar quanto aos indivíduos com incapacidade. Toda a atividade foi perspectivada na medida em que segundo diversos autores (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012; Nikolarazi et al., 2005) o contacto com pessoas com incapacidade é visto como um fator determinante na formação de atitudes positivas de alunos com desenvolvimento típico.

Na semana cultural, as turmas experimental e de controlo (turmas do 1º ano que participaram no primeiro momento deste estudo) reuniram esforços e realizaram também uma sessão para o restante contexto educativo (alunos do ensino pré-escolar, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, pessoal docente e não

docente) onde explanaram algumas informações e estratégias acerca de algumas incapacidades através de apresentações e de um pequeno teatro. Segundo Alves (2015) trabalhar a dimensão cognitiva é importante, uma vez que aumenta a sensibilidade dos pares com desenvolvimento típico para com os pares com incapacidade, resultado das intervenções realizadas.

Os resultados mostraram que os alunos que participaram na semana cultural aumentaram as suas atitudes ao nível da dimensão cognitiva sugerindo a potencialidade desta intervenção. Quando comparados os efeitos do programa de intervenção e da semana cultural verificámos que o programa de intervenção de 8 semanas foi mais eficaz, pois os resultados apontaram para uma maior dimensão das mudanças produzidas nas atitudes. Estudos indicam que a durabilidade de um projeto de intervenção poderá ser a resposta deste resultado uma vez que segundo Reina et al. (2011) as intervenções com duração de seis sessões eram mais eficazes do que as intervenções de apenas uma sessão.

Todos os agentes educativos estiveram ativamente envolvidos nesta semana cultural através das inúmeras atividades proporcionadas. Os encarregados de educação, o pessoal docente e o pessoal não docente participaram em momentos de formação, onde foram refletidos alguns constructos como a atitude, a inclusão, quais as políticas vigentes acerca da inclusão nos contextos educativos portugueses e estratégias a adotar para a mudança positiva nas atitudes dos alunos e filhos. A literatura sustenta que uma inclusão efetiva e a aceitação social de pessoas com deficiência pode ser inibida por barreiras atitudinais por parte de pais, profissionais de saúde e professores, mas também por ambientes que não promovem e apresentem oportunidades de interações sociais entre indivíduos com desenvolvimento típico e atípico (Rillotta, F. & Nettelbeck, T., 2007). Assim, a intervenção junto dos vários agentes educativos pareceu-nos ser uma forma de sensibilizar e consciencializar para uma temática cada vez mais importante nos nossos contextos educativos. Ainda que não tenhamos usado nenhum instrumento para avaliar os efeitos destas formações, o feedback positivo recebido por parte dos participantes alertam-nos para a importância do tema da deficiência e da incapacidade junto de todo o contexto educativo. Considerámos de facto que, para o sucesso da inclusão, os pais e o pessoal docente e não docente deverão ter formação especializada, para que o trabalho realizado pela escola, junto dos alunos, tenha continuidade em casa. Só assim é possível a criação de uma cultura inclusiva.

De acordo com a revisão da literatura e com a nossa experiência, este tipo de programas de intervenção facilita ferramentas fundamentais para a formação de atitudes positivas face a pares com incapacidade, uma vez que os alunos participam ativamente numa série de atividades que lhes permitem ter uma maior consciência e sensibilidade para esta realidade. Assim, deveria estar presente nos currículos escolares a temática da inclusão, de forma a dar início à mudança das atitudes quer nos agentes educativos, quer nos alunos e conseqüentemente nos pais. A sensibilização para este tema surge da necessidade espelhada nos dias que decorrem pois, só assim, a escola poderia dotar todos os alunos de aprendizagens e competências cruciais para se tornarem cidadãos conscientes e influentes catalisadores de uma sociedade democrática (Baglieri & Shapiro, 2012).

Este estudo teve várias limitações, a maioria das quais emanou do nosso projeto de pesquisa, de intervenção e da análise dos dados.

Uma das limitações mais patentes na recolha de dados foi a presença do observador. Embora consciente do risco e tomando as devidas precauções, as crianças tentavam interagir com o observador levando à alteração de certos comportamentos. Tudo isto se deve ao facto de haver uma relação próxima entre os alunos e o observador. A relação estabelecida poderá ter sido um entrave neste campo.

Outra situação limitativa foi a desejabilidade social manifestada nas respostas ao questionário aplicado aos pais, uma vez que estavam mais vulneráveis à opinião dos investigadores. Consideramos que as respostas foram condicionadas por esta crença e pensamento adotados pelos pais.

A avaliação do programa de intervenção foi outra limitação por nós encontrada, pois os alunos e professores titulares envolvidos não o avaliaram em momento algum. Este aspeto deverá ter sido em conta em futuros estudos para que o programa de intervenção possa ser melhorado.

CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação permitiu observar que:

- As atitudes dos pares do género feminino mostraram-se mais positivas face aos pares masculinos;

- O fator idade indicou-nos que as crianças mais novas apresentam atitudes mais positivas quando comparadas a crianças mais velhas;

- As atitudes dos pais tendem a ser camufladas pela desejabilidade social, comprometendo o estudo;

- Os resultados das amostras dos dois estudos evidenciaram que as atitudes dos alunos melhoraram após a intervenção;

- Os programas de intervenção são uma mais valia para a mudança das atitudes e devem ser repensados como unidade curricular nas escolas;

- Em suma, todas as abordagens exploradas neste estudo, obtiveram resultados positivos;

- A dimensão temporal é um fator preponderante na transformação das atitudes. Comprova-se que a extensão do programa é diretamente proporcional à qualidade dos resultados.

Após estas reflexões constatamos que, para que a transformação das atitudes ocorra, é necessário ter em conta vários fatores de forma a melhorar a performance dos programas de intervenção. Isto, tendo sempre como finalidade a promoção de uma cultura inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Alves, S. (2015). Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção. (Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Retrieved from http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=905561

Alves & Lopes-dos-Santos (2013). *Measuring Students' Attitudes Towards Peers With Disabilities Using a Portuguese Version of the CATCH Scale*, ECER, Creativity and Innovation in Educational Research, *s.l.*

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.

Bagwell, C. L. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 37-57). Washington, DC: American Psychological Association.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215.

Bauer, C. J., Campbell, N. J., & Troxel, V. (1985). Altering attitudes toward the mentally handicapped through print and nonprint media. *School Library Media Quarterly*, 13(2), 110-114.

Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes*. New York,

NY: Routledge.

Bauminger, N., Kasari C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2). doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156>

Bassili, J. N., & Brown, R. D. (2005). Implicit and explicit attitudes: Research, challenges, and theory. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 543-574). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro: Laboratório de pesquisa, estudos e apoio à participação e à diversidade em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Res Dev Disabil*, 32(2), 504-509. doi: 0.1016/j.ridd.2010.12.033

Budisch, K. (2004). Correlates of college students' attitudes toward disabilities. *Journal of Undergraduate Research*, 7, 1-5.

Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Res Dev Disabil*, 25(4), 321-339. doi: 10.1016/j.ridd.2004.01.005

Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 71(4), 431-444.

Choi, S.H.J. & Nieminen, T. (2005). Effect of participation as peer-players on ideas and attitudes about disability. (pp. 38-45). *Australian Association of Special Education*.

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99-120.

Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa pedagógica*, 43(1), 175-188.

Diamond, K., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81.

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.

Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118. doi: 10.1016/S0193-3973(03)00026-1

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.

Elliot, S.N., Gresham, F.M. (2007). *Social Skills Improvement System: Classwide Intervention Programm*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

Engel, G. L. (1977). *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*. *Science*, 196(4286), 129-136.

Evans, J. H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19(4), 572-579.

Farber, B. (1959). Effects of a severely mentally retarded child on family integration. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 24(2).

Favazza, P. C., LaRoe, J., & Odom, S. (1999). *Special friends: A manual for creating accepting environments*. Boulder, CO: Roots and Wings.

Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. doi: 10.1111/j.1467-0658.2000.93-14.pp.x

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Forest, M., & Lusthaus, E. (1989). *Promoting educational equality for all students: Circles and Maps*. In S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education* (pp. 43-57). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific Region: What about Teacher Education? In C. Forlin & L. M. J. (Eds.), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge.

Forlin, C. (2010). Future directions for teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 246-255). London: Routledge.

Frederickson, N., Jones, P. & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 63-73.

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special

needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224

García, M. A. F., Díaz, A. L. A., & Rodríguez, M. A. A. (2009). A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 81-94.

Garske, G. G. (1996). The relationship of self-esteem to attitudes of personal attendants toward persons with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 27, 3-6.

Grayson, E., & Marini, I. (1996). Simulated disability exercises and their impact on attitudes toward persons with disabilities. *Int J Rehabil Res*, 19(2), 123-131.

Giangreco, M. F. (1996). Extending the "Comfort Zone" to include every child. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 206-208. doi: 10.1177/105381519602000303

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.

Herbert, J. T. (2000). Simulation as a learning method to facilitate disability awareness. *Journal of Experiential Education*, 23(1), 5-11. doi: 10.1177/105382590002300102

Hong, S., Kwon, K., & Jeon, H. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193. doi: 10.1002/icd.1826

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

Hong, S., Kwon, K., & Jeon, H. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193. doi: 10.1002/icd.1826

Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hutchison, T. (1995). *The classification of disability*. *Archives of Disease in Childhood*, 73(2), 91-94.

Kagan, J. (1998). *Biology and the child Handbook of child psychology*, 5th ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development (pp. 177-235). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220. doi: 10.1080/08856250902793701

Klavinaa, A., Jerlinderb, K., Kristénc, L., Hammard L., & Souliee, T. (2013). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119–134. doi: 10.1080/08856257.2013.859818

Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69. doi: 10.1002/casp.849

Krueger, E. T., & Reckless, W. C. (1931). *Social psychology*. New York: Longmans, Green.

Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disabil Rehabil*, 35(8), 623-646. doi: 10.3109/09638288.2012.702850

Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. *Rehabil Lit*, 43(11-12), 338-347.

Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(2), 106-115. doi: 10.1111/j.1469- 8749.2000.tb00055.x

Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). *The use and abuse of models of disability*. *Disability & Society*, 15(1), 157-165. doi: 10.1080/09687590025829

Lui, M., Sin, K., Yang, L., Forlin, C. & Ho, F. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1052–1067. doi: 10.1080/13603116.2015.1037866

McDougall, J., DeWit, D. J., King, K., Miller, L. M., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313.

Maio, G. R., & Haddock, G. (2007). Attitude Change. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (2nd ed., pp. 565-586). New York, NY: The Guilford Press.

Maio, G. R., & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: SAGE Publications Ltd.

Meadow, K. P., & Meadow, L. (1971). Changing role perceptions for parents of handicapped children. *Exceptional Children*, (vol. 38, pp. 21-27).

Meyer, E. L., & Michaelene, M. O. (2015). Impact of an Affective Intervention on the Friendship of Kindergarteners With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, I-II, 1-11. doi: 10.1177/0271121415571419

Miller, M., Armstrong, S., & Hagan, M. (1981). Effects of teaching on elementary students' attitudes toward handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(2), 110-113.

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123-130. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x

Mori, A. A. (1983). *Families of children with Special needs: Early intervention Techniques for the practitioner*. Rockville, MD: Aspen System Corp.

Mrug, S., & Wallander, J. L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267-280. doi: 10.1080/1034912022000007289

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P. C., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. doi: 10.1080/10349120500086348

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x

Odom, L. S., McConnell R. S., Petterson, C., Michaelene, O., Chandler, K. L., Spicuzza, J. R., Kellenger, A., Creighton, M., & Favazza, C. P. (1999). Relative effects of Interventions Supporting the Social Competence of Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 75-91.

Okagaki, L., Diamond, K., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.

Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63. doi: 10.1177/105381519201600105

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva.

Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19-27. doi: 10.1080/13668250701194042

Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2011). Special education for today's teachers (2nd ed.). *Upper Saddle River*, NJ: Prentice Hall.

Rosenthal, Robert; Jakobson, Lenore (1968) – *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt; Rinehart; Winston.

Tirosh, E., Schanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: The Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(12), 811-814. doi: 10.1111/j.1469-8749.1997.tb07548.x

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Sanches-Ferreira, M. (2007). Estudo das Orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais. (Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Retrieved from: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/41640>

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação especial, educação regular, uma história de separação*. Porto: Afrontamento.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: De uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 553-568. doi: 10.1590/S1413-65382012000400002

Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (Vol. 1, pp. 436-457). Oxford, UK: Blackwell Publishers Inc.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. doi: 10.1177/001440299606300106

Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disabil Rehabil*, 23(2), 49-63.

Simeonsson, R. J. (2006). Defining and classifying disability in children. In M. J. Field, A. M. Jette & L. Martin (Eds.), *Disability in America: A new look* (pp. 66-87). Washington, DC: The National Academies Press.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Council for Exceptional Childim.*, 73(4), 535-555.

Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: *Revisiting contact theory. Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.

Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *J Learn Disabil*, 29(6), 598-608.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Dev Med Child Neurol*, 1(6), 473-479. doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x

Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78. doi: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x

WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

WHO. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version* Geneva: World Health Organization.

Yu, S. L., Michaelene, M. O., & Fowler, S. A. (2015). The Relationship Between Preschooler's Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51. doi: 10.1177/0271121414554432

Yuker, H. E., & Block, J. R. (1979). *Challenging barriers to change: Attitudes toward the disabled*. Albertson, NY: National Center on the Employment of the Handicapped at Human Resources Center

ANEXOS

Anexo A



“AS ATITUDES DAS CRIANÇAS E JOVENS PARA COM OS SEUS PARES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA INCLUSIVA”










(Versão Portuguesa (reduzida) da Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale (CATCH), Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986)














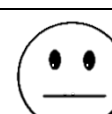
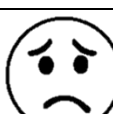

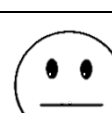
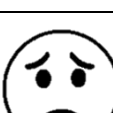

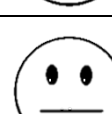

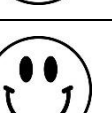
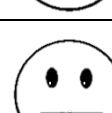





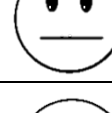
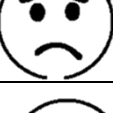


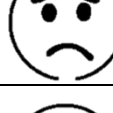
Tradução de Sílvia Alves & Pedro Lopes-dos-Santos















Este questionário tem como objetivo estudar as atitudes das crianças de 1º ciclo face aos colegas com incapacidade. Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Por favor responde o mais verdadeiramente possível.

Data de Nascimento: _____

Género:  

<i>Os meus amigos...</i>	Sim	Talvez	Não
1. Os colegas com deficiência são capazes de fazer muitas coisas.			
2. Os colegas com deficiência gostam de brincar.			
3. Eu defenderia um colega com deficiência que estivesse a ser provocado.			

4. Eu convidaria um colega com deficiência para a minha festa de anos.			
5. Os colegas com deficiência não gostam de fazer amigos.			
6. Eu gostaria de ter um colega com deficiência como meu vizinho.			
7. Eu ficaria contente, se tivesse como melhor amigo um colega com deficiência.			
8. Eu tentaria afastar-me de um colega com deficiência.			
9. Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de um colega com deficiência.			
10. Eu ficaria satisfeito se um colega com deficiência me convidasse para a sua casa.			
11. Eu sentir-me-ia bem, se fizesse uma atividade na escola com colegas com deficiência.			
12. Os colegas com deficiência não se divertem muito.			
13. Eu convidaria um colega com deficiência para dormir em minha casa.			
14. Os colegas com deficiência interessam-se por muitas coisas.			

<p>15. Eu ficaria envergonhado se um colega com deficiência me convidasse para a sua festa de anos.</p>			
<p>16. Eu contaria os meus segredos a um colega com deficiência.</p>			
<p>17. Eu gostaria de estar com um colega com deficiência.</p>			
<p>18. Eu não iria brincar para casa de um colega com deficiência.</p>			
<p>19. Os colegas com deficiência podem fazer novos amigos.</p>			
<p>20. Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com deficiência.</p>			





Anexo B
“AS ATITUDES DAS CRIANÇAS E JOVENS PARA COM OS
SEUS PARES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NUMA ESCOLA INCLUSIVA”

(Versão Portuguesa (reduzida) da Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale (CATCH), Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986)

Tradução de Sílvia Alves & Pedro Lopes-dos-Santos

Este questionário tem como objetivo estudar as atitudes das crianças de 1º ciclo face aos colegas com incapacidade. Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Por favor responde o mais verdadeiramente possível.

Data de Nascimento: _____

Género:  

<i>Os meus amigos...</i>	Sim	Talvez	Não
2. 1. Os colegas com deficiência são capazes de fazer muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os colegas com deficiência gostam de brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eu defenderia um colega com deficiência que estivesse a ser provocado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eu convidaria um colega com deficiência para a minha festa de anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Os colegas com deficiência não gostam de fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu gostaria de ter um colega com deficiência como meu vizinho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu ficaria contente, se tivesse como melhor amigo um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu tentaria afastar-me de um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu ficaria satisfeito se um colega com deficiência me convidasse para a sua casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eu sentir-me-ia bem, se fizesse uma atividade na escola com colegas com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os colegas com deficiência não se divertem muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu convidaria um colega com deficiência para dormir em minha casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os colegas com deficiência interessam-se por muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Eu ficaria envergonhado se um colega com deficiência me convidasse para a sua festa de anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Eu contaria os meus segredos a um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu gostaria de estar com um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Eu não iria brincar para casa de um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Os colegas com deficiência podem fazer novos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Anexo C
“AS ATITUDES DAS CRIANÇAS E JOVENS PARA COM OS SEUS
PARES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA
ESCOLA INCLUSIVA”

(Versão Portuguesa (reduzida) da Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale (CATCH), Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986)

Tradução de Sílvia Alves & Pedro Lopes-dos-Santos

Este questionário tem como objetivo estudar as atitudes das crianças de 1º ciclo face aos colegas com incapacidade. Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Por favor responde o mais verdadeiramente possível.

Avalia cada um dos itens que se seguem, indicando o seu grau de concordância com as afirmações neles presentes (Concordância: DC – Discordo Completamente; D – Discordo; N – Nem concordo, nem discordo; C – Concordo; CC – Concordo Completamente).

Data de Nascimento: _____

Género:  

	DC	D	N	C	CC
1. Os colegas com deficiência são capazes de fazer muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Os colegas com deficiência gostam de brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eu defenderia um colega com deficiência que estivesse a ser provocado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eu convidaria um colega com deficiência para a minha festa de anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os colegas com deficiência não gostam de fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu gostaria de ter um colega com deficiência como meu vizinho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu ficaria contente, se tivesse como melhor amigo um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu tentaria afastar-me de um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu ficaria satisfeito se um colega com deficiência me convidasse para a sua casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eu sentir-me-ia bem, se fizesse uma atividade na escola com colegas com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os colegas com deficiência não se divertem muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Eu convidaria um colega com deficiência para dormir em minha casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os colegas com deficiência interessam-se por muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Eu ficaria envergonhado se um colega com deficiência me convidasse para a sua festa de anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Eu contaria os meus segredos a um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu gostaria de estar com um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Eu não iria brincar para casa de um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os colegas com deficiência podem fazer novos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Anexo D

OPINIÃO SOBRE A INCLUSÃO

(versão adaptada de “Parental Attitudes towards Children with Handicaps”, Rosenbaum, Armstrong & King, 1987 e de “My thinking about inclusion scale” – Core perspectives”, Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998)

Tradução de Mónica Vidal, Manuela Sanches Ferreira e Sílvia Alves

O documento que se segue surge na sequência da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição, sob a alçada da Escola Superior de Educação do Porto - IPP, desenvolvida por Mónica Vidal, com a orientação da Doutora Sílvia Alves, com o tema “As atitudes das crianças de 1º ciclo face aos seus pares com incapacidade”.

A sua participação é importante para percebermos a opinião dos encarregados de educação acerca da aceitação dos seus filhos face aos colegas com incapacidade/deficiência. O preenchimento do questionário demora cerca de 10 minutos. As suas respostas são confidenciais e serão tratadas estatisticamente. Em momento algum serão identificados os respondentes deste questionário ou divulgadas as respostas dadas. Por favor, seja o mais sincero possível.

Por favor, avalie cada um dos itens que se seguem, indicando o seu grau de concordância com as afirmações neles presentes (Concordância: DC – Discordo Completamente; D – Discordo; C – Concordo; CC – Concordo Completamente).

Género:  

	DC	D	C	CC
1. Ficaria satisfeito se uma criança com deficiência convidasse o meu filho para ir a sua casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Convidaria uma criança com deficiência para a festa de anos do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As crianças com deficiência não se divertem muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ficaria feliz se o meu filho tivesse como amigo especial uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Convidaria uma criança com deficiência para dormir na nossa casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As crianças com deficiência estão muitas vezes tristes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não me importaria em ter como vizinho uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Autorizaria o meu filho a ir brincar para casa de uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As crianças com deficiência exigem muita atenção dos adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não me importaria se uma criança com deficiência se sentasse ao lado do meu filho na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Autorizaria o meu filho a faltar ao recreio para fazer companhia a uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. As crianças com deficiência requerem muita ajuda dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sentir-me-ia confortável em falar com uma criança com deficiência que não conhecesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Não levaria uma criança com deficiência a um pic-nic em família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As crianças com deficiência gostam de fazer as coisas sozinhas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sentiria receio em ter uma criança com deficiência a brincar na nossa casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Convidar uma criança com deficiência para nossa casa implica muita responsabilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. As crianças com deficiência conseguem fazer novos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sentir-me-ia envergonhado se uma criança com deficiência convidasse o meu filho para a sua festa de anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Não saberia o que dizer a uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. As crianças com deficiência interessam-se por muitas coisas, tal como o meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ficaria insatisfeito se o meu filho tivesse de fazer um trabalho conjunto com uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tentaria manter-me afastado de uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. As crianças com deficiência sabem como comportar-se adequadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Tenho pena das crianças com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Ajudaria uma criança com deficiência que estivesse a ser provocada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. As crianças com deficiência são um peso para a sua família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. As crianças com deficiência gostam de brincar com as outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tento não olhar para as pessoas com deficiência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sinto-me incomodado quando vejo uma criança com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. É importante abordar o tema “inclusão” na sala de aula enquanto conteúdo curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Os alunos com deficiência têm o direito a serem educados no mesmo espaço que os alunos com desenvolvimento típico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. É difícil manter a ordem numa sala de aula com crianças com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Os alunos com deficiência devem ter acesso a todas as oportunidades de ensino, mas numa sala diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. As necessidades dos alunos com deficiência não podem ser respondidas adequadamente pelo professor regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. É possível ensinar alunos com deficiência e alunos com desenvolvimento típico na mesma sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. A inclusão é benéfica para os alunos com desenvolvimento típico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. A presença de alunos com deficiência retira tempo de ensino aos alunos com desenvolvimento típico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**MUITO OBRIGADA PELA SUA
COLABORAÇÃO!**

Anexo E

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

Sistema de avaliação observacional das interações entre os alunos com e sem incapacidades: aceitação dos pares e participação dos alunos com incapacidades

Duração das Interações – esta variável consiste na quantidade de tempo que as interações entre o aluno com incapacidades e os seus pares ocupam do período observado. Uma interação é definida como qualquer comportamento verbal ou não verbal do aluno com incapacidade ou dos pares, que provoque uma resposta verbal ou não verbal dos pares ou do aluno, respetivamente. Tal pode incluir (a) fazer uma pergunta, (b) gesticular; (c) acenar com a cabeça; (d) dar uma instrução; (e) mudar de forma marcada a expressão facial ou manter o contacto ocular intencionalmente. As iniciações, do aluno ou dos pares, falhadas, isto é, em que o outro não responde ou responde com comportamentos indicativos de afeto negativo são também contempladas.

7	6	5	4	3	2	1
O aluno com incapacidades e os colegas interagem durante praticamente todo tempo observado. Conversam, participam em jogos/brincadeira		O aluno com incapacidades e os pares interagem uma grande parte do tempo observado. As interações são mais do que episódicas.		O aluno com incapacidades e os pares interagem durante apenas uma pequena parte do tempo observado. As suas interações são episódicas, ocupando pouco tempo do intervalo.		Não ocorrem interações entre os alunos com e sem incapacidades. O aluno com incapacidades mantém-se no mesmo espaço, mas isolado, enquanto os pares brincam entre si. Não existe contacto ocular entre os alunos ou qualquer comportamento verbal ou não verbal indiciador de interação social.
Comentários:						

Conteúdo – esta variável diz respeito aos tópicos que pautam as interações entre os alunos com e sem incapacidades, isto é, quão *diversificados* e “íntimos” são os conteúdos partilhados nos contactos entre os alunos. Os conteúdos são mais “íntimos” quando envolvem troca de informação sobre aspetos pessoais, tais como os interesses ou sentimentos. Nos conteúdos menos “íntimos” estão incluídas expressões de saudação (e.g. olá), de cortesia (e.g. “queres-te sentar aqui?”, “obrigado”). Os conteúdos mais neutros dizem respeito a trocas de informação sobre eventos académicos, o horário, a sala, o professor. As pontuações mais elevadas são administradas quando os conteúdos abordados nas interações são variados e incluem a partilha de informações mais pessoais, típica de relações de amizade.

7	6	5	4	3	2	1
Os conteúdos das interações são diversificados e incluem assuntos pessoais. O aluno com incapacidades e os pares conversam sobre os seus sentimentos; questionam-se sobre o estado de espírito; rotinas (“o que fizeste no fim-de-semana?”); interesses (“Já viste este filme?”). Os conteúdos das interações entre o aluno com incapacidades e os seus pares são idênticos aos conteúdos que pautam as interações entre os alunos sem incapacidades. A partilha de informação é recíproca.		Os conteúdos das interações são diversificados e incluem assuntos pessoais. O aluno com incapacidades e os pares conversam sobre os seus sentimentos; questionam-se sobre o estado de espírito; rotinas; interesses. No entanto, esta partilha é unidirecional, isto é os colegas raramente partilham informações pessoais com o aluno com incapacidades...		Os conteúdos das interações são pouco diversificados e, dizem, sobretudo a saudações, expressões de cortesia e até trocas de informação sobre eventos académicos, o horário, a sala, o professor.		Não ocorrem interações entre os alunos com e sem incapacidades e, por isso, não existem conteúdos de interação.
Comentários:						

Oportunidades de participação – esta variável diz respeito à frequência, intensidade e persistência com que os pares iniciam interações e demonstram interesse para participarem em atividades conjuntas com o aluno com incapacidades. Os colegas oferecem oportunidades de participação quando iniciam uma conversa/convidam o aluno com incapacidades para um jogo. As oportunidades de participação são mais intensas quando os pares: (1) adaptam as atividades respeitando as necessidades do aluno com incapacidades; (2) ajudam o aluno com incapacidades a participar nas atividades; (3) atendem aos interesses do aluno. No caso do aluno com incapacidades apresentar limitações mais severas ao nível da comunicação, os pares usam ritmo/tom de voz, vocabulário, gestos que o aluno compreenda, ou usam mesmo o sistema de comunicação aumentativo ou alternativo de comunicação do aluno. No caso de alunos com limitações na mobilidade, os pares adaptam a atividade para que o aluno possa participar ou ajudam-no, por exemplo, empurrando a cadeira de rodas. As pontuações mais elevadas estão reservadas para a combinação da frequência, intensidade e persistência com que os pares iniciam interações. A persistência é observada pelo esforço dos pares para que o aluno com incapacidade se mantenha na atividade.

7	6	5	4	3	2	1
Os pares iniciam frequentemente interações com o aluno com incapacidades, que podem incluir conversas ou jogos cooperativos. Convidam o aluno. Respeitam as suas necessidades (e.g. de comunicação ou de mobilidade), adaptando as atividades, sendo criativos quanto ao papel que o aluno pode ter na atividade ou ajudando-o fisicamente (e.g. empurrar a cadeira de rodas). Respeitam e atendem aos interesses do aluno. Em situações em que o aluno com incapacidade muda de atenção, ou perde o interesse pela exigência da atividade, os pares persistem, encorajando e motivando o aluno a participar, através do fornecimento de pistas, de elogios. Os pares oferecem verdadeiras oportunidades de participação.		Os pares iniciam várias vezes interações com o aluno. No entanto, tendem a não adaptar as atividades às características do aluno, "exigindo" por isso ao aluno que seja o próprio a adaptar-se, levando muitas vezes a situações de desistência. Por exemplo, os pares iniciam uma conversa, mas após o seu início falam sobre temas que o aluno desconhece ou não lhe dão oportunidade para participar. Quando o aluno com incapacidades desiste, os pares tendencialmente encorajam o aluno e motivá-lo a participar na atividade.		Os pares iniciam episodicamente interações com o aluno. Podem convidá-lo para participar num jogo ou iniciar uma conversa. No entanto, estes comportamentos acontecem com pouca frequência. Os pares demonstram pouca persistência para que o aluno com incapacidades se envolva na atividade.		Os pares não iniciam qualquer interação com o aluno com incapacidades. Permanecem desinteressados do aluno enquanto organizam e participam em atividades de jogo cooperativo e conversas no intervalo. Não oferecem qualquer oportunidade de participação ao aluno com incapacidades.
Comentários:						

Reciprocidade dos pares – esta variável consiste na frequência, congruência e intensidade dos comportamentos recíprocos dos alunos sem incapacidades face às tentativas de iniciação do aluno com incapacidades, isto é, em que medida os pares respondem às iniciações do aluno. Existe reciprocidade nas interações quando: (1) os pares respondem consistentemente – a todas as iniciações – do aluno com incapacidades; (2) as respostas são congruentes com as iniciativas das interações do aluno, isto é, respeitam o conteúdo das iniciações. As pontuações mais elevadas estão reservadas para a combinação positiva entre a consistência, a congruência e a intensidade dos comportamentos recíprocos. Os comportamentos de reciprocidade são mais intensos quando os pares respondem: (i) em função das necessidades comunicativas do aluno com incapacidades (tom, cadência e conteúdos da resposta adequados); (ii) ou de modo a encorajar a manutenção da interação. No caso dos alunos com incapacidades apresentar limitações mais severas ao nível da comunicação, os pares usam ritmo/tom de voz, vocabulário, gestos que o aluno compreenda, ou usam mesmo o sistema de comunicação aumentativo ou alternativo de comunicação do aluno.

7	6	5	4	3	2	1
Os pares (com quem o aluno interage) respondem sempre às iniciações do aluno com incapacidades, respeitando as suas necessidades comunicativas e os conteúdos das suas iniciações. Os pares comentam as ações do aluno, dão pistas, mantendo e expandindo as interações. Esta pontuação aplica-se também quando o aluno com incapacidades inicia interações predominantemente através de contacto ocular (intencional) e/ou monossílabos/ vocalizações a que os pares estão atentos e respondem tentando prolongar e complexificar a interação.		Os pares (com quem o aluno interage) respondem na maior parte das vezes às iniciações dos colegas, mas, nem sempre vão de encontro ao conteúdo da (intenção da) iniciação ou, nem sempre dão continuidade de modo a manter a interação.		Os pares respondem episodicamente às iniciações do aluno com incapacidades e raramente dão continuidade prolongando a interação.		Os pares não respondem ao aluno, apesar das suas iniciativas para iniciar a interação. Permanecem desinteressados por qualquer ação do aluno, parecendo ignorar a sua presença. Raramente olham para o aluno.
Comentários:						

Afeto dos pares – esta variável diz respeito à frequência e intensidade dos comportamentos de afeto dos pares durante as interações, isto é, em que medida os pares manifestam simpatia, carinho e preocupação com o aluno com incapacidades durante as interações. Os comportamentos de afeto serão observados através das expressões verbais e não-verbais dos alunos sem incapacidades. Comportamentos de afeto positivo incluem o sorriso, o riso, a verbalização de alegria durante a interação e comportamentos de ajuda ao aluno com incapacidades. Comportamentos de afeto negativo incluem expressões de desagrado com a interação (franzir o sobrolho, expressões de agressividade), provocações ao aluno com incapacidades e outros comportamentos inapropriados (e.g. empurrar o aluno). As pontuações mais elevadas são consideradas quando os pares manifestam durante a maior parte do tempo em que ocorrem as interações comportamentos que traduzem afeto positivo.

7	6	5	4	3	2	1
Os pares exibem, sempre, comportamentos de afeto positivo, indicativos de que estão gostam da interação com o aluno com incapacidade. Os pares são mais do que simpáticos. Tratam o aluno com incapacidades com carinho, como se fossem amigos, sorriem, conversam, elogiam, trocam informações pessoais. Preocupam-se com o aluno perguntando se está bem, o quer fazer e, se necessário, oferecendo-se para o ajudar durante as transições.		Os pares são simpáticos com o aluno com incapacidades. Sorriem, iniciam interações. No entanto, por vezes mostram-se desconfortáveis com a interação (as suas expressões denotam hesitação e que estão impressionados com os comportamentos do aluno).		Os pares interagem com o aluno com incapacidades, mas os comportamentos não revelam expressão negativa ou positiva de sentimentos. Não são simpáticos, não oferecem ajuda. Podem ocorrer comportamentos de afeto negativo (gozar com o aluno). Podem “resmungar” quando o aluno participa num jogo.		Os pares rejeitam, predominantemente, interagir com o aluno com incapacidades (afastam-se fisicamente ou ignoram a presença do aluno com incapacidades). Quando ocorrem interações, os pares manifestam comportamentos inapropriados de provocação ou gozo.
Comentários:						

Afeto dos pares – esta variável diz respeito à frequência e intensidade dos comportamentos de afeto dos pares durante as interações, isto é, em que medida os pares manifestam simpatia, carinho e preocupação com o aluno com incapacidades durante as interações. Os comportamentos de afeto serão observados através das expressões verbais e não-verbais dos alunos sem incapacidades. Comportamentos de afeto positivo incluem o sorriso, o riso, a verbalização de alegria durante a interação e comportamentos de ajuda ao aluno com incapacidades. Comportamentos de afeto negativo incluem expressões de desagrado com a interação (franzir o sobrolho, expressões de agressividade), provocações ao aluno com incapacidades e outros comportamentos inapropriados (e.g. empurrar o aluno). As pontuações mais elevadas são consideradas quando os pares manifestam durante a maior parte do tempo em que ocorrem as interações comportamentos que traduzem afeto positivo.

7	6	5	4	3	2	1
Os pares exibem, sempre, comportamentos de afeto positivo, indicativos de que estão gostam da interação com o aluno com incapacidade. Os pares são mais do que simpáticos. Tratam o aluno com incapacidades com carinho, como se fossem amigos, sorriem, conversam, elogiam, trocam informações pessoais. Preocupam-se com o aluno perguntando se está bem, o quer fazer e, se necessário, oferecendo-se para o ajudar durante as transições.		Os pares são simpáticos com o aluno com incapacidades. Sorriem, iniciam interações. No entanto, por vezes mostram-se desconfortáveis com a interação (as suas expressões denotam hesitação e que estão impressionados com os comportamentos do aluno).		Os pares interagem com o aluno com incapacidades, mas os comportamentos não revelam expressão negativa ou positiva de sentimentos. Não são simpáticos, não oferecem ajuda. Podem ocorrer comportamentos de afeto negativo (gozar com o aluno). Podem "resmungar" quando o aluno participa num jogo.		Os pares rejeitam, predominantemente, interagir com o aluno com incapacidades (afastam-se fisicamente ou ignoram a presença do aluno com incapacidades). Quando ocorrem interações, os pares manifestam comportamentos inapropriados de provocação ou gozo.
Comentários:						

Alegria/prazer/satisfação do aluno com incapacidades – esta variável diz respeito à frequência e intensidade da alegria e da motivação do aluno com incapacidades, isto é, em que medida, está a obter satisfação com a sua participação nas interações. Os comportamentos de alegria e motivação serão observados através das expressões verbais e não-verbais do aluno com incapacidades e incluem o sorriso, o riso, a verbalização de alegria ou a procura de contacto físico durante a interação (e.g. abraçar os pares). As pontuações mais elevadas são consideradas quando o aluno manifesta durante a maior parte do tempo em que ocorrem interações ou participa em atividades com os pares, comportamentos que traduzem a sua satisfação.

7	6	5	4	3	2	1
O aluno demonstra praticamente durante todo o tempo alegria, interesse e motivação pelas interações em que está a participar. Sorri para os pares, emite gargalhadas, abraça os pares, usa o humor durante as interações. Está verdadeiramente a gostar da interação ou da atividade.		O aluno muitas vezes alegria, interesse e motivação pelas interações em que está a participar. No entanto, por vezes demonstra desconforto com a interação com os colegas.		O aluno interage com os colegas, mas os comportamentos não revelam expressão negativa ou positiva de sentimentos. Podem ocorrer comportamentos de afeto negativo.		O aluno não gosta das interações com os pares. Rejeita ou tenta evitar ir ao recreio. Arranja justificações para não ir (e.g. vai à casa de banho, permanece dentro da escola junto de assistente de ação educativa). Quando está no recreio evitar estar com os pares.
Comentários:						

Apêndices

Apêndice A

Consentimento Informado – Projeto de Intervenção *Special Friends*

A escola do seu educando está a participar num projeto que consiste na sensibilização dos alunos para as questões da aceitação de pessoas com incapacidades, inserido na investigação “As atitudes das crianças de 1º ciclo face aos seus pares com incapacidades”. Neste sentido, ao longo do 2º período serão abordados temas relacionados com algumas incapacidades (visuais, motoras, cognitivas...) pela aluna (Mestrado em Ed. Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição) / docente Mónica Vidal do Externato Nossa Senhora de Fátima.

Como a participação dos alunos é essencial para percebemos se a introdução deste conteúdo nas sessões resulta em alterações nas atitudes para com os colegas com incapacidades, estamos a pedir autorização para que o seu educando responda a um questionário. O objetivo é estudar as atitudes das crianças de 1º ciclo face aos colegas com incapacidade. O questionário será passado na turma entre o mês de janeiro e março do ano corrente e demora 5 minutos a responder. O preenchimento do questionário é anónimo pelo que os alunos não serão identificados.

Caso surjam questões/ dúvidas relativas à sua participação no Projeto de Intervenção, por favor, contacte por telefone (918917631) ou por e-mail: monica.moreiralmeida@gmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.



Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____ declaro que **autorizo** o meu educando a preencher o questionário *Special Friends*.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

Apêndice B

Consentimento Informado – Preenchimento da CATCH (Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale)

A escola do seu educando está a participar num projeto que consiste na sensibilização dos alunos para as questões da aceitação de pessoas com incapacidades, inserido na investigação “As atitudes das crianças de 1º ciclo face aos seus pares com incapacidades pela aluna (Mestrado em Ed. Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição) / docente Mónica Vidal do Externato Nossa Senhora de Fátima.” Neste sentido, na Semana Cultural, a realizar no final do 2º período, serão abordados temas relacionados com algumas incapacidades (visuais, motoras, cognitivas...).

Como a participação dos alunos é essencial para percebermos se a introdução deste conteúdo nas sessões resulta em alterações nas atitudes para com os colegas com incapacidades, estamos a pedir autorização para que o seu educando responda a um questionário. O objetivo é estudar as atitudes das crianças de 1º ciclo face aos colegas com incapacidade. O questionário será passado na turma entre o mês de fevereiro e março do ano corrente e demora 10 minutos a responder. O preenchimento do questionário é anónimo pelo que os alunos não serão identificados.

Caso surjam questões/ dúvidas relativas à sua participação no Projeto de Intervenção, por favor, contacte por telefone (918917631) ou por e-mail: monica.moreiralmeida@gmail.com

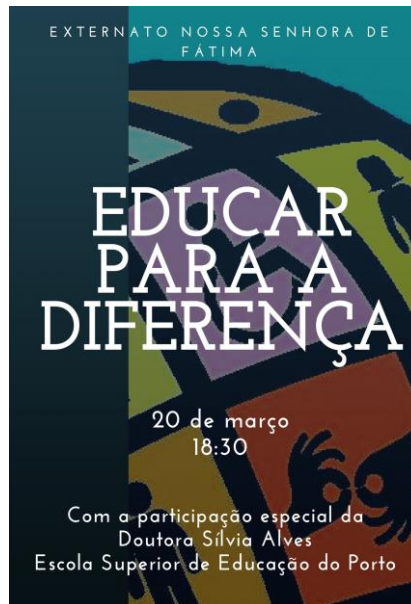
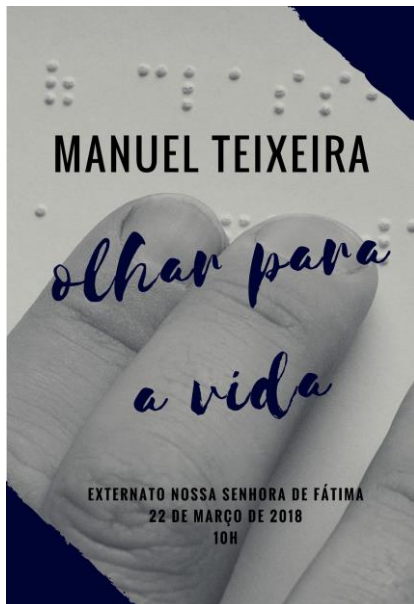
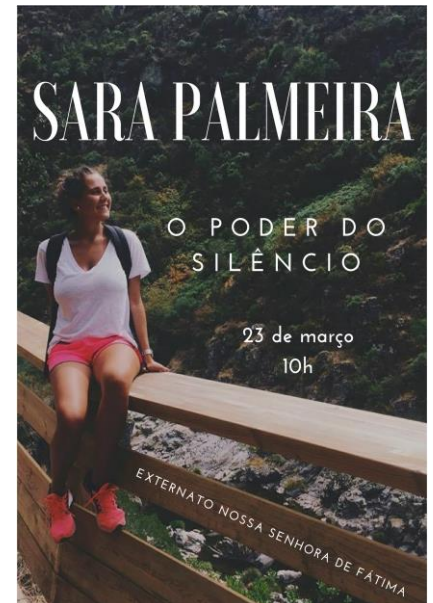
Agradecemos desde já a sua colaboração.



Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____ declaro que **autorizo** o meu educando a preencher o questionário *CATCH*.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

Apêndice C



MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

julho 2018