

Susana Madalena Neves Sousa

**A opinião de crianças em idade  
pré-escolar sobre os seus pares  
com deficiência**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMA DE COGNIÇÃO

Susana Madalena Neves de Sousa

**A opinião de crianças em idade  
pré-escolar sobre os seus pares  
com deficiência**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

## **AGRADECIMENTOS**

São muitos, aqueles a quem devo agradecer pelo apoio dado, pelas palavras de incentivo e pela ajuda para que fosse possível percorrer este caminho, por vezes difícil. Apesar de ter de agradecer a muita gente, é incontornável dirigir alguns agradecimentos individualizados.

Em primeiro lugar à minha família e amigos, em especial ao meu marido, porque esteve sempre lá, nos momentos mais difíceis. Obrigada pela paciência, apoio, compreensão, conforto, pelo incentivo nos momentos em que a vontade era desistir e pela indispensável ajuda no tratamento de dados.

Um agradecimento também muito sincero à Prof<sup>a</sup> Doutora Manuela Sanches Ferreira, pela ajuda na escolha deste tema, pela preciosa orientação ao longo de todo o trabalho, por ter estado sempre disponível a ajudar e esclarecer. Sem os seus contributos seria muito mais difícil.

Não posso deixar de agradecer à direção do Agrupamento de Escolas onde realizei parte deste trabalho, que me abriu as portas para que tal fosse possível, mostrando-se sempre disponível em tudo. Destacando aqui a subdiretora, com quem contactei diretamente e sempre teve uma palavra amiga, simpática e disponível.

Obrigada a todas as educadoras que aceitaram colaborar comigo neste projeto e que me abriram as portas das suas salas.

Obrigada aos pais das crianças que participaram no estudo, porque sem a sua colaboração e autorização este estudo não seria possível.

Por último, mas não menos importante agradeço a todas as crianças que participaram no estudo, pela vossa colaboração e todos os momentos divertidos que passei com vocês.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar o conhecimento, as percepções e a intenção comportamental - as atitudes - das crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento típico relativamente aos seus pares com incapacidade ou deficiência. As atitudes das crianças foram avaliadas a partir da observação de fotografias de crianças de três grupos distintos: (1) com incapacidade intelectual, (2) com incapacidade motora e (3) sem incapacidades. Participaram nesta investigação 34 crianças a frequentar o ensino pré-escolar, com mais de 4 anos de idade e com desenvolvimento típico. Os participantes foram selecionados de 4 salas com crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e 4 sem crianças com NAS. A recolha dos dados foi efetuada através de quatro instrumentos: “Understanding Disability Scale”, “Perceived Attributes Scale”, “Perceived Capabilities Scale” e “Behavioral Intentions Scale”.

Os resultados obtidos indicaram a existência de muitas dúvidas sobre o que é a deficiência física e incapacidade intelectual. Relativamente à percepção de atributos e capacidades, verificou-se que existem opiniões mais positivas em relação aos pares com desenvolvimento típico comparativamente aos pares com incapacidades. Ao nível da intenção comportamental, os resultados mostraram que não existem diferenças entre os três grupos, isto é, o facto de os pares terem um desenvolvimento típico ou terem incapacidade intelectual ou deficiência física, não determina a predisposição das crianças para interagirem perante os mesmos. Contrariamente à nossa expectativa, o ambiente educativo (inclusivo vs. não-inclusivo, isto é, ter ou não na mesma turma colegas com incapacidades ou deficiência) não tem um impacto significativo nas atitudes das crianças.

**Palavras - Chave:** Inclusão; Deficiência; Incapacidade; Pré-escolar.

## **ABSTRACT**

This study aimed to evaluate the knowledge, the perceptions and behavioural intentions – attitudes – of typically developing pre-schoolers towards peers with disability. The children attitudes were assessed from photographs watching other children from three distinct groups: (1) with intellectual disability, (2) with physical disability and (3) without disabilities. There were 34 pre-schoolers participating in this research, aged over 4 years old and typically developed. The participants were selected from 4 classes with children with Additional Support Needs (ASN) and 4 classes with typically developing children only. The data collection was performed through four instruments: “Understanding Disability Scale”, “Perceived Attributes Scale”, “Perceived Capabilities Scale” and “Behavioural Intentions Scale”.

The results indicated that there are many doubts about what is physical and intellectual disability. Concerning the perception of attributes and capabilities, it was found that there are more positive opinions towards peers with typical development when compared with peers with disability. In terms of behavioural intention, the results showed no difference among the three groups, this is, the fact that the peers have a typical development or have intellectual disability or physical disability, does not determine the predisposition of children to interact with peers. Contrary to what we would expect, the educational environment (inclusive vs non inclusive, this is, whether or not to have in the same class colleagues with physical or intellectual disabilities) does not have a significant impact on children attitudes.

**Key words:** Inclusion; Physical Disability; Intellectual Disability; Preschool.

## ÍNDICE:

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	v
Índice de quadros	vii
Índice de figuras	viii
Índice de anexos	ix
Parte 1	
Introdução	1
1. Uma Educação para todos	3
1.1. A Inclusão e o Pré-escolar	8
1.2. A deficiência vista pelas crianças - revisão da literatura	15
Parte 2	
2. Estudo das atitudes das crianças com desenvolvimento típico perante pares com deficiência	25
2.1. Método	27
2.1.1. Participantes	27
2.1.2. Instrumentos	29
2.1.3. Procedimentos	32
2.2. Resultados	36
2.3. Discussão de Resultados	44

Conclusão	49
Bibliografia	51

## ÍNDICE DE QUADROS:

Quadro 1- Caracterização demográfica das crianças participantes no estudo, dos seus pais e educadores	28
Quadro 2- Consistência interna das escalas de percepção de atributos, de percepção de capacidades e de intenção de comportamentos (valores de $\alpha$ -Cronbach)	35
Quadro 3- Representação dos desenhos realizados na Escala de Compreensão da Deficiência	36
Quadro 4- Respostas à pergunta "O que sabes sobre uma pessoa com deficiência ou com necessidades especiais?"	37
Quadro 5- Médias obtidas para atitudes e intenção comportamental em função do sexo das crianças (valores do teste-t para amostras independentes)	42
Quadro 6- Dados de correlação entre idade das crianças e as suas respostas na escalas de percepção de atributos, de percepção de capacidades e de intenção de comportamentos	43
Quadro 7- Médias obtidas para atitudes e intenção comportamental em função do ambiente educativo que as crianças frequentam	44

## **ÍNDICE DE FIGURAS:**

Figura 1- Médias das pontuações na Escala de Percepção de Atributos e na Escala de Percepção de Capacidades	39
---	----

## **ÍNDICE DE ANEXOS:**

- Anexo 1- Escala de Compreensão da Deficiência
- Anexo 2- Escala de Percepção de Atributos
- Anexo 3- Escala de Percepção de Capacidades
- Anexo 4- Escala de Intenção de Comportamentos
- Anexo 5- Fotos e respetiva descrição, usadas na aplicação das escalas
- Anexos 6- Sorrisos usados na aplicação das escalas
- Anexo 7- Questionários aos Pais
- Anexo 8- Questionário aos Educadores
- Anexo 9- Pedido de autorização à Direção Geral de Educação
- Anexo 10- Pedido de autorização aos encarregados de educação, para participação no estudo
- Anexo 11- Guião de aplicação dos instrumentos

# PARTE 1

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surge como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre, no curso de especialização em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição.

Não foi fácil, nem linear, a definição do problema a estudar. Cientes da importância deste passo, numa fase inicial da investigação, tentámos encontrar uma problemática que fosse de encontro aos interesses pessoais e profissionais.

Depois de um primeiro ano marcado pela sustentação teórica das mais variadas vertentes do modelo inclusivo e das boas práticas educativas, pareceu-nos interessante abordar uma problemática que tivesse a relação interpares como pano de fundo. Assim a “A opinião de crianças em idade pré-escolar sobre os seus pares com deficiência”, foi o tema escolhido para aprofundar um pouco o conhecimento nesta área tão fundamental no processo inclusivo.

Numa altura em que tanto se fala de Inclusão e da necessidade de criar uma sociedade mais democrática, onde se destaquem valores como o respeito mútuo, pareceu-nos pertinente abordar esta problemática do ponto de vista dos intervenientes. Considerando que ninguém melhor que as próprias crianças para opinarem sobre o que pensam sobre os seus colegas com deficiência, quisemos ouvi-las.

O trabalho agora apresentado está dividido em duas partes: a primeira é uma revisão da literatura acerca dos progressos que a educação de crianças com deficiência e com incapacidade foi tendo ao longo dos anos. Aí estudamos o entendimento de inclusão, quais as características das crianças do pré-escolar e ainda procedemos à revisão de alguns estudos existentes sobre a opinião e a atitude dos alunos com desenvolvimento típico face aos colegas com deficiência e incapacidade; na segunda

parte é apresentado o estudo empírico, do qual participaram crianças do pré-escolar sem qualquer incapacidade ou deficiência, uns a frequentar salas onde estão pares com incapacidade e outros a frequentar salas apenas de crianças com desenvolvimento típico. Neste estudo foram aplicadas escalas usadas em estudos anteriores, nomeadamente: “Understanding Disability Scale”, “Perceived Attributes Scale”, “Perceived Capabilities Scale” e “Behavioral Intentions Scale”. A primeira escala permite avaliar a compreensão que a criança tem sobre a deficiência, através do desenho e de perguntas diretas. A segunda e terceira escalas permitem verificar a opinião das crianças em relação às capacidades e atributos de três crianças distintas (com desenvolvimento típico, com deficiência física e com incapacidade intelectual) e a última averigua a intenção de comportamento em possíveis tarefas do quotidiano relativamente às mesmas três crianças. Quisemos então perceber se as opiniões das crianças dependem das suas experiências educativas (inclusivas ou não)<sup>1</sup>, do tipo de incapacidade (física ou intelectual) e do género. As conclusões do nosso estudo, assim como algumas limitações do mesmo serão apresentadas na última parte do trabalho.

**1)** Sabemos que não é o facto de uma turma ter ou não crianças com necessidades adicionais de suporte, que torna esse contexto inclusivo. Contudo, de forma a facilitar a leitura do documento, assumiremos como contexto inclusivo aquele que é partilhado por crianças com desenvolvimento típico e crianças com necessidades adicionais de suporte; e como contexto não inclusivo aqueles frequentados apenas por crianças com desenvolvimento típico.

## 1. UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Temos assistido a uma constante alteração do que se considera uma educação e escola ideais, verificando-se uma crescente preocupação em criar políticas educativas que respondam às necessidades de todos, independentemente das suas características ou necessidades. É neste sentido que “os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemónicas na educação” (Florian, 1998, citado por Freire, 2008, p. 5)

Se realizarmos uma breve retrospectiva histórica, percebe-se que a sociedade apresentava uma atitude de completa discriminação, face às pessoas com deficiência, excluindo-as de qualquer vivência social. Tal como refere Correia (1997), em algumas sociedades eram encaradas como seres demoníacos e que deveriam ser afastados de todos os outros, sendo comum até a prática de infanticídio daqueles que nasciam “diferentes” dos padrões de normalidade. Esta visão negativa é, segundo Fernandes (2002), muitas vezes explicada por fatores religiosos. Esta perspetiva prolongou-se até ao séc. XVII, onde estes adultos e crianças começaram a frequentar asilos que concentravam todos os excluídos da sociedade, quer fosse por deficiência, delinquência ou velhice.

As práticas sociais associadas à deficiência foram muito penosas para estas, “passando pelo extermínio, a superstição, o amesquinamento, o receio supersticioso, a exclusão, a piedade, o respeito, o estudo científico e a prodigalização de cuidados assistenciais ou educativos” (Heward & Orlansky, 1984, citado por Sanches-Ferreira, 2007, p.17).

O início do séc. XX é marcado pelo movimento da segregação, onde as crianças com deficiência não tinham direito a frequentar as mesmas escolas que as restantes, ficando assim excluídas do sistema educativo público, tendo como alternativa a permanência em instituições. Acreditava-se que esta seria a melhor opção, já que

estas crianças eram vistas como incapazes de aprender, e que prejudicariam o desempenho dos demais. Pode dizer-se que este modelo de segregação era apoiado na convicção de que “na origem encontrada para educar os alunos com NEE está a crença na incompatibilidade da conciliação do tempo e do espaço de aprendizagem de todas as crianças”, tal como sugere Sanches- Ferreira (2007, p.36) e não por se acreditar que seria a melhor opção para as crianças com deficiência.

No início da década de 70 do século passado, numa altura em que a sociedade despoletava para a necessidade de ideais mais liberais e igualitários, quando se proclamavam os direitos humanos e proliferava o conceito de “normalização”, surge uma nova resposta educativa para estes alunos. Procurava-se agora que as respostas educativas para crianças com deficiência se desenvolvessem num meio mais normalizado e menos restritivo. Também em Portugal, esta fase foi rica em alterações de atitudes e políticas educativas, passando os alunos com incapacidade a serem encarados como membros da comunidade educativa e verificando-se uma maior sensibilidade para as diferenças e necessidades de cada um. Surge assim um “novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral” (Jiménez, 1997, p.21). Esta mudança foi de extrema importância, já que permitiu valorizar os alunos com deficiência e a escola deixou de ser vista como uma instituição apenas voltada para os alunos intelectualmente capazes, percebendo os benefícios mútuos de um ensino mais aberto. Nas palavras de Campos e Martins (2008) “ esta ideia de educabilidade de todos os seres humanos, tem como consequência, na maioria dos países europeus, o reforço e generalização da ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos” (p. 227).

Contudo, apesar da evolução favorável da integração face à segregação, começou a perceber-se que as diferenças talvez não fossem assim tantas quanto pareciam. Isto porque continua a ser a criança com incapacidade a ter de se adaptar para poder estar na sala com os colegas e não a escola que se adapta às necessidades de todas as

crianças. Continuam a existir dois sistemas educativos distintos: o regular e o especial (e.g. Sanches-Ferreira, 2007). No fundo, o ensino regular continua a estar “aberto” apenas àqueles que conseguem de alguma forma acompanhar e atingir os objetivos pretendidos. A base da intervenção educativa continua a estar centrada na incapacidade e dificuldade apresentada pelos alunos e não no esforço adicional que os professores precisariam de despender para dar resposta às necessidades destes.

Começou a perceber-se que a possibilidade dos alunos com incapacidade estarem junto dos seus pares, só por si, não seria uma resposta adequada do sistema educativo. Mais do que integrar estes alunos era necessário inclui-los na escola, permitir que fizessem parte de uma comunidade onde tivessem os mesmos direitos que os demais e estivessem envolvidos na dinâmica da escola. É com esta preocupação, que por volta da década de 90 do século passado, ganha maior força o conceito de escola inclusiva.

Neste caminho para a Inclusão, podem destacar-se vários acontecimentos importantes que permitiram e motivaram a reflexão sobre os princípios, práticas e políticas seguidas até então. Apesar de não se pretender aqui, fazer um levantamento desses mesmos acontecimentos, que permitiram passar de uma visão negativa das crianças que não seguissem um padrão normalizado de desenvolvimento para uma visão e atitude mais positivas em relação a essas mesmas crianças, é incontornável mencionar alguns dos documentos que se revelaram de extrema importância. Neste sentido mostram-se incontornáveis a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Declaração de Salamanca.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas, foi um marco fundamental já que foi o primeiro compromisso assumido pela igualdade entre povos. Neste documento fica explícito, no seu 1º artigo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, não se fazendo qualquer distinção entre povos e pessoas. Fica ainda, declarado no artigo 26º a obrigatoriedade do ensino que se considere elementar e fundamental a todos os indivíduos. Com esta Declaração ficam assentes princípios fundamentais como a igualdade de oportunidades, a equidade e o respeito,

nos quais assenta uma ideologia inclusiva. Após uma Conferência Mundial realizada na Tailândia em Jomtien, em 1990, sobre a Educação para Todos, voltaram a reunir-se 92 governos e 25 instituições internacionais, em Salamanca (1994), para uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Daqui saiu a Declaração de Salamanca, assinada por 88 governos e 25 instituições internacionais. Esta Declaração veio vincular a ideia anteriormente proclamada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de uma educação para todos e assegurar “a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (p. viii) promovendo assim uma educação inclusiva. Nesta Declaração fica também mais claro a necessidade de responsabilizar a escola pelo sucesso de todos os alunos, podendo ler-se ainda na introdução, que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p. 6), deixando assim de estar o ônus apenas na incapacidade das crianças, como se verificava anteriormente.

Portugal também assinou a Declaração de Salamanca, tendo-se notado a partir de então algumas alterações, nomeadamente no que concerne à legislação que regula a educação especial. Em 2008 entrou em vigor o decreto-lei 3/2008, para substituir o decreto-lei 319/91. Este novo decreto pressupõe uma nova perspetiva no que toca à avaliação das crianças com incapacidade. O enfoque deixa de ser a incapacidade ou deficiência em si, e passa a tentar perceber-se quais as necessidades adicionais de suporte que estas crianças precisam para atingir os objetivos propostos. Valorizando assim a relação entre o indivíduo e o meio e acreditando que se influenciam mutuamente. É disposto neste decreto-lei que as equipas de avaliação devem elaborar um relatório onde “constem os resultados da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual” (artigo 6º, ponto 3). Passa a existir uma maior preocupação em avaliar a funcionalidade da criança e os meios ou ajudas de que esta necessita para atingir os seus objetivos, traduzindo-se na preocupação de capacitar o meio de forma a permitir

a participação da criança nas tarefas. O essencial a reter de uma avaliação com referência à CIF é a condição biopsicossocial do indivíduo, que se traduz na avaliação da sua funcionalidade / incapacidade. Nesta avaliação não é apenas o modelo médico que é valorizado (funções e estruturas do corpo), mas sim a sua relação com os fatores ambientais e perceber se estes se traduzem em facilitadores ou barreiras à participação da criança. Assim, a incapacidade pode não resultar de uma deficiência que a criança apresente, mas antes da interação dela com o meio.

No seu artigo 3º é ainda contemplada a ideia de que a “educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e profissionais”, que já tinha sido consagrada na Declaração de Salamanca e que remete também para a relação do indivíduo com o meio, nas mais diversas vertentes. É importante fomentar o sucesso das crianças com necessidades adicionais de suporte, valorizando as suas capacidades e facilitando a sua participação em todos os contextos de vida social. Assim, quanto maior a colaboração entre pais e profissionais, maior será o conhecimento das suas capacidades e mais oportunidades de participação poderão ser trabalhadas e proporcionadas. Corroborando com Sanches- Ferreira (2007) quando afirma a importância da “modificabilidade do indivíduo através da manipulação das contingências do meio ou das estruturas interativas existentes entre os vários cenários de participação imediata da criança” (p. 39), sejam estes no meio escolar, familiar, social ou outros.

Hoje em dia acredita-se no potencial de uma escola inclusiva que valoriza as potencialidades e necessidades de cada um, independentemente das suas especificidades, assumindo um maior respeito por todos e por cada e assegurando uma maior equidade de oportunidades. Cada criança tem direito a uma educação num meio menos restritivo possível e junto dos seus pares com a mesma idade cronológica, de forma a partilhar interesses e experiências. O que se traduz essencialmente no respeito dos direitos e valores pelos quais se pautam uma educação democrática, como é defendido por Leitão (2010).

Como vimos, ao longo dos tempos, têm-se verificado mudanças no tratamento dado aos grupos minoritários, como os indivíduos com incapacidades. Estas mudanças têm rumado a uma sociedade mais democrática, justa, que respeita e valoriza as diferenças de todos, logo mais inclusiva, sendo a escola um reflexo disso.

### 1.1. A INCLUSÃO E O PRÉ-ESCOLAR

Falar em inclusão pode ser confuso, já que existem várias definições para este termo, tal como refere Simpson e Kauffman (2007). Contudo, parece claro que a inclusão é mais que a permanência num mesmo espaço físico de várias pessoas com diversas características e necessidades. Assim, falar de inclusão é referir “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática” (Leitão, 2010, p. 1).

Podemos dizer que uma escola inclusiva prima pelo respeito da diversidade de necessidades e capacidades de todas as crianças e pela tentativa de tirar o maior partido das potencialidades de cada um. Proporcionando reais oportunidades de participação a todos, adaptando o meio de forma a capacitar a participação de cada um, a partilha de experiências e saberes, garantindo a qualidade das interações. Sendo este o caminho para uma escola mais inclusiva que “pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças” (Sanches-Ferreira, 2007, p 59), permitindo-lhes o desenvolvimento e aprendizagens numa escola de e para todos. Acredita-se que todos ganham numa escola inclusiva onde são valorizadas experiências académicas e sociais. Sendo este um princípio fundamental para alguns pensadores da educação, como Piaget e Vigotsky, que acreditam nas aprendizagens cooperativas, elencadas em interações sociais (Slavin, 2009). O facto de

crianças com incapacidades partilharem o espaço físico (sala de aula, recreio,...) com os demais colegas vai permitir-lhes vivenciar experiências sociais, com as quais podem aprender.

Uma escola inclusiva baseia-se na igualdade e equidade de oportunidades para todos e no respeito pelos seus direitos e deveres, independentemente das suas capacidades ou limitações. Trata-se essencialmente de uma valorização de todas as crianças enquanto seres humanos e do respeito por uma educação justa e democrática. Além desta componente social e de respeito, vários estudos têm sido realizados, que tentam perceber os resultados académicos que advêm destas práticas inclusivas. Estes estudos têm comparado a eficácia académica dos alunos com necessidades adicionais de suporte, dependendo da sua permanência na sala de ensino regular. De forma geral têm-se verificado ganhos académicos para estes alunos, quando têm a possibilidade de frequentar a sala de ensino regular juntamente com os pares com a mesma idade cronológica. Banerji e Dailey (1995) viram nos seus estudos que crianças com dificuldades de aprendizagem moderadas que frequentam sempre a sala de ensino regular apresentam uma evolução inferior aos seus colegas de turma. Contudo esta diferença é mais acentuada quando se comparam crianças com as mesmas características e que têm apoios educativos fora da sala de ensino regular. Mesmo em estudos com crianças com dificuldades de aprendizagem severas, notam-se resultados mais positivos quando estas têm a possibilidade de frequentar a sala de ensino regular. Sanches – Ferreira (2007) cita o estudo de Keefe e VanEtten (1994), que demonstra que estas crianças quando frequentam “inteiramente na sala de aula de ensino regular apresentam níveis mais altos de “respostas académicas ativas” e níveis mais baixos de comportamentos disruptivos do que os seus colegas colocados nas salas de apoio permanente” (p. 66). Mais recentemente, também Dessemontent e os seus colegas (2012), no seu estudo chegaram à mesma conclusão, verificando melhores resultados académicos dos alunos com incapacidade intelectual que estavam junto dos seus colegas do ensino regular, comparativamente com os que estavam na sala de educação especial.

Para além dos ganhos académicos que estes estudos revelam, existem ainda ganhos sociais extremamente importantes, como a melhor aceitação das crianças com incapacidades severas por parte dos seus colegas do ensino regular (Salisbury, Evans & Palombaro, 1997) e um maior envolvimento e participação efetiva nos vários cenários da vida escolar (Brinker & Thorpe, 1984). Os efeitos positivos da inclusão de alunos com NAS, tanto a nível académico como de interação social são extremamente importantes, já que a autoestima é um “trampolim” para interações sociais adequadas, como defendem Graves e Ward (2012). É por isso fundamental “promover uma cultura de aceitação através do incentivo de relações entre alunos com deficiência e os seus colegas sem deficiência” (Calabrese et al, 2008, p-37).

Quando se fala de educação inclusiva pressupõe-se uma prática que dê as mesmas oportunidades de participação a crianças com necessidades adicionais de suporte, permitindo-lhes estar num meio o menos restritivo possível, onde podem estabelecer relações com seus pares e criar relações de interação e amizade. Contudo existem já alguns estudos a realçar vantagens de uma educação inclusiva não só para as crianças com necessidades adicionais de suporte, como para as restantes crianças. Acredita-se que uma educação inclusiva será benéfica para todos, tal como demonstra a tabela seguinte onde constam os benefícios defendidos por Turnbull, Turnbull III, Shank e Smith (2004, citados por Van Hooser, 2009, p. 4).

<b><i>Benefícios para as crianças com incapacidade</i></b>	<b><i>Benefícios para as crianças com desenvolvimento típico</i></b>
- <i>Melhoria de auto conceito</i>	- Maior sensibilidade para as necessidades dos outros
- <i>Desenvolver modelos apropriados</i>	- Tornar-se útil para satisfazer as necessidades adicionais dos colegas
- <i>Oportunidades para desenvolver amizades naturais</i>	- Maior aceitação da diversidade através de exposição a pessoas com deficiência e maiores dificuldades
- <i>Melhoria da confiança e felicidade</i>	
- <i>Melhoria da performance académica</i>	
- <i>Preparação para viver no “mundo real”</i>	

- *Sentimento de pertença*

- Evidenciam menos problemas de comportamento
- Oportunidade para desenvolver amizades com crianças com necessidades adicionais de suporte
- Melhoria de autoconceito
- Maior senso de comunidade

Para além dos benefícios sociais comuns defendidos, existem outros estudos que comprovam a existência de ganhos académicos para as crianças que apresentam um desenvolvimento típico e partilham o espaço da sala de aula com colegas que apresentam dificuldades graves de aprendizagem. Exemplos disso são os estudos que demonstram que estes alunos desenvolvem uma maior capacidade de concentração e envolvimento (Hollowood, Salisbury, Rainforth & Palombaro, 1994,). Salgado (2002,) afirma ainda que as aprendizagens académicas das crianças com desenvolvimento típico, não são afetadas pela presença de colegas com dificuldades severas de aprendizagem na sala de aula.

Apesar destes exemplos e de se acreditar que experiências inclusivas trazem benefícios para todos, ainda são relativamente poucos os estudos sobre os mesmos. Assim, seria interessante investigar o impacto que experiências inclusivas têm no comportamento, na perceção e nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico perante os seus colegas com deficiência, tal como preconiza Murphy (1996).

Parecendo claros os benefícios de uma educação inclusiva, para a promoção de uma sociedade justa, democrática e respeitadora, é importante que estes ideais sejam colocados em prática em todos os escalões de escolaridade. A educação pré-escolar a nosso ver representa uma fase de extrema importância para colocar tais valores em prática. Tanto por representar o primeiro escalão da escolaridade, pelas características destas idades e porque é nesta fase que se criam as bases da criança enquanto

elemento de uma sociedade. Defendemos assim a ideia de Rosa (2010) quando afirma que

“as crianças mais novas são geralmente capazes de aceitar as diferenças individuais mais naturalmente do que as crianças mais velhas, sendo portanto importante que a interação social se inicie numa idade tão precoce quanto possível, o que faz com que as crianças com NEE sejam vistas naturalmente, estabelecendo com estas relações mais significativas no futuro”(p. 16).

A idade pré-escolar é rica em alterações comportamentais, aprendizagens e interações sociais. Valorizam-se aprendizagens com base em vivências do cotidiano e de forma lúdica, por se acreditar serem mais significativas e traduzirem-se mais facilmente em conhecimentos adquiridos. Também as relações com os pares ganham dimensão significativa, já que a criança começa a ter consciência da sua identidade e da noção de grupo. É nesta faixa etária que são adquiridas “competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 484).

Sendo esta fase da vida de uma criança tão rica em aprendizagens, em que estão preparadas para absorver tudo o que lhes é apresentado e em que a pertença a um grupo se revela de extrema importância, parece-nos ser a altura ideal para despertar a criança para a diversidade de necessidades e capacidades que cada um apresenta, de forma que todos sejam respeitados com naturalidade. Corroborando com Bernard da Costa (1994) e Shea e Bauer (1994), o trabalho de cooperação e a partilha de responsabilidades entre todas as crianças, com incapacidade ou não, são aspetos primordiais para uma educação inclusiva.

Também na educação pré-escolar, práticas de inclusão podem-se traduzir em progressos e novas aquisições para a criança com incapacidade, nos mais diversos níveis, como sejam pedagógico, social, afetivo e de auto estima. Corroborando com

Paplia et al (2001), quando as tarefas e/ou atividades são partilhadas com os pares, todas as crianças beneficiam de várias maneiras, quer ao nível da linguagem e da literacia, como da compreensão e controlo das emoções.

Podemos, de forma leve, dizer que a inclusão de uma criança se pode traduzir na sua participação ativa no grupo de colegas. Contudo, por vezes, esta participação por parte de crianças com incapacidade pode ser prejudicada pela falta de compreensão por parte dos seus colegas. Vários estudos têm apontado para o facto de as atitudes das crianças com um desenvolvimento típico para com os seus pares com incapacidade, dependerem do que elas sabem e em que medida compreendem essa incapacidade, assim como das expectativas transmitidas pelos pais e pelos professores. Estes estudos revelam a importância de vivências positivas e inclusivas face à deficiência e incapacidade. Podendo deduzir-se que uma criança com desenvolvimento típico que conviva num ambiente em que a incapacidade é tratada de forma positiva, provavelmente, apresentará atitudes positivas e haverá maior probabilidade de criação de laços de amizade entre todas as crianças. Ambientes inclusivos, em que se criam oportunidades de interação entre todos, parece ser uma boa forma de diminuir o preconceito, já que este, por vezes é o efeito da falta de conhecimento. A inclusão de crianças com incapacidade na sala de educação regular irá assim permitir um maior número de interações espontâneas nas mais diversas situações, que permitirão que as crianças adquiram conhecimentos ao mesmo tempo que se desenvolvem, tal como defende Batista e Enumo (2004).

A participação no seu sentido lato, assume um papel preponderante no desenvolvimento de qualquer criança, mas maior ainda quando se fala de uma criança com deficiência ou incapacidade. Pode mesmo afirmar-se que a participação “é um princípio básico dos direitos humanos em geral e dos direitos da criança em particular” (Fernandes, 2005, p. 117). É importante que desde cedo a criança tenha direito a participar em tudo o que a rodeia, já que isso favorecerá o seu desenvolvimento e aprendizagens, como defende Tomás (2007) quando diz que a “participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito

fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (p. 56). Ideia que vai de encontro também ao facto de sabermos da importância da participação de todas as crianças nos meios naturais em que está inserida e que “a criança não é um recetor passivo influenciado pelo ambiente, mas um participante ativo que atua no meio envolvente sendo simultaneamente por ele influenciado (Grande & Pinto, 2011). Baseando-se nas teorias de Bronfenbrenner (1979, 2005) e de Sameroff e Fiese (1990, 2000) Grande e Pinto (2011) realçam ainda que “ as interações que as crianças com incapacidades estabelecem com os seus pares, com os objetos e com os adultos nos seus contextos de vida diária, assume uma relevância fundamental na explicação dos resultados desenvolvimentais e dos fatores que os influenciam”(p.100).

Várias investigações (e.g. Kruif et al, 2000; Pinto et al, 2006,) têm associado o envolvimento das crianças com os seus resultados desenvolvimentais, considerando o envolvimento um bom indicador da competência da criança e há ainda quem considere uma condição necessária para a mudança desenvolvimental (Mc William & Bailey, 1992). Podendo mesmo afirmar-se que quanto maior a proporção de envolvimento adequado e de elevado nível, mais eficaz terá sido o ambiente de aprendizagem ( Kruif & McWilliam, 1999).

Assim, parece-nos que quanto mais precoce for o contacto com ambientes inclusivos em que todos sejam tratados de forma positiva e não discriminatória, e onde existe colaboração e interação entre todos, mais facilmente caminharemos para uma sociedade inclusiva. A importância da interação livre que na educação pré-escolar acontece mais facilmente, devido à ausência de um currículo rígido, onde existe mais espaço para a valorização de aprendizagens sociais, pode revelar-se de extrema importância. Alguns estudos verificaram que crianças com incapacidade demonstravam maior envolvimento quando participavam em atividade de pequeno grupo promovidas pelas crianças (Burstein, 1986, citado por Grande & Pinto, 2011), o que é mais frequente durante a educação pré-escolar.

Em forma de síntese podemos salientar a importância de criar um bom ambiente onde a criança com incapacidade ou deficiência tenha a máxima participação

juntamente com os seus colegas, corroborando com Sanches-Ferreira (2007) quando aponta a importância da

“oportunidade de frequentar a sala do ensino regular seja acompanhada por toda uma série de transformações capazes de a tornar num espaço físico e social adequado ao acolhimento da diversidade” que “criem efetivas situações de paridade e de igualdade para as crianças com e sem incapacidades” (p. 69)

Vemos assim que a educação inclusiva, como nos refere Sasaki (1997), depende de uma multiplicidade de fatores e de agentes que, adotando a divisa “mais do que adaptar o aluno à escola, é necessário adaptar a escola ao aluno” (p. 47), pretendem a busca de soluções para o desafio que uma população escolar diversa coloca à escola, de modo a que nenhuma criança seja novamente excluída com base nas suas diferenças sociais ou individuais. Para evitar esta exclusão, concordamos com Esposito e Peach (1983), que defendem que quanto mais oportunidades de interação e quanto mais cedo ocorrerem melhor, já que irá permitir a todos ter uma percepção mais realista uns dos outros e atitudes mais adequadas e positivas.

## 1.2. A DEFICIÊNCIA VISTA PELAS CRIANÇAS – REVISÃO DA LITERATURA

Vários estudos têm sido realizados na tentativa de compreender a opinião das crianças com desenvolvimento típico sobre os seus pares com incapacidade. Estes estudos têm seguido os diversos propósitos, como perceber a opinião ou atitudes das crianças face aos seus pares com incapacidade e em que medida são influenciadas pelas mais diversas variáveis, como o género, a idade ou o ambiente educativo. Outros estudos têm sido realizados na tentativa de perceber qual a compreensão que as

crianças têm da deficiência ou incapacidade, de que forma esta compreensão influencia as suas atitudes e se essa compreensão depende do tipo de deficiência ou incapacidade apresentadas. Neste ponto tentaremos fazer um breve levantamento e análise de alguns dos estudos existentes.

A preocupação em estudar as atitudes e interações entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidade surge a par com a crescente crença dos benefícios de um sistema educativo inclusivo. Já em 1989, Vayer e Roncin, realizaram um estudo, onde tentaram analisar a transformação das atitudes das crianças com desenvolvimento típico para com os seus pares com incapacidades. Para isso, retiraram durante 1 hora semanal 4 crianças, de 4 e 5 anos, com deficiência física e incapacidade intelectual da sala de educação especial. Colocando-as com 9 crianças da mesma idade e com desenvolvimento típico para participarem juntamente em atividades que favorecessem interações sociais. Com esta experiência, os autores verificaram que as crianças com desenvolvimento típico desenvolveram atitudes mais favoráveis e que as crianças com deficiência e incapacidades melhoraram as capacidades sociais comparativamente aos seus colegas que permaneceram na sala de educação especial. Numa outra experiência realizada na Nova Zelândia, os mesmos autores retiraram 7 crianças com incapacidade intelectual da sala de educação especial, integrando-as em tempo parcial e durante 18 semanas numa sala de ensino regular. No final analisaram as interações sociais e constataram que estas evoluíram tanto nas atividades das aulas, como durante os tempos livres. Com estes estudos, os autores concluíram que a inclusão de crianças com deficiência ou incapacidade no ensino regular traz sempre vantagens para estes, nunca se notando prejuízos para o restante grupo. Vayer e Roncin (1989) realizaram ainda um estudo com 240 crianças de 4 escolas inclusivas, onde pretendiam perceber o efeito do contacto entre os alunos. Durante este estudo, os autores concluíram que a tolerância aumenta com o crescente contacto entre alunos. Verificaram que os alunos que tinham colegas com incapacidade na sua sala desde o início da escolaridade apresentavam maior tolerância face a estes do que os colegas do mesmo ano de escolaridade que tinham colegas com

incapacidades há menos tempo nas salas. Os autores concluíram que a aceitação da diferença aumenta juntamente com o conhecimento que a criança tem do outro.

Também Diamond (2001) investigou a compreensão e aceitação social das crianças em idade pré-escolar sobre a deficiência. No seu estudo o autor selecionou 45 crianças com desenvolvimento típico e que frequentavam grupos pré-escolares inclusivos, com crianças com as mais diversas deficiências físicas e incapacidades e que já frequentavam a mesma sala, no mínimo há 3 meses. O investigador mostrou a cada um dos participantes uma boneca numa cadeira de rodas e de seguida apresentou duas fotos. Uma foto de uma criança em grupo a participar numa atividade e outra foto de uma criança separada de um grupo que estava a realizar uma atividade. As fotos foram descritas como se tratando de uma criança com amigos e outra que não tinha amigos, respetivamente. Posteriormente o investigador pediu aos participantes para imaginarem que aquela boneca era uma criança real e que foto achavam que melhor a representaria e se achavam a boneca muito ou pouco parecida com a foto. As crianças foram ainda questionadas sobre a ajuda que a boneca e que uma criança com desenvolvimento típico precisariam em 3 situações específicas e o que iria acontecer posteriormente. Neste estudo a deficiência física (uso de cadeira de rodas) foi a única usada, embora as observações seguintes fossem generalizadas. Posteriormente foram avaliados os contactos que estas crianças estabeleceram com os seus pares com deficiência. Cada participante foi observado durante 10 minutos num total de 3 horas por semana, durante 6 semanas e sempre em atividades escolhidas por eles. Foram considerados contactos verbais, físicos ou troca de olhares prolongados, ou seja contactos em que o participante demonstrasse estar ciente e sensível ao outro. Ao comparar as respostas dadas (quando se referiam à boneca em cadeira de rodas) e as observações, os investigadores concluíram que o nível de ajuda e as estratégias usadas pelos participantes face aos seus colegas com incapacidade estava significativamente relacionado com o nível de compreensão apresentados anteriormente. O investigador concluiu que os participantes que mais contactos mantinham, eram aqueles que apresentavam maior compreensão e aceitação social

da deficiência. Contudo neste estudo não foi possível concluir em que medida o contacto melhora a compreensão e aceitação da deficiência, uma vez que não existia um grupo de controlo e todos os participantes contactavam com colegas com deficiência ou incapacidade.

Ainda na tentativa de compreender a opinião de alunos do ensino regular sobre as potencialidades de 4 alunos com diferentes tipos de incapacidade, Smith e Williams (2001) entrevistaram 77 crianças com idades entre os 4 e os 12 anos de idade. Concluíram que todos os participantes fizeram uma associação adequada entre o tipo de incapacidade e as suas potencialidades. Contudo encontraram diferenças associadas à idade. As crianças em idade pré-escolar tiveram maior dificuldade em associar possíveis incapacidades resultantes de determinadas deficiências, o que levou os autores a considerarem que as crianças mais novas têm opinião mais positiva em relação às capacidades das crianças com deficiência.

Diamond e Kensinger (2002) levaram a cabo uma investigação onde pretendiam avaliar a compreensão das crianças sobre a incapacidade intelectual (representada pelo Síndrome de Down) e a deficiência física (representada pelo uso de cadeira de rodas). Neste estudo participaram 44 crianças a frequentar o pré-escolar em salas inclusivas. As crianças assistiram a parte de dois vídeos de uma série animada conhecida. No primeiro clip de vídeo, era possível assistir a uma conversa entre uma das personagens típicas da série e uma menina que usava uma cadeira de rodas. A conversa era sobre a deficiência da menina e ela mostrava à outra personagem como conseguia dançar na sua cadeira e explicava que conseguia fazer muitas outras coisas. No segundo clip de vídeo, via-se outra personagem típica da série a convidar um menino com Síndrome de Down a brincar com ele fazendo caretas. As personagens conversam sobre as características dos seus rostos e vão fazendo algumas caretas. A personagem da série diz ao menino que ele não conseguiu fazer cara de mau, para tentar de novo. Durante o vídeo não foram abordadas as incapacidades do menino. Depois de assistirem aos vídeos, os participantes responderam a uma breve entrevista. Duas semanas mais tarde, os participantes voltaram a ver os vídeos completos e

voltaram a responder às mesmas entrevistas, que se focavam na compreensão das causas e consequências da deficiência física e da incapacidade intelectual. Posteriormente foi ainda aplicada aos participantes a Escala Pictórica de Competência Percebida e Aceitação Social. Foram-lhes apresentadas fotos de crianças a realizar tarefas que envolviam um desempenho motor e de linguagem de variada dificuldade, desde tarefas básicas a mais complexas. Para cada imagem apresentada, o investigador perguntou aos participantes se consideravam que cada um dos intervenientes nos filmes era: capaz, maioritariamente capaz, pouco capaz ou não era capaz de realizar tais tarefas.

A maioria dos participantes identificou corretamente as dificuldades inerentes a cada um dos participantes do filme. Consideraram que a menina que usava cadeira de rodas teria dificuldade nas tarefas motoras e que seria capaz de realizar as tarefas que implicavam a linguagem. Em relação ao menino com Síndrome de Down consideraram que teria dificuldade na linguagem e que seria capaz de realizar as tarefas motoras. Contudo, os investigadores verificaram uma diferença significativa na opinião que apresentavam sobre a capacidade daqueles meninos participarem em atividades apropriadas às suas idades. Sendo claramente maior a percentagem de participantes que consideravam que o menino com Síndrome de Down não seria capaz de realizar tarefas que crianças da mesma idade conseguiriam, comparativamente à menina que usava cadeira de rodas. Dentro das tarefas que acreditavam que os meninos poderiam participar também se notaram diferenças quanto à forma de participação. Sendo a percentagem mais elevada de participantes que consideravam que o menino com Síndrome de Down poderia participar de forma independente, comparativamente com a menina.

Quando foi pedido aos participantes para explicarem porque os meninos tinham dificuldades, a maioria respondeu que a menina da cadeira de rodas tinha partido uma perna, enquanto o menino com Síndrome de Down não sabia ou as tarefas eram muito difíceis para ele. Por último foi ainda perguntado aos participantes porque achavam que aquelas crianças tinham tais dificuldades. A maioria das respostas transmitiram a

ideia de que se o menino com Síndrome de Down se esforçasse mais talvez conseguisse realizar as tarefas, enquanto o desempenho da menina não iria melhorar com mais esforço. A maioria também considerou que estes meninos se iriam tornar em adultos sem deficiência ou incapacidade, sendo a percentagem maior referente ao menino com Síndrome de Down (97%, para 80%).

No final da investigação os autores concluíram que as crianças do pré-escolar tinham uma melhor compreensão da deficiência física comparativamente com a incapacidade intelectual. Apresentam consciência das diferenças entre si e os meninos do vídeos. Percebem que algumas tarefas são mais difíceis para as pessoas com deficiência ou incapacidade intelectual, embora não sejam capazes de explicar o porquê nem compreendam que são situações de carácter permanente.

Vários estudos têm sido realizados na tentativa de perceber se existem diferenças comportamentais ou de atitude entre as crianças que frequentam salas inclusivas e não inclusivas. Um desses exemplos é o estudo levado a cabo por Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E. e Innes, F. (1997) que estudaram as relações, a compreensão e a aceitação das crianças com deficiência pelos seus pares. Neste estudo participaram dois grupos de crianças do pré-escolar, um proveniente de salas inclusivas e outro de salas só com crianças com desenvolvimento típico. No final da investigação, os autores concluíram que o conhecimento básico que os participantes dos dois grupos tinham sobre a deficiência não diferia significativamente. Ainda assim as crianças das salas inclusivas afirmaram saber que a deficiência iria continuar durante a vida adulta e apresentaram resultados um pouco mais elevados no que se refere à aceitação das crianças com deficiência. Os resultados também indicam que os participantes dos dois grupos revelam resultados mais elevados quanto à aceitação de crianças com desenvolvimento típico, face a crianças com alguma deficiência, o que vem corroborar com vários estudos anteriores.

Ainda na tentativa de examinar as atitudes das crianças do pré-escolar para com os seus colegas com necessidades adicionais de suporte, Nikolarazi, Poonam, Favazza, Sideridis, Koulousiou e Riall (2005) fizeram um estudo com 104 crianças na Grécia e 92

nos Estados Unidos, todas elas apresentavam um desenvolvimento típico. Aproximadamente metade (em cada um dos países) pertenciam a salas inclusivas e a outra metade a salas só com crianças tipicamente desenvolvidas. A todos os participantes foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista que procuravam aferir as atitudes destes para com crianças com necessidades adicionais de suporte. No final, os investigadores constataram que não havia diferenças significativas entre os níveis de aceitação dos dois países e que de forma geral as crianças com necessidades adicionais de suporte foram bem aceites. As diferenças mais significativas observaram-se quando se compararam os meios educativos. Os participantes que pertenciam a salas inclusivas apresentaram maior aceitação do que aqueles que pertenciam a salas só com crianças com desenvolvimento típico.

Laws e Kelly, em 2005 usaram a Escala de Intenção de Comportamentos para estudar a vontade que as crianças tinham de interagir com outras crianças com deficiência física e com incapacidade intelectual. Os participantes deste estudo tinham entre 9 e 12 anos e não tinham experiência inclusiva. Nesta escala eram abordadas interações que variavam de intimidade (ex. desde dizer “Olá” até partilhar um segredo). Foram apresentadas duas fotos aos participantes. De uma criança com deficiência física e outra de uma criança com incapacidade intelectual, acompanhadas de uma breve descrição das dificuldades que cada uma delas sentiria. Os participantes tinham quatro respostas possíveis para cada uma das situações de interação apresentados (não, provavelmente não, provavelmente sim e sim). Os investigadores verificaram que as intenções de interação eram mais negativas para a criança com incapacidade intelectual, comparativamente com a criança com deficiência física. Apesar de não se verificarem diferenças significativas em relação ao género, notaram-se intenções ligeiramente mais positivas por parte das meninas.

Nowicki (2006) também usou a Escala de Intenção de Comportamento para realizar um estudo equivalente, mas que também contemplava a fotografia de uma criança com desenvolvimento típico. Tal como Laws e Kelly (2005), verificou que as meninas demonstravam intenções mais positivas. Todos apresentaram intenções

comportamentais mais positivas em relação à criança com desenvolvimento típico do que com as outras. Verificou ainda que em relação à criança com deficiência física, de forma geral as intenções eram mais positivas conforme aumentava a idade dos participantes. O contrário verificou em relação aos participantes mais novos e que frequentavam o pré-escolar, que apresentaram intenções mais positivas em relação à criança com incapacidade intelectual. De forma geral o investigador verificou que as crianças mais novas apresentaram intenções menos positivas.

No mesmo sentido, Hokinson (2007) estudou a compreensão e as atitudes que crianças tipicamente desenvolvidas tinham sobre os seus pares com deficiência. Os participantes do seu estudo estavam dividido em 2 escolas distintas, sendo uma escola inclusiva e a outra não inclusiva. O investigador começou por pedir a cada participante para fazer um desenho e descrever uma criança com deficiência. Ao analisar os resultados, verificou que a maioria dos participantes, de ambas as escolas, vêem a deficiência como um estado físico que os impede de realizar tarefas que as outras crianças conseguem. Para analisar as atitudes, Hokinson mostrou uma foto de uma criança com desenvolvimento típico e outra de uma criança com uma deficiência aos participantes e pediu para classificarem estas crianças segundo uma lista de adjetivos. O investigador verificou que a criança com desenvolvimento típico era caracterizada com os adjetivos mais positivos. Não se notando uma diferença significativa entre os participantes das 2 escolas.

Os estudos que abraçam esta problemática são variadíssimos, contudo nem todos são concordantes. A maioria dos estudos aponta para uma relação entre partilha de experiências com pessoas com necessidades adicionais de suporte e uma melhor aceitação destas, atitudes e comportamentos mais positivos, assim como uma melhor aceitação da deficiência física comparativamente com a incapacidade intelectual. Estas diferenças por norma aparecem relacionadas com diferenças de idade ou de género. Contudo, apesar de serem uma minoria, também existem estudos onde se verificam resultados contrários e que podem ser explicados pelas mais diversas situações.

Um desses exemplos é o estudo levado a cabo por Tessaro, em 2004, onde conclui que a inclusão ainda está longe de ser o desejado e defendido na Declaração de Salamanca. Neste estudo participaram professores e alunos com e sem necessidades adicionais de suporte, entre os 10 e os 22 anos de idade. Os alunos foram divididos em dois grupos. Um grupo com participantes com idade entre os 10 e os 20 e pertencentes a salas inclusivas e o outro com participantes com idade entre os 18 e 22 anos e pertencentes a salas que não tinham alunos com necessidades adicionais de suporte. Todos responderam a um questionário aberto sobre a inclusão. Apesar de todos se terem mostrado favoráveis à inclusão o grupo de alunos que não tinham colegas de turma com deficiência, apresentou resultados mais elevados, enquanto os alunos das salas inclusivas foram capazes de apontar mais aspetos negativos. Contudo é importante analisar os resultados valorizando a diferença de idades dos participantes de cada grupo, já que como vimos anteriormente e como defendem Vayer e Roncin (1989) as representações da deficiência podem variar com a idade.

Vimos anteriormente que por norma, as crianças com deficiência física são melhor aceites pelos seus pares sem deficiência do que a criança com incapacidade intelectual. No entanto, Sigelman e Singleton (1986) verificaram no estudo que fizeram, que as crianças com idade pré-escolar apresentavam uma maior aceitação por colegas que não apresentassem uma deficiência física. Os participantes deste estudo terão reagido melhor à aparente normalidade de um corpo perfeito. Os investigadores acrescentam ainda que apesar disso, nesta idade parece haver uma grande aceitação de todas as crianças. Estas parecem desprovidas de preconceito, que segundo os autores, surge mais tarde influenciado pelas perceções dos pais e pelas normas sociais.

Existem variados estudos sobre esta problemática, mostrando-se alguns contraditórios. Contudo, fazendo um apanhado global dos estudos abordados podemos destacar alguns resultados que nos parecem ter maior significância, dado o número de investigações que os apontam. Por norma, os alunos que frequentam ambientes inclusivos revelam atitudes mais positivas com os seus pares com deficiência (e.g. Nikolarazi et al, 2005). Notam-se diferenças de atitude relacionadas

com a idade das crianças, sendo que as mais novas apresentam atitudes mais negativas (e.g. Nowicki, 2006). As crianças apresentam atitudes mais positivas e mais intenções de interação, com crianças com desenvolvimento típico que com crianças com necessidades adicionais. Havendo ainda uma ligeira diferença entre o tipo de necessidade apresentada, sendo que as crianças com deficiência física motivam atitudes mais positivas que as crianças com incapacidade intelectual, o que se poderá justificar por uma maior compreensão da deficiência. Esta relação não parece tão clara quando são estudadas crianças ainda pequenas, em idade pré-escola (e.g. Laws & Kelly, 2005).

Apesar dos resultados, por vezes contraditórios, parece consensual que um maior contacto com ambientes inclusivos se traduzirá em conceções e atitudes mais positivas e mais benefícios para todos, tal como defende Magiati et al (2002).

## **PARTE 2: ESTUDO EMPÍRICO**

### **2. ESTUDO DAS ATITUDES DAS CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO PERANTE PARES COM DEFICIÊNCIA**

As práticas, políticas e princípios que orientam a educação especial têm vindo a sofrer várias alterações ao longo dos anos. De uma forma generalizada, temos vindo a caminhar para políticas e práticas mais inclusivas. Portugal à semelhança de vários países tem vindo a percorrer um longo caminho rumo a políticas e práticas inclusivas. Assim, parece-nos pertinente, realizar o presente estudo, de forma a tentar perceber a influência destas práticas nas crianças em idade pré-escolar, já que esta é a primeira etapa da vida escolar.

O interesse por esta problemática surge após analisar estudos que indicam que crianças que partilham experiências inclusivas e espaços com colegas com incapacidade têm, por norma, atitudes mais positivas em relação a estes (Nikolarazi, et al, 2005) comparativamente com crianças da mesma idade que apenas convivem apenas com crianças com desenvolvimento típico. Outro dado que investigações anteriores realçam é o facto de as atitudes e intenções de comportamento variarem conforme o tipo de deficiência ou incapacidade apresentada.

Assim, parece-nos de extrema importância clarificar um pouco o conceito de atitude. Cabral e Nick (2006) consideram atitude como a “predisposição adquirida e relativamente duradoura para responder de um modo coerente a uma dada categoria de objetos, conceitos ou pessoas” (pp. 34). A literatura parece ser unânime quanto ao facto de as atitudes serem compostas por três dimensões distintas, nomeadamente: afeto, cognição e comportamento. No entanto, não significa obrigatoriamente que a mesma pessoa tenha a mesma predisposição para cada uma destas dimensões em relação a alguém ou alguma coisa. Exemplo disso mostra-nos Findler e companheiros

que verificaram no seu trabalho de construção e validação de uma Escala Multidimensional de Atitudes em relação a pessoas com deficiência, que a dimensão afetiva e cognitiva revelaram atitudes mais negativas comparativamente à dimensão comportamental. Neste caso especificamente o autor associa estes dados à adesão a normas sociais, em que os indivíduos assumem comportamentos considerados socialmente corretos, face a pessoas com deficiência ou incapacidade. Revela-se, por este motivo, de extrema importância tal como nos alerta Antonak e Livneh (2000), que quando estamos a avaliar atitudes referentes a pessoas com deficiência adotarmos uma perspectiva multidimensional. Caso contrário, ao avaliarmos apenas uma dimensão das atitudes, podemos correr o risco de chegar a resultados distorcidos e que não refletem a realidade.

Assim, este estudo tem como objetivo avaliar o conhecimento, as percepções e a intenção comportamental das crianças tipicamente desenvolvidas em idade pré-escolar relativamente aos seus pares com deficiência ou incapacidade. Avaliaremos as atitudes, através da predisposição e afirmação de convicções apresentadas, já que será o possível averiguar com os instrumentos usados. Assim, as atitudes das crianças serão avaliadas a partir de fotografias de três grupos distintos: (1) pares com incapacidade intelectual, (2) pares com incapacidade motora e (3) pares sem incapacidades. Particularmente, tentaremos responder às seguintes questões:

- a) Qual o conhecimento das crianças em relação a crianças com incapacidade?
- b) Existirão diferenças nas atitudes exibidas pelas crianças perante os pares com diferentes características (incapacidade intelectual, incapacidade motora e sem incapacidades)?
- c) Existirão diferenças na predisposição das crianças para agir favorável ou desfavoravelmente perante pares com diferentes características (incapacidade intelectual, incapacidade motora e sem incapacidades)?
- d) As atitudes das crianças estão associadas à sua intenção de comportamento perante os pares com diferentes características?

- e) Qual a atitude e intenção de comportamento das crianças em função das suas características demográficas (sexo e idade) e do seu ambiente educativo (frequentar salas de aula com alunos com incapacidade vs sem incapacidade)?

## 2.1. MÉTODO

Estamos perante um estudo de natureza quantitativa-correlacional, no qual procederemos ao uso de instrumentos, essencialmente quantitativos, para compreender e relacionar os fenómenos estudados (Almeida & Freire, 2003). Assim, estudaremos o entendimento das crianças sobre deficiência, as suas atitudes, bem como, a intenção comportamental perante os seus pares com deficiência e incapacidades. Adicionalmente à análise descritiva das variáveis em questão, avaliaremos como é que as mesmas se relacionam entre si e o seu comportamento em função das características demográficas (sexo e idade) e ambientais (ambiente educativo inclusivo vs. não inclusivo) das crianças.

### 2.1.1. Participantes

Neste estudo participaram crianças – com desenvolvimento típico e idade superior a 4 anos – a frequentar a educação pré-escolar de um Agrupamento de Escolas do concelho da Maia. Este Agrupamento de Escolas foi escolhido por conveniência do investigador, dado a sua dimensão e características serem congruentes com a amostra pretendida. O Agrupamento integra 8 jardins de infância com um total de 15 salas, (6 com crianças com NAS e 9 apenas com crianças com desenvolvimento típico), das quais

foram selecionados 8 grupos. Destes, quatro eram compostos por crianças com e sem incapacidades – *contexto educativo inclusivo* –, e os restantes 4 unicamente por crianças com desenvolvimento típico – *contexto educativo não inclusivo*. Assim, participaram neste estudo 34 crianças, a frequentar contextos inclusivos (N=17) e contextos não-inclusivos (N=17). As crianças participantes possuem entre 4 a 6 anos de idade e 47% (N=16) são raparigas.

O quadro 1 apresenta as características demográficas das crianças que participaram no nosso estudo, bem como, dos seus pais e educadores.

Quadro 1- Caracterização demográfica das crianças participantes no estudo, dos seus pais e educadores.

	Contexto Inclusivo (N=17)	Contexto Não Inclusivo (N=17)
<b>Crianças (N=34)</b>		
<b>Idade</b>		
4 anos	2	9
5 anos	11	8
6 anos	4	0
<b>Sexo</b>		
Feminino	7	9
Masculino	10	8
<b>Educadores (N=8)</b>		
<b>Idade</b>		
36-45 anos		2
>45 anos		6
<b>Habilitações</b>		
Lic. Pré- Bolonha		7
Mestrado de especialização		1
<b>Tempo de Serviço</b>		
15-20 anos		7
>20 anos		1

<b>Experiências Inclusivas</b>	
Sim	7
Não	1
<hr/>	
<b>Pais (N=34)</b>	
<b>Idade</b>	
25-35 anos	13
>35 anos	21
<b>Sexo</b>	
Feminino	4
Masculino	
<b>Habilitações</b>	
2º/3º ciclo	7
Ensino Sec.	13
Licenciatura	2
Mestrado	

## 2.1.2. Instrumentos

Para realizar este estudo foram traduzidas e aplicadas 4 escalas que Van Hooser tinha adaptado, para o seu estudo em 2009 e aplicado também a crianças em idade pré-escolar.

### **Escala de Compreensão da Deficiência**

A Escala de Compreensão da Deficiência – *Understanding Disability Scale* (Anexo 1), foi originalmente proposta por Esposito e Peach (1983) e revista por Van Hooser (2009). Esta escala permite obter informações qualitativas sobre o conhecimento das crianças acerca da deficiência/incapacidade, compreendendo duas partes. Na primeira parte é pedido ao participante para que desenhe uma criança com deficiência ou necessidades especiais, e na segunda parte para que responda a questões abertas

sobre o seu entendimento acerca da natureza das deficiências/incapacidades (por exemplo: “*Conta-me tudo o que sabes sobre uma pessoa com deficiência ou necessidades especiais*”).

### **Escala de Percepção de Atributos**

A Escala de Percepção de Atributos – *Perceived Attributes Scale* (Doyle, Beaudet & Aboud, 1988; Siperstein, 1980; Van Hooser, 2009) avalia as crenças relativas a crianças com deficiência/incapacidade (Anexo 2). Nesta escala, são apresentadas à criança três fotografias (criança com deficiência física, com incapacidade intelectual e sem incapacidades) e lidas as descrições associadas a cada uma (Anexo 5). O investigador certifica-se de que a criança compreendeu cada um dos casos colocando questões como: “*Que criança consegue aprender mais facilmente?*”. De seguida, questiona-a, acerca de cada uma das fotografias: “*Esta criança é...?*”, seguindo-se cada um dos 10 atributos da Checklist de Adjetivos de Siperstein (1980) (originalmente esta Checklist apresenta 36 atributos, optámos por retirar os menos apropriados ao nível etário das crianças em análise). A cada questão a criança tem a possibilidade de responder *Sim*, *Não* ou *Talvez* (pontuação 2 para *Sim*, 0 para *Não* e 1 para *Talvez*). Por exemplo, “*Esta criança é Bonita?*”.

### **Escala de Percepção de Capacidades**

A Escala de Percepção de Capacidades – *Perceived Capabilities Scale* (anexo 3) avalia as crenças relativas ao que as crianças com deficiência e incapacidade são capazes de fazer. São apresentadas à criança três fotografias (criança com deficiência física, com incapacidade intelectual e sem incapacidades) e lidas as descrições associadas a cada uma. Neste caso foram apresentadas as mesmas fotos usadas para implementar a *Escala de Percepção de Atributos*. O investigador questiona a criança acerca de cada uma das fotografias: “*Achas que esta criança é capaz de...?*”, seguindo-se uma tarefa/competência física, social ou mental, típica em crianças em idade pré-escolar. As tarefas e competências foram adaptadas de Bricker e Squires (1999, *Ages and*

*Stages Questionnaire*). Similarmente à grelha de respostas descritas na escala anterior, aqui a criança também poderá responder *Sim* (2), *Não* (0) ou *Talvez* (1), sendo que pontuações mais elevadas correspondem a expectativas de desempenho mais elevadas por parte das crianças representadas nas fotografias.

### **Escala de Intenções de Comportamento**

A escala de Intenções de Comportamento – *Behavioral Intentions Scale* (anexo 4) avalia a vontade dos participantes interagirem com crianças com deficiência e incapacidade. Baseia-se na *Escala de Intenções Comportamentais* de Robert e Lindsell (1997) e na *Escala de Atividades de Amizade* de Siperstein (1980) e inclui 15 comportamentos sobre os quais as crianças respondem se os realizariam com as crianças representadas nas fotos (são usadas as mesmas três fotografias já anteriormente enunciadas). Estes, subdividem-se em: comportamentos de ajuda, comportamentos de partilha, comportamentos de proximidade física, comportamentos associados a atividades de lazer comuns e comportamentos que revelam alguma intimidade ou proximidade. Tal como nas duas escalas anteriores, as crianças podem responder *Sim* (2), *Não* (0) ou *Talvez* (1).

Cumulativamente foram ainda aplicados questionários aos pais (Anexo 7) e educadores (Anexo 8). O questionário feito aos educadores permite verificar dados sociodemográficos e relativos à experiência e práticas profissionais. O questionário feito aos pais permite aferir dados sociodemográficos, assim como experiências diretas e/ou indiretas que os participantes tenham com pessoas com deficiência ou incapacidade nas vivências extra escolares.

### 2.1.3.Procedimentos

Acreditando na pertinência do tema e interesse em saber qual a opinião de crianças em idade pré-escolar sobre os seus pares com incapacidade. Foram por nós, traduzidas para português as escalas adaptadas por Van Hooser (2009) para o seu estudo, nomeadamente *Understanding Disability Scale*, *Perceived Capabilities Scale*, *Perceived Attributes Scale*, *Behavioral Intentions Scale*. A utilização destas escalas foram devidamente autorizadas pela sua autora. Depois de traduzidas e de ter opinião de três pessoas sobre a tradução, estas escalas foram ainda testadas em 2 crianças de 4 anos de idade e em 3 crianças de 5 anos, que não participaram no estudo. Após a aplicação das escalas a estas crianças foi possível perceber que as perguntas eram compreendidas e por isso suscetíveis de ser usadas no estudo.

Na *Perceived Attributes Scale*, os 10 atributos correspondem a 5 adjetivos positivos e 5 adjetivos negativos, apresentados à criança alternadamente. A cotação dos adjetivos negativos foi invertida, de modo a que pontuações mais elevadas traduzam atitudes mais positivas face a pessoas com incapacidades.

Uma vez que se pretendia que o estudo ocorresse em meio escolar procedeu-se ao devido pedido de autorização à Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Anexo 9). O pedido foi registado e aprovado pela plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com o nº 0421000003.

Depois de ter a devida autorização, foi escolhido um agrupamento de escolas para realizar a aplicação dos questionários. Este Agrupamento de Escolas situa-se no concelho da Maia, foi escolhido por apresentar um número elevado de salas de Jardim de Infância e várias com crianças com NAS. O investigador contactou a direção do agrupamento de escolas primeiro telefonicamente e depois via e-mail, esclarecendo os objetivos do estudo e pedindo autorização para trabalhar nos seus jardins de infância. Tal autorização foi concedida após aprovação em reunião de conselho pedagógico, sob obrigação de no final do estudo o investigador facultar os resultados obtidos ao agrupamento de escolas. Posteriormente o investigador pediu uma

listagem das salas de jardim de infância existentes, com indicação de quais tinham crianças com apoio da equipa de educação especial. Das 15 salas existentes, foram escolhidas 4 salas com crianças com apoio da equipa de educação especial e outras 4 só com crianças com desenvolvimento típico. Foi feito pessoalmente, o pedido de colaboração e esclarecimento dos objetivos do estudo aos coordenadores das escolas escolhidas e aos educadores das respetivas salas.

Após a aceitação de colaboração de todos, em cada uma das salas foi pedido aos educadores que escrevessem o nome de todas as crianças com mais de 4 anos de idade num pequeno papel e que o dobrassem em 4 partes. Depois de todos os papéis misturados, cada educador escolheu aleatoriamente 5 papéis, ficando a criança cujo nome estava escrito, selecionada para participar no nosso estudo. O investigador deixou com cada educador um pedido de autorização de participação no estudo (anexo 10) e um questionário para os pais das crianças escolhidas, assim como um questionário para cada educador. Recolhidos os pedidos de autorização e os questionários, o investigador deslocou-se a cada escola a fim de realizar a recolha de dados pretendida, através da aplicação das escalas estipuladas. Para facilitar a recolha de informação e uma vez que esta, apenas poderia ser feita através da escrita foi elaborado um guião para aplicação dos instrumentos (anexo 11).

De forma a garantir o absoluto anonimato e confidencialidade de todas as informações, a cada participante foi atribuído um número que identificava o guião de aplicação dos instrumentos, assim como o questionário dos pais desse participante e o questionário do seu educador. Tornando assim possível identificar os participantes e associar as informações descritas nos questionários.

Para aplicação dos instrumentos, cada participante saiu da sala de atividades com o investigador num momento em que o educador considerou oportuno, e que não perturbava a rotina das atividades letivas. Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos, o investigador explicou brevemente o que iriam fazer e se a criança queria fazer este “trabalho” com ele. Os instrumentos foram assim aplicados em ambientes calmos, com poucos elementos distratores e onde estavam apenas o

participante e o investigador. Foram seguidos rigorosamente os passos estipulados no guião (anexo 11) e cada participante demorou aproximadamente 20 minutos a responder a todas as questões colocadas. Durante a aplicação dos instrumentos 6 participantes não quiseram terminar de responder e por isso não foram contabilizados.

Para aplicação das escalas eram apresentadas 3 fotos distintas (de uma criança com trissomia 21, de uma criança com deficiência física e de uma criança com desenvolvimento típico) sobre as quais as crianças deviam responder. O investigador deu oportunidade de cada criança escolher a ordem das fotos, registando as suas escolhas e pode verificar-se que a criança com desenvolvimento típico foi escolhida mais vezes em 1º lugar.

1º Desenvolvimento Típico	13	1º Trissomia 21	3
2º Deficiência Física	<b>38%</b>	2º Desenvolvimento Típico	<b>9%</b>
3º Trissomia 21		3º Deficiência Física	
1º Deficiência Física	8	1º Deficiência Física	3
2º Desenvolvimento Típico	<b>26%</b>	2º Trissomia 21	<b>9%</b>
3º Trissomia 21		3º Desenvolvimento Típico	
1º Desenvolvimento Típico	6	1º Trissomia 21	1
2º Trissomia 21	<b>18%</b>	2º Deficiência Física	<b>3%</b>
3º Deficiência Física		3º Desenvolvimento Típico	

### **Análise dos dados**

Para cumprir o objetivo a que nos propusemos, comparámos as respostas das crianças em cada uma das escalas, dadas a pensar em crianças com incapacidade intelectual, deficiência física e com desenvolvimento típico. Especificamente para a *Escala de Perceção de Atributos*, a *Escala de Perceção de Capacidades* e a *Escala de Intenções de Comportamento*, computámos as pontuações finais obtidas em cada uma delas, correspondendo à soma das respostas dadas em cada um dos itens. Este procedimento efetuou-se após o estudo das propriedades psicométricas ter revelado bons índices de consistência interna – valores de *Alpha de Cronbach* foram – à exceção

da escala de percepção de capacidades respondida para crianças com desenvolvimento típico – superiores ao valor de referência .70 (Bland & Altman, 1997; Nunnaly & Bernstein, 1994)– conforme se pode observar no quadro.

Quadro 2- Consistência interna das escalas de percepção de atributos, de percepção de capacidades e intenção de comportamentos (valores de  $\alpha$ -Cronbach).

<i><b><math>\alpha</math>-Cronbach</b></i>	<b>Escala de Percepção de Atributos</b>	<b>Escala de Percepção de Capacidades</b>	<b>Escala de Intenção Comportamentos</b>
Incapacidade Intelectual	.86	.87	.96
<b>Deficiência Física</b>	.78	.82	.97
Desenvolvimento Típico	.78	.66	.94

Seguidamente, procedemos à análise e comparação das respostas obtidas nas diferentes escalas e para cada grupo de pessoas através da análise de variância *ANOVA* para medidas repetidas. Na presença de violação do pressuposto da esfericidade, isto é, as covariâncias (ou correlações) entre as variáveis medidas não serem nulas (sig. Do teste de *Mauchly* <0.05), usámos como fator de correção para análise de variâncias a medida de Epsilon de *Huynh-Feldt*.

Adicionalmente, sempre que se verificou significância estatística na análise de variância procedemos ao teste de *Bonferroni* de comparações múltiplas a fim de identificar entre que grupos se verificavam as diferenças.

## 2.2. RESULTADOS

### **Conhecimento acerca de deficiência/incapacidade**

O nosso 1º objetivo consistiu na avaliação do conhecimento das crianças acerca da deficiência/incapacidade. Para isso, usámos a *Escala de Compreensão de Deficiência* (Esposito & Peach, 1983; Van Hooser, 2009).

Dos desenhos elaborados e descritos pelas crianças – primeira parte da *Escala de Compreensão de Deficiência* –, 19 representavam pessoas com deficiência física, 14 pessoas sem qualquer tipo de deficiência ou incapacidade e apenas 1 desenho ilustrava uma pessoa com incapacidade intelectual (Quadro 4).

Quando pedido às crianças para descreverem o seu desenho, as explicações mais usadas pelos participantes que desenharam pessoas sem deficiência, foi que desenharam crianças a brincar, crianças a ajudar os pais nas tarefas de casa e pessoas que caíram e se magoaram. Aqui, é interessante notar que a maioria das crianças em ambientes educativos não inclusivos desenhou pessoas sem deficiência (59%, N=10). Entre os participantes que desenharam pessoas com deficiências físicas, ressaltam alguns exemplos várias vezes repetidos, tais como: crianças em cadeira de rodas ou andarilhos, sem uma mão ou cegas. Por fim, o participante que desenhou a pessoa com incapacidade intelectual referiu que tinha desenhado “a tia, porque ela não sabe muitas coisas”. Analisando o questionário que os pais tinham preenchido foi possível perceber que a tia desse participante tem Síndrome de Down.

Quadro 3 – Representação dos desenhos realizados na Escala de Compreensão da Deficiência

<b>Desenho de crianças com:</b>	<b>Ambientes Inclusivos</b>	<b>Ambientes Não Inclusivos</b>
<b>Deficiência Física</b>	12	7
<b>Incapacidade Intelectual</b>	1	0
<b>Sem deficiência ou incapacidade</b>	4	10
<b>Total</b>	17	17

Estes resultados parecem indicar que quando as crianças conhecem ou lidam diretamente com crianças com incapacidades (ex. as crianças em contextos inclusivos, a criança com familiar com incapacidade intelectual), estão mais conscientes da existência desta temática.

Na segunda parte da escala, as crianças responderam a 3 questões espelhando o seu entendimento acerca das deficiências/incapacidades. À primeira questão – “Conta-me tudo o que sabes sobre uma criança com deficiência ou necessidades especiais” – as respostas agruparam-se, essencialmente, em torno de 2 temas: o tipo de deficiência e a necessidade de ajuda de que carecem as crianças com deficiência/incapacidade. Assim, de entre as dificuldades atribuídas às crianças com deficiência ou necessidades especiais, as dificuldades físicas foram as mais referidas (N=18). 38% (N=13) referiram que estas crianças precisam de ajudas comuns às requeridas pelas crianças com desenvolvimento típico.

Quadro 4 – Respostas à pergunta “O que sabes sobre uma criança com deficiência ou necessidades especiais?”

As crianças com deficiência ou necessidades especiais ...	Respostas dos participantes	Ambientes inclusivos	Ambientes não inclusivos	Total
	<b>Podem ter:</b>			
	Dificuldades de Linguagem	4	1	5
	Dificuldades de Visão	3	1	4
	Dificuldades físicas	9	9	18
	Incapacidade Intelectual	2	2	4
<b>Precisam de:</b>				
	Ajuda	0	2	2
	Ajudas comuns a toda a gente	4	9	13

A segunda pergunta pretendia aferir a opinião dos participantes sobre a possibilidade de ficarem doentes caso brincassem com crianças com deficiência ou necessidades especiais. Apenas 2 participantes, que representam 6% da amostra

responderam que sim, os restantes 94% responderam negativamente. As justificações dadas, por estes 2 participantes foram as seguintes: “Porque às vezes elas têm varicela ou outras coisas e podem pegar às outras pessoas” e “Porque quando alguém faz muito barulho, fica-se doente e dói a cabeça”. As justificações dos participantes que responderam negativamente também se prenderam com o facto de ficarem doentes com doenças infetocontagiosas, por brincarem ao frio ou por se magoarem se não tiverem cuidado.

À última questão apresentada – “Achas que as crianças com deficiência ou necessidades especiais são muito parecidas contigo ou são diferentes de ti?” – as crianças de ambientes não inclusivos foram unânimes na resposta “diferentes”. A maioria das crianças em ambientes inclusivos (76%, N=13) consideram as crianças com deficiência ou necessidades especiais diferentes de si próprias. Também aqui a justificação das respostas dadas, revela uma maior equivalência na opinião real das crianças participantes. Independentemente de terem considerado as crianças com deficiência ou necessidades especiais diferentes ou parecidas consigo, todas se justificaram com aspetos comuns a toda a gente, como o facto de todos sermos diferentes, de usarmos roupas diferentes, gostarmos de coisas diferentes ou apenas serem parecidos com familiares próximos.

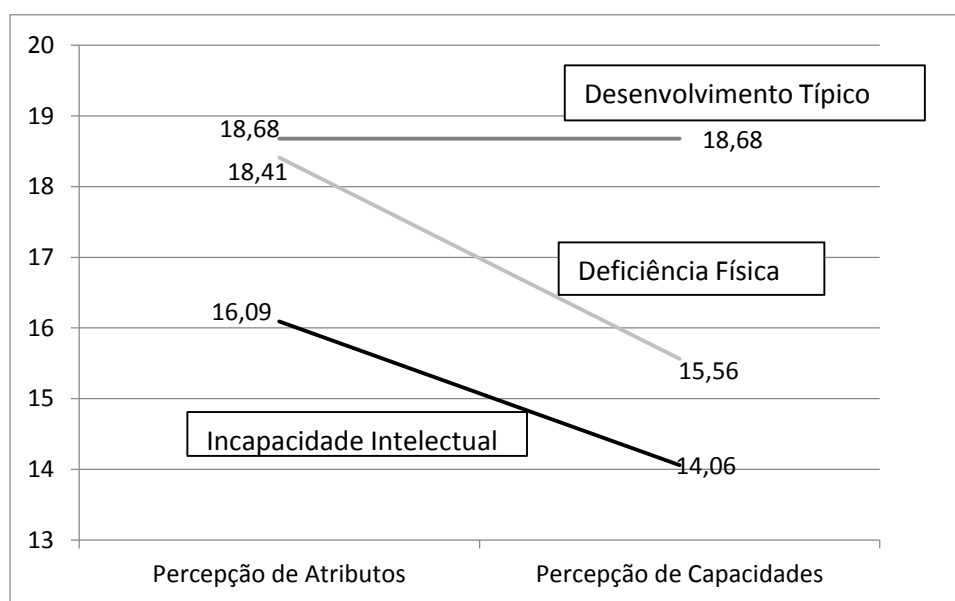
### **Atitudes face aos pares com deficiência e incapacidade**

Constituiu também objetivo deste estudo analisar o comportamento das atitudes em função dos diferentes tipos de incapacidade. Especificamente, pretendíamos responder à questão: *“Será que as atitudes das crianças manifestadas perante pessoas com incapacidade intelectual diferem das exibidas face a pessoas com deficiência física ou mesmo a pessoas desenvolvimento típico?”* Para o efeito usámos a *Escala de Perceção de Atributos* e a *Escala de Perceção de Capacidade*.

Conforme mencionámos no capítulo do método, em ambas as escalas (formadas por 10 itens cada uma), as respostas podiam variar entre *Não* (0) e *Sim* (2), tendo como

ponto intermédio o *Talvez* (1), pelo que as pontuações finais da escala situam-se no intervalo [0,20]. A figura 1 mostra as médias obtidas nas duas escalas.

Figura 1- Médias das pontuações obtidas na *Escala de Percepção de Atributos* e na *Escala de Percepção de Capacidade*.



Através do teste de análise de variâncias ANOVA para medidas repetidas verificámos a existência de diferenças significativas nas pontuações dos atributos conferidos a crianças com incapacidade intelectual ( $M=16.09$ ,  $SD=4.99$ ), deficiência física ( $M=18.41$ ,  $SD=2.89$ ) e com desenvolvimento típico ( $M=18.68$ ,  $SD=2.59$ ),  $F(1.29,42.54)=10.37$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta^2=.24$ . Os resultados do teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* evidenciaram que estas diferenças se devem aos atributos identificados pelos participantes nas crianças com incapacidade intelectual, isto é, as crianças com incapacidade intelectual são percebidas com atributos – dizem respeito a qualidades/adjetivos das crianças como, por exemplo, “bonita”/“má”/“feliz”/“estúpida” – significativamente mais negativos do que as crianças com deficiência física ( $p<.001$ ) e com desenvolvimento típico ( $p<.001$ ).

Relativamente às capacidades reconhecidas nos 3 grupos de crianças, a aplicação da análise de variância ANOVA para medidas repetidas mostrou-nos também existirem

diferenças significativas,  $F(1.78,58.59)=10.98$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta p^2=.25$ . O teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* revelou que as crianças com desenvolvimento típico ( $M=18.68$ ,  $SD=2.18$ ) são percebidas como tendo significativamente mais capacidades do que as crianças com incapacidade intelectual ( $M=14.06$ ,  $SD=5.85$ ) e as crianças com deficiência física ( $M=15.56$ ,  $SD=4.81$ ).

Estes resultados indicam que as atitudes das crianças diferem em relação à incapacidade intelectual, deficiência física e desenvolvimento típico. As crianças consideram que aquelas que têm incapacidade intelectual apresentam atributos mais negativos e menos capacidades do que as que têm um desenvolvimento típico. No que respeita à deficiência física, as crianças consideram que apresentam menos capacidades do que aqueles que têm um desenvolvimento típico, não se verificando, no entanto, distinção nos atributos conferidos a estes 2 grupos. A comparação entre crianças com incapacidade intelectual e deficiência física revelou que os participantes não identificam diferenças nas suas capacidades para desempenharem tarefas do dia-a-dia, mas sim nos atributos de cada grupo. Deste modo, percebem as crianças com incapacidade intelectual com atributos mais negativos do que as pessoas com deficiência física.

### **Intenção de comportamento face aos pares com deficiência e incapacidade**

A última escala a ser aplicada foi a *Escala de Intenção de Comportamentos*, com o propósito de averiguar a predisposição das crianças para agirem favorável ou desfavoravelmente face aos 3 grupos de pessoas e, assim, aproximarmo-nos daquilo que será o comportamento real das crianças. A título de exemplo, questionámos as crianças sobre a sua intenção para partilhar tarefas e interagir com crianças com diferentes capacidades. A análise de variâncias ANOVA para medidas repetidas mostrou-nos que não há diferenças significativas na intenção de comportamento das crianças face aos diferentes grupos de pessoas,  $F(1.24,40.79)=3.16$ ,  $p=0.075$ ,  $\eta p^2=.09$ . Aliás, os valores médios obtidos (valor máximo de referência=28) mostram que as crianças apresentam predisposição para agir, de modo global, favoravelmente face a

peças com incapacidade intelectual ( $M=24.68$ ,  $SD=7.12$ ), com deficiência física ( $M=26.56$ ,  $SD=5.16$ ) e com desenvolvimento típico ( $M=26.96$ ,  $SD=3.83$ ). Ainda assim, não podemos deixar de observar que a média mais baixa situa-se na intenção comportamental face a peças com incapacidade intelectual.

### **Relação entre as atitudes e a intenção de comportamento**

Com vista a investigar a relação entre as atitudes e a intenção de comportamento face a cada grupo de peças, calculámos uma medida composta para representar as atitudes – formada pela soma das pontuações da *Escala de Percepção de Atributos* e da *Escala de Percepção de Capacidades*. Esta medida foi correlacionada com as pontuações obtidas na *Escala de Intenção Comportamental*.

Os dados mostram uma correlação estatisticamente significativa entre as atitudes e a intenção de comportamento reportadas face a peças com incapacidade intelectual ( $r=.41$ ,  $n=34$ ,  $p=0.016$ ). A mesma relação não foi encontrada entre as atitudes e a intenção comportamental perante crianças com deficiência física ( $r=.144$ ,  $n=34$ ,  $p=0.417$ ) ou desenvolvimento típico ( $r=.027$ ,  $n=34$ ,  $p=0.881$ ).

Estes resultados mostram que as atitudes estão relacionadas com as intenções de comportamento, no caso das crianças com incapacidade intelectual, isto é, quanto mais positivas as atitudes das crianças, mais favoravelmente pretenderão agir perante crianças com incapacidade intelectual.

### **Atitudes e Intenção Comportamental das crianças em função das características demográficas e ambientais**

Por fim, pretendíamos analisar se as variáveis demográficas (como o sexo e a idade) e as variáveis ambientais (frequentar um ambiente educativo inclusivo – ou não inclusivo –) eram responsáveis por variações nas atitudes e na intenção comportamental. Para o efeito, apresentaremos os resultados relativos apenas aos pares com incapacidade intelectual e deficiência física, deixando de parte as atitudes e intenção comportamental face aos pares tipicamente desenvolvidos.

## Sexo

O quadro 5 ilustra as médias obtidas para cada uma das escalas. De modo geral, no que concerne aos pares com deficiência física, as raparigas manifestaram atitudes e intenção de comportamento mais positivas face aos rapazes. No entanto, esta tendência não é estatisticamente significativa. Relativamente aos pares com incapacidade intelectual, os rapazes identificaram-nos com atributos mais positivos e evidenciaram intenções de comportamentos mais positivas do que as raparigas. Por sua vez, as raparigas identificaram os pares com incapacidade intelectual com mais capacidades, do que os rapazes. Tal como tinha acontecido em relação aos pares com incapacidade motora, estas diferenças não assumem significância estatística. Estes resultados sugerem que o sexo das crianças não é um fator determinante nas atitudes e intenção comportamental face aos pares com deficiência e incapacidade.

Quadro 5 - Médias obtidas para as atitudes e intenção comportamental em função do sexo das crianças (valores do teste-t para amostras independentes).

<i>Perceção de Atributos</i>			
	Rapazes	Raparigas	Teste -t
<b>Incapacidade Intelectual</b>	16.28	15.88	0.23 (NS)
<b>Deficiência Física</b>	18.06	18.81	0.76 (NS)

<i>Perceção de Capacidades</i>			
	Rapazes	Raparigas	Teste -t
<b>Incapacidade Intelectual</b>	13.78	14.38	0.29(NS)
<b>Deficiência Física</b>	15.33	15.81	0.29(NS)

<i>Intenção Comportamental</i>			
	Rapazes	Raparigas	Teste -t
<b>Incapacidade Intelectual</b>	26.22	22.94	1.36(NS)
<b>Deficiência Física</b>	26.17	27.00	0.46(NS)

NS – não significativo.

### **Idade**

Conforme se pode observar no quadro 6, não foram encontradas correlações significativas entre a idade das crianças e as suas atitudes e intenção comportamental face aos pares com incapacidade intelectual e deficiência física.

Quadro 6- Dados da correlação entre a idade das crianças e as suas respostas nas escalas de percepção de atributos, percepção de capacidades e intenção comportamental.

	<b>Percepção de atributos</b>	<b>Percepção de capacidades</b>	<b>Intenção comportamental</b>
<i>Incapacidade Intelectual</i>	-.070NS	.068NS	-.267NS
<i>Deficiência Física</i>	-.214NS	-.011NS	.027NS

NS – não significativo.

### **Ambiente educativo – inclusivo vs. não-inclusivo**

Conforme referimos na secção do método, o grupo de crianças que participaram no nosso estudo é dividido de igual modo por ambientes inclusivos (N=17) e ambientes não inclusivos (N=17). O quadro 7 ilustra as médias obtidas em cada escala para as crianças em ambientes inclusivos e não inclusivos. De modo geral, as crianças que frequentam ambientes não inclusivos, identificam os pares com deficiência física ou incapacidade intelectual, com atributos mais positivos e com mais capacidades do que fazem as crianças dos ambientes inclusivos. No que concerne à intenção comportamental, a mesma tendência verifica-se perante os pares com deficiência física, mas não perante os pares com incapacidade intelectual. Conforme evidencia o quadro 7, estas diferenças não apresentam significância estatística.

Quadro 7- Médias obtidas para as atitudes e intenção comportamental em função do ambiente educativo que as crianças frequentam (valores do teste-t para amostras independentes).

<i>Percepção de Atributos</i>			
	Inclusivo	Não Inclusivo	Teste -t
<b>Incapacidade Intelectual</b>	15.47	16.71	0.72 (NS)
<b>Deficiência Física</b>	17.88	18.94	1.07(NS)
<i>Percepção de Capacidades</i>			
	Inclusivo	Não Inclusivo	Teste -t
<b>Incapacidade Intelectual</b>	12.71	15.41	1.37(NS)
<b>Deficiência Física</b>	14.71	16.41	1.04(NS)
<i>Intenção Comportamental</i>			
	Inclusivo	Não Inclusivo	Teste -t
<b>Incapacidade Intelectual</b>	25.94	23.41	1.04(NS)
<b>Deficiência Física</b>	26.18	26.94	0.43(NS)

NS – não significativo.

### 2.3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo foi realizado com o objetivo de examinar o conhecimento das crianças do pré-escolar acerca da deficiência/incapacidade, bem como, as suas atitudes e predisposição para agir favorável ou desfavoravelmente face aos pares com deficiência e incapacidade. Especificamente, pretendíamos saber em que medida as atitudes das crianças diferiam em relação a pares com incapacidade intelectual, pares com deficiência física e pares sem incapacidades. As crianças participantes foram selecionadas de ambientes inclusivos e de ambientes não inclusivos, permitindo-nos avaliar a influência do contacto diário com alunos com deficiência e incapacidades, para além da influência de variáveis demográficas, como o sexo e a idade das crianças.

No que respeita à dimensão *conhecimento*, os nossos resultados demonstram que existem muitas dúvidas sobre o que é a deficiência ou necessidades especiais. Contudo, também verificámos que as deficiências físicas foram as mais abordadas quando aplicámos a *Escala de Compreensão da Deficiência*, pensamos que por serem aquelas mais facilmente percebidas. De forma geral, os participantes não foram capazes de explicar a incapacidade intelectual. Em relação à deficiência física foram capazes de apontar várias dificuldades que estas crianças sentiriam em algumas tarefas. Estes resultados condizem com aqueles que Diamond e Kensinger apuraram em 2002, onde deram conta que crianças do pré-escolar compreendem mais facilmente a deficiência física que a incapacidade intelectual. Apesar de não haver diferenças muito significativas sobre a compreensão da deficiência, verificamos que as crianças que pertencem a salas inclusivas foram capazes de apontar um maior número de dificuldades, face aos restantes participantes, mostrando um maior conhecimento das dificuldades que uma deficiência física pode significar. Esta constatação enquadra-se nas conclusões de Diamond e seus colegas (1997).

Quando os participantes foram questionados sobre o facto de se considerarem parecidos ou diferentes de pessoas com deficiência, os que frequentam ambientes inclusivos revelaram uma maior sensibilidade. Contudo ao analisar a justificação da resposta, é possível verificar que a grande maioria a justifica com diferenças comuns a toda a gente. Apesar de muitos terem dado respostas diferentes, justificaram-nas de forma semelhante, não podendo assim concluir-se que existe uma diferença significativa entre todos os participantes. Quanto à crença de poderem adoecer por brincar com crianças com deficiência ou incapacidade, esta não se verificou no nosso estudo, apesar de alguns estudos nos apontarem para a sua existência (Glat, 1995).

No nosso estudo, a hipótese de as crianças apresentarem atitudes mais positivas em relação aos pares com desenvolvimento típico, foi em grande parte comprovada. De facto, as crianças com desenvolvimento típico foram percecionadas como sendo mais capazes do que as crianças com incapacidades (intelectual e física), bem como tendo atributos mais positivos (do que as crianças com incapacidade intelectual). Este

resultado é consensual com o estado da arte sobre as atitudes, uma vez que tem sido amplamente demonstrado que os alunos revelam atitudes mais positivas face aos pares com desenvolvimento típico, comparativamente aos pares com alguma deficiência ou incapacidade (ex.: Nowicki, 2006). Especificamente, perante os pares com incapacidade, o nosso estudo revelou que as crianças apresentam atitudes mais positivas em relação a pares com deficiência física que a pares com incapacidade intelectual, tal como outros estudos já haviam documentado (e.g. Laws & Kelly, 2005; Vignes et al., 2009). O facto de as crianças, principalmente as mais novas, conseguirem compreender melhor as deficiências físicas – por serem mais facilmente observáveis – pode ajudar a explicar as diferenças observadas.

Ao nível da intenção comportamental, os resultados mostraram que não existem diferenças entre os três grupos, isto é, o facto de os pares terem um desenvolvimento típico ou terem incapacidade intelectual ou deficiência física, não determina a predisposição das crianças para interagirem perante os mesmos. Laws e Kelly (2005) alertaram para o facto de esta relação – menos positiva face e a pessoas com incapacidade intelectual - não ser tão clara quando são estudadas crianças mais novas. Também aqui são comprovados os resultados apontados por Findler, Vilchinsky e Werner (2007), quando nos indicam que a intenção de comportamento pode ser mais positiva que a vertente cognitiva ou afetiva das atitudes.

Quando comparadas as atitudes perante crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidade intelectual existe de facto uma pequena diferença a favor das crianças com desenvolvimento típico. Esta diferença praticamente desaparece quando se comparam com as atitudes face a crianças com deficiência física.

A mesma relação foi encontrada quando analisamos a perceção de atributos, em que as crianças com desenvolvimento típico e com deficiência física eram muito equivalentes, enquanto os resultados relativos a crianças com incapacidade intelectual foram ligeiramente inferiores. Os resultados face à perceção de capacidades seguiram a mesma tendência, sendo o resultado mais positivo alcançado para crianças com desenvolvimento típico e o menos positivo para crianças com incapacidade intelectual.

Quando analisámos as correlações entre as atitudes e as intenções de comportamento, estas apenas se verificaram relativamente à incapacidade intelectual. Este facto pode eventualmente prender-se com a dimensão da amostra. Acreditamos ser possível com uma amostra superior atingir correlações com maior significância estatística entre as percepções e as intenções de comportamento.

A última questão que queríamos abordar na investigação prendia-se com a influência do ambiente educativo (inclusivo vs. não-inclusivo,) nas atitudes das crianças. A nossa expectativa, fundada na revisão da literatura, era de que as crianças de ambientes inclusivos apresentassem atitudes mais positivas do que as crianças de ambientes não inclusivos, como consequência de maior número de oportunidades de interação com crianças com incapacidade (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012, Kalyva & Agalotis, 2009; Siperstein et al., 2007). No entanto, os nossos resultados não corroboram esta expectativa, já que para além de não revelarem diferenças significativas nas atitudes, mostraram que, tendencialmente, os alunos de ambientes inclusivos apresentam atitudes mais negativas. Conforme referem Vignes e seus colaboradores (2009), o contacto direto pode levar ao desenvolvimento de maior compreensão, conhecimento e sensibilidade perante as pessoas com incapacidades e, em consequência, promover atitudes mais positivas. Ora, ao não corroborar esta expectativa, os nossos resultados fazem emergir uma questão fundamental, que poderá ser alvo de aprofundamento em estudos futuros: *como se caracterizam as interações (quantidade e qualidade das interações), nos ambientes inclusivos, estabelecidas entre os alunos com e sem incapacidades?*

É de extrema importância ressaltar que os resultados devem ser lidos com cuidado, dada a existência de algumas limitações ao estudo, das quais se destacam o tamanho reduzido da amostra, que pode ser a base de alguns resultados onde não se verificam diferenças estatisticamente significativas. Outra limitação com a qual nos deparámos foi a impossibilidade de analisar e explorar mais pormenorizadamente os resultados de cada sala, na tentativa de perceber se a deficiência ou incapacidade da criança da sala interfere com os resultados, e a atitude do educador face à inclusão e à criança

em questão. Assim, propomos como linhas de investigação futuras: (1) estudos com amostras maiores, de modo a realizar um estudo mais aprofundado sobre os fatores pessoais e contextuais determinantes nas atitudes das crianças; (2) o estudo das atitudes dos educadores, a fim de examinar a sua associação com as atitudes das crianças (por exemplo: explorar se as intervenções devem ser desenhadas especificamente para as crianças, ou se a intervenção nas atitudes deverá começar nos próprios educadores); (3) estudo onde a avaliação das atitudes através de escalas de autopreenchimento (ainda que com a ajuda do investigador), seja complementada com a avaliação da qualidade das interações entre crianças com e sem incapacidades (através da observação de comportamentos), de modo a evitar os possíveis efeitos da *desejabilidade social* e perceber em que medida as atitudes reportadas se traduzem, efetivamente, no comportamento real.

## CONCLUSÃO

Como vimos anteriormente, a inclusão não passa pelo simples partilhar do mesmo espaço. Para que haja uma inclusão é necessária uma participação efetiva das crianças com necessidades adicionais de suporte nas rotinas da escola. E ainda que haja uma verdadeira consciência por parte das crianças com desenvolvimento típico, já que com alguma frequência se verifica que a rejeição por parte destas se deve à falta de conhecimento e compreensão.

No nosso estudo não verificamos uma diferença significativa entre as atitudes e intenções de comportamento dos participantes pertencentes a ambientes inclusivos e aqueles que não os frequentam, ainda assim, continua a parecer-nos de extrema importância que as relações e interações entre todos continuem a ser promovidas e estimuladas. É verdade que os alunos que convivem mais com crianças com deficiência são capazes de mencionar mais aspetos negativos em relação às suas capacidades, o que até certo ponto pode denotar uma maior consciencialização das dificuldades que estas apresentam. Ainda assim, vários estudos como o de Magiati et al (2002) têm-nos mostrado que a perceção que as crianças têm dos seus pares com deficiência e incapacidade vão-se alterando com o aumento de contacto com estes. O mesmo é dizer que o contacto com pessoas com deficiência ou incapacidade pode contribuir para o desenvolvimento de conceções e atitudes mais positivas e favoráveis. No mesmo sentido Antonak e Livneh (2000) alertam para o facto de atitudes negativas em relação a pessoas com deficiência ou incapacidade criarem reais obstáculos para estas. Sendo por isso de extrema importância compreender as dimensões subjacentes a atitudes negativas, de forma a poder estabelecer procedimentos que permitam levar a uma efetiva mudança de atitudes e melhoramento das inter-relações.

Os resultados deste trabalho corroboram a premissa de que a inclusão – i.e. o acesso dos alunos com incapacidades a escolas regulares – não é, *per si*, garantia do desenvolvimento de atitudes positivas nos pares com desenvolvimento típico (Rillotta

& Nettelbeck, 2007). É necessário criar oportunidades de reflexão, consciencialização e debate sobre a deficiência e as incapacidades, de modo natural e claro, tal como defende Werneck (1997). Toda a esfera educativa – professores, universidades, políticos – devem estar conscientes de que são necessárias medidas adicionais que suportem a verdadeira inclusão e aceitação dos alunos com incapacidades na *escola de todos*. Estas medidas podem passar por intervenções específicas destinadas a promover as atitudes, cujos benefícios têm sido comprovados em estudos (Staub & Hunt, 1993) que mostram que crianças informadas e conscientes das incapacidades dos seus pares apresentam atitudes mais positivas.

## Bibliografia

- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Antonak, R. & Livneh, H. (2000). Measuring of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22 (5), 211-224.
- Banerji, M. & Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal Learning Disabilities*, 28, 511-522.
- Batista, M. & Enumo, R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bland, J. & Altman, D. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314, 275.
- Brandão, M. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4).
- Brinker, R. & Thorpe, M. (1984). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- Bussab, V. (1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. *Temas em Psicologia*, 3, 19-26.
- Cabral, A. & Nick, E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14ª edição. São Paulo: Cultrix.

- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvins, S. & Hummel, C. (2008). *An appreciative inquiry into the circle of friends program: the benefits of social inclusion of students with disabilities. International Journal of whole schooling*, 4(2), 20-42.
- Campos, S. & Martins, R. (2008). Educação especial: aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium Educação, Ciência e Tecnologia*, 34, 223-231.
- Carneiro, S. (2011). *Atitude dos pais e professores em crianças com dislexia*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Carter, E., Hughes, C., Guth, C., Copeland, S. & MacLean, W. (2005). Factors Influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *Journal on Mental Retardation*, 110 (5), 366-377.
- Carvalho, M., Taveira, M., Coelho, M., & Filipe, M. (2012). Crescer com @rte: um projeto de promoção de competências de alunos com necessidades educativas especiais. In Almeida, L., Silva, B. & Franco, A., *Livro de Atas: II Seminário Internacional - Contributos da psicologia em contextos educativos*. (pp.1315-1322). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora.
- Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos. Seminários e Colóquios*. Ministério da Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, S. (2012). *Atitudes dos pais e dos professores face à Depressão Infantil*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

- Crochík, J., Freller, C., Dias, M., Feffermann, M., Nascimento, R., & Casco, R. (2013). Educação Inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade*, 25(1).
- Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4/7- 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dessementet, R.S., Bless, G. & Morin, D. (2012). *Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavioral of children with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Diamond, K. & Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiencing leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education & Development*, 5(4), 301-309.
- Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E. & Innes, F. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people disabilities. *Topics in Early Childhood Special Educations*, 17(4), 520-536.
- Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113
- Diamond, K. & Kensinger, K. (2002). Vignettes from Sesame Street: Preschooler's ideas about children with Down Syndrome and physical disability. *Early Education and Development*, 13(4), 409-422.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Esposito, B. & Peach, W. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 49(4), 361-363.

- Fallon, M.A., Zhang, J. & Kim, E. (2011). *Using course assessments to train teacher in functional behavior assessment and behavioral intervention plan techniques*. *The Journal of International Association of Special Educations*, 12(1), 50-58.
- Favazza, P. & Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63 (3), 405-418.
- Fernandes, H. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, S. (1998). *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memmon.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 50 (3), 166-176.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI, 5-20.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E. & Tsakiris, V. (2012). *Young children's attitudes towards peers with intellectual disabilities: effects of the type of school*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Grande, C. & Pinto, A. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais no contexto de creche e jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, xxix, 99-117.

- Graves, L. & Ward, A. (2012). *Special Needs Students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioural disabilities. European Journal of Business and social Sciences*, 1(5), 54-69.
- Glat, R. (1995). *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or catalyst of change. *Research in Education*, 77, 56-76.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Ranforth, B. & Palambaro, M.M. (1994). *Use of instructional time in classroom serving students with and without severe disabilities. Exceptional Children*, 61, 242- 253
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para Todos: a Integração Escolar. In R. Jiménez, *Necessidades Educativas Especiais* (pp.21-35). Lisboa: Dina livro.
- Kriuf, R., McWilliam, R., Riddley, S. & Walkely, M. (2000). *Classification of teachers interaction behaviors in early childhood classrooms. Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Lapa, M. (2013). *A Participação das Crianças em Intervenção Precoce: Representações Sociais das Técnicas e das Famílias* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools toward peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

- Leitão, R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Magiati, I., Dockrell, J., & Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23* (4), 409-430.
- Maras, P. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes towards disabled and non-disabled peers. *British Journal of Education Psychology, 70*, 337-351.
- Martins, G. (1999). *A integração do deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do 1 ciclo do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Marques, L., Moreira, E., Maria, G., & Passos, N. (1997). A concepção infantil sobre a deficiência. *Temas sobre desenvolvimento, 35*(6), 8-14.
- Mazzotta, M. & D'Antino, M. (2011). Inclusão de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade, 20*(2).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nabors, L. & Larson, E. (2002). The effects of brief interventions on children's playmate preferences for a child sitting in a wheelchair. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(4), 403-413.
- Nikolarazi, M., Poonam, K., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes towards

individuals with special needs. *International journal of disability, development, and education*, 52(2), 101-119.

Nunnally, J. & Bernstein, L. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw- Hill Higher.

Odom, S. & Diamond, K. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.

Odom, S. (2007). *Alargando a roda – A inclusão de crianças com Necessidades Especiais na educação Pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Oliver, R. & Reschly, D. (2010). *Special education teacher preparation in classroom management: implications for students with emotional and behavioural disorders. Behavioral Disorders*, 35(3), 188-189.

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal do Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html> [accessed 24 September 2014].

Organização Mundial de Saúde (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M. & Bairrão, J. (2006). *Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. Análise Psicológica*, xxiv (4), 447-466. Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.

- Rillota, 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 & Development Disability*, 32 (1), 19-27.
- Roberts, C., Pratt, C., & Leach, D. (1991). Classroom and playground interaction of students with disabilities. *Exceptional Children*, 57(3), 212- 224.
- Roberts, C. & Zubrick, S. (1993). Factors influencing the social status of children with mild academic in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192-202.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, F. (2010). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º ciclo do ensino básico: a perspectiva dos seus pares* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa , Portugal.
- Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Slavin, R. (2009). *Educational psychology : theory and practice*. New Jersey: Pearson Education.
- Salgado, C.G. (2002). *The Impact of Placement in an Inclusion Classroom upon Student Self-perception, Social Skills, Social Problem-solving Skills and Academic Performance*, *Dissertation Abstracts International*, 62, 4843.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.

- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4).
- Sasaki, K. (1997). *Integração do portador de deficiência na sociedade*. Curitiba: Editora Vozes.
- Shea, T.M., & Bauer, A.M. (1994). *Learners with disabilities*. Brown and Benchmark USA.
- Sigelman, C. & Singleton, C. (1986). *Stigmatization in childhood: a survey of development trends and issues*. York: Plenum Press
- Simpson, R. & Kauffman, J. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. Kauffman & J. Lopes, *Pode a educação Especial deixar de o ser?* (pp.167-190). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Staub, D. & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60, 41-57.
- Swain, K. & Morgan, S. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: does a brief educational intervention have an effect?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205.
- Sucuoglu, B., Akalim, S. & Pinar-Sazak, E. (2010). *The effects of classroom management of the behaviors of students with disabilities in inclusive classroom in Turkey*. *The Journal of Emotional International Association of Special Education*, 9(1), 64-74.
- Tamm, M. & Prellwitz, M. (2001). If I had a friend in a wheelchair: children's thoughts on disabilities. *Child: care, health and development*, 27(3), 223-240.

- Tessaro, N. (2004). *Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial* (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Van Hooser, K. (2009). *An investigation of preschool-aged children's perceptions of their peers with a disability* (Graduate theses and Dissertations). Iowa State University, Iowa State, USA.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1989). *A integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole.
- Vieira, C. (2006). *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções da criança não-deficiente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- West, T. (2008). *Friendship of preschool children with disabilities: the role of child, adult, and program characteristics* (Dissertation for the degree of Doctor). University of North Carolina, North Carolina, USA.
- York, J., Vandercook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58(3), 244-258.
- Yu, S., Ostrosky, M. & Fowler, S. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 132-142.

# **ANEXOS**

## Anexo 1

### Escala de Compreensão da Deficiência (Adaptado de *Understanding Disability Scale*, de Van Hooser, 2009)

1. Numa mesa deve estar apenas o investigador e a criança para dar início ao procedimento. O investigador deve escrever numa folha de papel todas as respostas e comentários da criança.
  
2. Pede-se à criança: “Faz um desenho de uma criança com deficiência ou uma necessidade especial”.
  - Se a criança disser que não sabe o que desenhar ou parece insegura sobre o que é uma pessoa com deficiência, então deve dizer:  
“Desenha o melhor que sabes” ou “Desenha como achas que essa pessoa pode ser”
  - Se a criança insistir que não sabe, dizer apenas que “é alguém que precisa de mais ajuda para fazer algumas coisas”. **Não definir deficiência ou necessidades especiais.**
  
3. Depois de a criança fazer o desenho colocar à criança as seguintes questões:
  - a. “Conta-me tudo o que sabes sobre uma criança com deficiência ou necessidades especiais.”
    - Se a criança estiver hesitante pode dizer-se “O que tu achas.”
  
  - b. “Achas que podes ficar doente se brincares com crianças com deficiência ou necessidades especiais?” Seguindo-se “Porquê?” ou “Porque não?”
  
  - c. “Achas que as crianças com deficiência ou necessidades especiais são muito parecidas contigo ou são diferentes de ti?” Seguindo-se Porquê?”

## **Anexo 2:**

### **Escala de Percepção de Atributos (Adaptado de *Perceived Attributes Scale*, de Van Hooser, 2009)**

1. Mostrar as fotos de crianças com deficiência física, incapacidade intelectual e com desenvolvimento típico (por esta ordem) e ler as descrições associadas a cada foto.

Fazer correspondência de género entre a foto e a criança a quem se apresenta.

2. Verifique se a criança compreendeu as descrições, fazendo as seguintes perguntas:

- a. Que criança apresenta dificuldade de aprendizagem?

Que coisas achas que a criança não consegue fazer?

- b. Que criança consegue aprender mais facilmente?

O que achas que a criança consegue fazer?

- c. Que a criança que consegue andar facilmente?

Que achas que a criança consegue fazer?

- d. Que criança tem dificuldades em andar?

Que coisas achas que a criança não pode fazer?

3. Se a criança não responder a uma dessas perguntas, releia as descrições e confirme se há entendimento.

Se a criança responder a todas as perguntas e demonstra compreensão, continue.

4. Peça à criança que escolha uma das fotos apresentadas.
  - a. Diga à criança: “Quero saber o que pensas destas crianças. Quando eu te fizer uma pergunta, tu podes dizer ou apontar para SIM, Não ou TALVEZ (apontando para cada rosto sorridente associado à resposta). Vamos começar?”

**b.** Para cada foto, pergunte: “Esta criança é...”

- i. Querida?
- ii. Estúpida?
- iii. Prestável? (Se não souber: “que gosta de ajudar os colegas”)
- iv. Triste?
- v. Bonita?
- vi. Má?
- vii. Feliz?
- viii. Feia?
- ix. Esperta?
- x. Egoísta?

**c.** Pode deixar de repetir a frase “Esta criança é...” após as primeiras perguntas se a criança entender a questão sem o seu uso.

### **Anexo 3:**

Escala de Percepção de Capacidades  
(Adaptado de *Perceived Capabilities Scale*, de Van Hooser, 2009)

1. Mostrar fotos de crianças com deficiência física, incapacidade intelectual e desenvolvimento típico e pedir que a criança vá escolhendo uma das fotos. Combine o género das crianças das fotos com o da criança.
2. Diga à criança: “Eu vou mostrar-te algumas fotos de crianças. Eu quero saber o que pensas sobre elas. Quando eu te fizer uma pergunta, podes dizer ou apontar para SIM, NÃO ou TALVEZ (apontando para cada rosto sorridente associado à resposta). Vamos começar?”
3. Para cada imagem, perguntar à criança: “Achas que esta criança pode...”
  - i. pegar numa bola com as duas mãos?
  - ii. atirar uma bola para alguém que está perto?
  - iii. fazer um puzzle?
  - iv. usar uma tesoura para cortar papel?
  - v. disfarçar-se?
  - vi. conhece cinco cores?
  - vii. saber o seu nome e a sua idade?
  - viii. usar uma colher para comer?
  - ix. vestir-se?
  - x. lavar os dentes?
4. Pode deixar de repetir a frase “Achas que esta criança pode ...” após as primeiras perguntas se a criança entender a questão sem o seu uso.

## **Anexo 4:**

### Escala de Intenções de Comportamento

(Adaptado de *Behavioral Intentions Scale* de Van Hooser, 2009)

- 1.** Mostrar fotos de crianças com deficiência física, incapacidade intelectual e desenvolvimento típico e pedir que a criança vá escolhendo uma das fotos apresentadas. Combine o género das crianças das fotos com o da criança.
- 2.** Diga à criança: “Eu vou mostrar-te algumas fotos de crianças. Eu quero saber o que pensas sobre elas. Quando eu te fizer uma pergunta, podes dizer ou apontar para SIM, NÃO ou TALVEZ (apontando para cada rosto sorridente associado à resposta). Vamos começar?”
- 3.** Para cada imagem, perguntar à criança: “Tu...”
  - i. Ficavas ao lado dele(a) numa fila?
  - ii. Emprestavas-lhe os teus lápis de cor?
  - iii. Ajudavas o(a) menino(a) a vestir o casaco para ir para o recreio?
  - iv. Falavas com ele(a) quando estão em grupo?
  - v. Sentavas-te ao lado dele(a) enquanto ouvem uma história?
  - vi. Brincavas com ele(a) no recreio?
  - vii. Ias dizer-lhe “Olá”?
  - viii. Partilhavas os teus brinquedos com ele(a)
  - ix. Falavas-lhe da tua família?
  - x. Ajudavas a arrumar os brinquedos?

- xi. Convidavas para ir a tua casa?
  - xii. Escolhias este(a) menino(a) como um parceiro de jogo?
  - xiii. Ajudavas este(a) menino(a) a terminar um puzzle?
  - xiv. Partilhavas o teu lanche com ele(a)?
  - xv. Sentavas-te ao lado dele na hora de almoço?
- 4.** Pode deixar de repetir a frase “Achas que esta criança pode ...” após as primeiras perguntas se a criança entender a questão sem o seu uso.

## **Anexo 5:**

Fotos e respetiva descrição, usadas na aplicação das escalas

### **Criança do sexo masculino com deficiência física**



#### Descrição:

Este menino usa uma cadeira de rodas para se deslocar.

Ele aprende coisas novas com facilidade, está a aprender a contar até 10 e já sabe algumas letras do abecedário.

Ele também consegue entender uma história que ouve e depois consegue contá-la a alguém.

### **Criança do sexo feminino com deficiência física**



#### Descrição:

Esta menina usa uma cadeira de rodas para se deslocar.

Ela aprende coisas novas com facilidade, está a aprender a contar até 10 e já sabe algumas letras do abecedário.

Ela também consegue entender uma história que ouve e depois consegue contá-la a alguém.

### **Criança do sexo masculino com Incapacidade Intelectual**



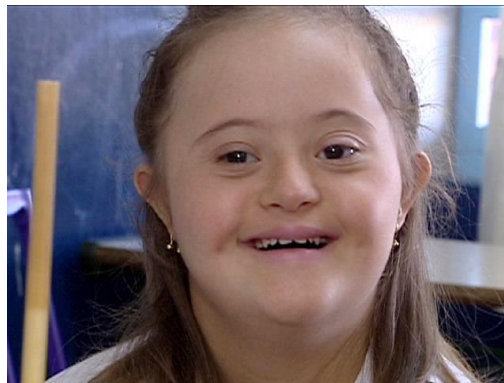
#### **Descrição:**

Este menino tem dificuldade em aprender coisas novas.

Ele não consegue fazer algumas coisas que os meninos da pré-escola conseguem, como contar até 10 e dizer algumas letras do abecedário.

Ele tem dificuldade em entender as histórias que lhe contam e não as consegue contar a outras pessoas.

### **Criança do sexo feminino com Incapacidade Intelectual**



#### **Descrição:**

Esta menina tem dificuldade em aprender coisas novas.

Ela não consegue fazer algumas coisas que os meninos da pré-escola conseguem, como contar até 10 e dizer algumas letras do abecedário.

Ela tem dificuldade em entender as histórias que lhe contam e não as consegue contar a outras pessoas.

### **Criança do sexo masculino com desenvolvimento típico**



#### Descrição:

Este menino aprende coisas novas com facilidade.

Ele consegue fazer as coisas que os meninos da pré-escola conseguem fazer.

Ele sabe contar até 10 e sabe algumas letras do abecedário.

Ele também consegue compreender uma história que lhe contam e depois contá-la a outra pessoa.

### **Criança do sexo feminino com desenvolvimento típico**



#### Descrição

Esta menina aprende coisas novas com facilidade.

Ela consegue fazer as coisas que os meninos da pré-escola conseguem fazer.

Ela sabe contar até 10 e sabe algumas letras do abecedário.

Ela também consegue compreender uma história que lhe contam e depois contá-la a outra pessoa.

**Anexo 6:**

Sorrisos usados na aplicação das escalas, como respostas alternativas



**SIM**



**NÃO**



**TALVEZ**

## **Anexo 7: Questionário aos Pais**

Participante Nº \_\_\_\_ (a preencher pelo investigador)

### **Questionário para Pais**

Obrigado por permitir que o seu filho participe no nosso estudo. Por favor dedique alguns minutos para responder às seguintes perguntas e devolva-as ao educador(a) do seu filho.

#### **1. Idade**

Menos de 18 \_\_\_\_ Entre 18 e 24 \_\_\_\_ Entre 25 e 35 \_\_\_\_ Mais de 35 \_\_\_\_

#### **2. Género**

Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

#### **3. Habilitações Literárias**

1ºCiclo de Ensino Básico \_\_\_\_ 2ª ou 3ºCiclo do ensino Básico \_\_\_\_

Ensino Secundário \_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_ Pós-Graduação \_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_ Doutoramento \_\_\_\_

#### **4. Idade da criança:**

4 anos \_\_\_\_ 5 anos \_\_\_\_

#### **5. Género da criança:**

Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

As próximas perguntas são sobre as experiências que os seu (sua) filho(a) já teve com pessoas com deficiência ( física ou mental).

**1.** O seu filho já teve alguma experiência de convívio com:

**a.** Um amigo com deficiência? Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

Se respondeu sim. Que tipo de deficiência? \_\_\_\_\_

**b.** Um membro da família com deficiência? Sim\_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se respondeu sim. Que tipo de deficiência? \_\_\_\_\_

**c.** Um colega da escola com deficiência? Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

Se respondeu sim. Que tipo de deficiência? \_\_\_\_\_

**2.** O seu filho já teve alguma experiência indireta com a deficiência, através de um livro que lhe leram, em que a deficiência era abordada?

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

Se respondeu sim. Que tipo de deficiência? \_\_\_\_\_

**3.** O seu filho já teve alguma experiência indireta com a deficiência, através de uma história que lhe leram, em que uma das personagens tinha uma deficiência?

Sim \_\_\_\_ Não\_\_\_\_

Se respondeu sim. Que tipo de deficiência? \_\_\_\_\_

**4.** O seu filho já viu algum programa de televisão ou filme em que a deficiência era abordada?

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

Se respondeu sim. Que tipo de deficiência? \_\_\_\_\_

5. O seu filho já viu algum programa de televisão ou filme em que uma das personagens tinha uma deficiência?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se respondeu sim. Que tipo de deficiência? \_\_\_\_\_

6. Já discutiu a deficiência com o seu filho... : (assinale todas as que considere adequadas)

a. Depois de ele ter visto uma pessoa estranha com deficiência \_\_\_\_

b. Depois de conhecer ou interagir com um amigo com deficiência \_\_\_\_

c. Nunca falei com o meu filho sobre a deficiência \_\_\_\_

Muito obrigada pela colaboração e pelo tempo despendido.

Todos os dados obtidos serão apenas usados no âmbito deste estudo que consiste em perceber a opinião das crianças em relação aos seus pares com deficiência. Será assegurado o anonimato de todas as informações constantes deste questionário.

## **Anexo 8:**

### Questionário aos Educadores

**Educador dos participantes Nº** \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_ e \_\_\_\_

(a preencher pelo investigador)

### **Questionário aos Educadores**

Obrigado por participar no nosso estudo. Por favor dedique alguns minutos para responder as seguintes perguntas.

#### **1. Idade**

Entre 21 e 25 \_\_\_\_ Entre 26 e 35 \_\_\_\_ Entre 36 e 45 \_\_\_\_ Mais de 45 \_\_\_\_

#### **2. Género**

Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

#### **3. Habilitações Literárias**

Licenciatura Pré-Bolonha \_\_\_\_

Licenciatura Pós-Bolonha \_\_\_\_

Mestrado Integrado \_\_\_\_

Pós-Graduação \_\_\_\_

Mestrado de Especialização \_\_\_\_

Doutoramento \_\_\_\_

#### **4. Tempo de serviço docente na Educação Pré-Escolar**

Menos de 1 ano \_\_\_\_ Entre 1 e 5 anos \_\_\_\_ Entre 5 e 10 anos \_\_\_\_

Entre 10 e 15 anos \_\_\_\_ Entre 15 e 20 anos \_\_\_\_ Mais de 20 anos \_\_\_\_

**5. Especialização em Educação Especial**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se respondeu Sim na pergunta 5, p.f. responda à pergunta 5.1. Se respondeu Não p.f. siga para a pergunta 6.

**5.1-Tempo de serviço docente na Educação Especial**

Menos de 1 ano \_\_\_\_ Entre 1 e 5 anos \_\_\_\_ Entre 5 e 10 anos \_\_\_\_

Entre 10 e 15 anos \_\_\_\_ Entre 15 e 20 anos \_\_\_\_ Mais de 20 anos \_\_\_\_

**6. Já teve alguma criança com necessidades educativas especiais incluída na turma de regular, na sua experiência profissional?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**7. Costuma abordar a problemática da deficiência com o seu grupo de crianças?**

(assinale as opções que melhor descrevem a situação)

Sim, através de livros que as crianças exploram livremente. \_\_\_\_

Sim, através do conto de histórias. \_\_\_\_

Sim, através da visualização de filmes. \_\_\_\_

Sim, através de conversas em grande grupo apenas quando surge por iniciativa de alguma criança. \_\_\_\_

Sim, através de conversas em grande grupo que eu inicio. \_\_\_\_

Sim, mas só quando existe uma criança com necessidades educativas especiais incluída no grupo. \_\_\_\_

Não, nunca abordei essa problemática. \_\_\_\_

Se costuma fazê-lo de outra forma que não está acima descrita, pode especificar. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela colaboração e pelo tempo despendido.

Todos os dados obtidos serão apenas usados no âmbito deste estudo que consiste em perceber a opinião das crianças em relação aos seus pares com deficiência. Será assegurado o anonimato de todas as informações constantes deste questionário.

## **Anexo 9:**

### Pedido de Autorização à Direção Geral de Educação

Nome da entidade:

Susana Madalena Neves de Sousa

Nome do Interlocutor:

Susana Madalena Neves de Sousa

E-mail do interlocutor:

susana7sousa@gmail.com

**Número de registo:**

Designação:

Opinião das crianças em idade pré-escolar sobre a deficiência.

Descrição:

Este estudo surge da proposta de trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Esta dissertação de mestrado será orientada pela Doutora Manuela Sanches Ferreira.

Neste trabalho será aplicada uma versão traduzida das escalas: Understanding Disability Scale, Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale e Behavioral Intentions Scale, adaptadas de Van Hooser (“An investigation of preschool-aged children's perceptions of their peers with a disability” 2009) a crianças com desenvolvimento típico e que frequentam o pré-escolar em salas inclusivas em salas com crianças com necessidades educativas especiais. O objetivo é compreender qual a percepção que as crianças do pré-escolar têm sobre a deficiência, assim como o seu relacionamento com pares com incapacidades e em que medida isto é influenciado pela vivência de experiências inclusivas.

Para apurar dados sociodemográficos e perceber que experiências com pessoas com deficiência estas crianças já tiveram, serão aplicados questionários aos educadores e encarregados de educação das crianças intervenientes no estudo.

#### Objetivos:

Com este estudo pretende-se determinar qual a percepção e opinião que as crianças do pré-escolar têm sobre a deficiência; qual o relacionamento destas com os seus pares com incapacidades e em que medida experiências inclusivas influenciam a percepção e o relacionamento das crianças do pré-escolar em relação aos seus pares com incapacidade.

#### Periodicidade:

Pontual

#### Data do início do período de recolha de dados:

01-03-2014

Data do fim do período de recolha de dados:

30-03-2014

Universo:

Crianças com 4 e 5 anos com desenvolvimento típico

Unidade de observação:

Salas do ensino pré-escolar com e sem crianças com NEE

Método de recolha de dados:

Questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

Escala de Compreensão da Deficiência

Escala de Perceção de Atributos

Escala de Perceção de Capacidades

Escala de Intenções de Comportamento

Questionário aos Educadores de Infância

Questionário aos Encarregados de Educação

Nota metodológica:

Participantes:

A amostra deste estudo será composta por crianças de 4/5 anos de idade, com desenvolvimento típico, que frequentam o ensino pré-escolar de um agrupamento de escolas, escolhido por conveniência. Serão seleccionadas salas de ensino pré-escolar inclusivas e sem crianças com necessidades educativas especiais. Dentro de cada sala serão escolhidas aleatoriamente até 5 crianças sem incapacidades para participarem neste estudo. Prevemos a participação de 20 crianças de 4 salas de ensino pré-escolar. Prevemos também a participação de docentes em número igual ao número de salas seleccionadas e dos encarregados de educação das crianças incluídas na amostra.

Procedimentos:

Os passos a seguir nesta investigação incluirão o estabelecimento de contacto com o Director do agrupamento de escolas, onde serão apresentados os objectivos do estudo e pedida a autorização para a sua realização. Com o auxílio do director do agrupamento serão seleccionadas as salas de ensino pré-escolar com e sem crianças com necessidades educativas especiais. Após reunião com a docente de cada sala, serão seleccionadas as 5 crianças, sem incapacidades, para participarem na investigação. Será pedida a autorização aos encarregados de educação para que os seus educandos possam participar no estudo, depois de devidamente explicados os objectivos da investigação e em que consistirá a participação das crianças. Esta autorização será obtida por escrito com o documento de consentimento informado, onde se assegura a confidencialidade das crianças e das suas famílias.

Neste estudo serão analisados os padrões de percepção e intenção de comportamento de um grupo de crianças do pré-escolar, face aos seus pares com deficiência. Iremos também analisar a relação destas variáveis com os contextos onde as crianças estão incluídas, isto é, a sua sala ter ou não crianças com necessidades educativas especiais.

Para isso, aplicaremos uma versão traduzida das escalas: Understanding Disability Scale, Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale e Behavioral Intentions Scale, adaptadas de Van Hooser (“An investigation of preschool-aged children's perceptions of their peers with a disability” 2009). A descrição do procedimento adotado na aplicação dos instrumentos segue em anexo. Os instrumentos a utilizar foram já traduzidos e previamente testados num grupo de crianças de 4 e 5 anos – que não irá participar no estudo – até chegarmos à versão final dos mesmos.

A aplicação dos instrumentos terá lugar no contexto educativo (escola), na sala de atividades letivas ou outro espaço (conforme os educadores considerarem mais conveniente) e durará cerca de 20 minutos por cada criança, não estando comprometida a sua participação nas rotinas da sala. Todos os registos serão realizados em papel, onde o investigador apontará as respostas de cada criança. A cada criança participante será atribuído aleatoriamente um código que corresponderá a um número (de 1 a 20) e que constará nos registos escritos do investigador, no questionário ao educador e no questionário aos pais da criança.

Para complementar a informação obtida iremos também pedir a participação dos docentes das salas e dos encarregados de educação das crianças participantes no estudo, respondendo a um questionário, depois de lhes ser pedido consentimento informado para tal e garantida o anonimato e confidencialidade das suas respostas.

## **Anexo 10:**

### Pedido de autorização aos pais para participação no estudo

#### **Autorização**

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação

Vários estudos têm apontado para os benefícios de uma educação inclusiva tanto para criança com necessidades educativas especiais como às restantes. Ao contrário do que se possa pensar, uma educação inclusiva que defenda os direitos de igualdade e equidade a todas as crianças contribuirá para um melhor desenvolvimento de todas independentemente das necessidades que apresentem.

De forma muito sucinta podem destacar-se as oportunidades que as crianças com desenvolvimento típico têm em formular ideias realistas e precisas em relação às crianças com necessidades educativas especiais, possibilidade de desenvolver atitudes positivas em relação aos outros tornando-se mais altruísta e contactarem com crianças que apesar das dificuldades ultrapassam desafios.

Com este estudo tentaremos perceber qual a opinião de crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com deficiência e se essas opiniões diferem quando existem experiências inclusivas.

Este estudo surge no âmbito da realização da dissertação de mestrado na área da Educação Especial – Multideficiência e Problema de Cognição, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Manuela Sanches Ferreira.

Assim, vimos por este meio solicitar a vossa Excelência a autorização para aplicar 4 escalas (“Understading Disability Scale”; “Perceived Attributes Scale”; “Perceived Capabilities Scale”; “ Behavioral Intentions Scale”) ao seu educando, de forma a registar a opinião dele em relação a crianças com deficiência e pedir a sua colaboração no preenchimento de um pequeno questionário.

Pretende-se com este estudo:

- determinar qual a percepção que as crianças do pré-escolar têm sobre a deficiência;
- determinar qual o relacionamento das crianças do pré-escolar com os seus pares com deficiência;
- determinar em que medida experiências inclusivas influenciam a opinião e o relacionamento das crianças do pré-escolar em relação aos seus pares com deficiência;

Desde já agradeço a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_(nome da criança)

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo 11:**

### Guião de aplicação dos instrumentos

1. Numa mesa deve estar apenas o investigador e a criança para dar início ao procedimento. O investigador deve apontar todas as respostas e comentários da criança.

2. Pede-se à criança: “Faz um desenho de uma pessoa com deficiência ou uma necessidade especial”.

➤ Se a criança dizer que não sabe o que desenhar ou parece insegura sobre o que é uma pessoa com deficiência, então deve dizer:

“Desenha o melhor que sabes” ou “Desenha como achas que essa pessoa pode ser”

➤ Pode dizer que se trata de alguém que precisa de mais ajuda que a maioria das pessoas para fazer alguma coisa.

3. Depois de a criança fazer o desenho colocar à criança as seguintes questões:

a. “Conta-me tudo o que sabes sobre uma pessoa com deficiência ou necessidades especiais.”

➤ Se a criança estiver hesitante pode dizer-se “O que tu achas.”

---

---

---

---

---

b. “Achas que podes ficar doente se brincares com pessoas com deficiência ou necessidades especiais?” Seguindo-se “Porquê?” ou “Porque não?”

Sim\_\_ Não\_\_

---

---

---

---

c. “Achas que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais são muito parecidas contigo ou são diferentes de ti?” Seguindo-se Porquê?

Parecido\_\_ Diferente\_\_

---

---

---

---

4. Mostrar as fotos de crianças com deficiência física, incapacidade intelectual e com desenvolvimento típico (por esta ordem) e ler as descrições associadas a cada foto.

Fazer correspondência de género entre a foto e a criança a quem se apresenta.

5. Verifique se a criança compreendeu as descrições, fazendo as seguintes perguntas:

➤ Que criança apresenta dificuldade de aprendizagem?

Def. Física\_\_ Incap. Int.\_\_ Desen. Típico\_\_

Que coisas achas que a criança não consegue fazer?

---

➤ Que criança consegue aprender mais facilmente?

Def. Física \_\_\_\_ Incap. Int \_\_\_\_ Desen. Típico \_\_\_\_

---

O que achas que a criança consegue fazer?

---

➤ Que a criança que consegue andar facilmente?

Def. Física \_\_\_\_ Incap. Int \_\_\_\_ Desen. Típico \_\_\_\_

Que achas que a criança consegue fazer?

---

➤ Que criança tem dificuldades em andar?

Def. Física \_\_\_\_ Incap. Int \_\_\_\_ Desen. Típico \_\_\_\_

Que coisas achas que a criança não pode fazer?

---

6. Se a criança não responder a uma dessas perguntas, releia as descrições e confirme se há entendimento.

Se a criança responder a todas as perguntas e demonstra compreensão, continue.

7. Apresente as fotos de crianças com deficiência física, incapacidade intelectual e com desenvolvimento típico, pela ordem referida.

8. Diga à criança: “Estás a ver as fotos destas crianças? Quero saber o que pensas sobre elas. Quando eu te fizer uma pergunta, tu podes dizer ou apontar para SIM, Não ou TALVEZ (apontando para cada rosto sorridente associado à resposta).

Vamos começar? Escolhe uma das fotos”. Deve retirar as outras fotos do campo de visão da criança.

Pode deixar de repetir a frase inicial após as primeiras perguntas se a criança entender a questão sem o seu uso.

a. Para cada foto, pergunte: “Esta criança é...”

- xi. Querida? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xii. Estúpida? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xiii. Prestável? (que gosta de ajudar os colegas)  
Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xiv. Triste? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xv. Bonita? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xvi. Má? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xvii. Feliz? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xviii. Feia? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xix. Esperta? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xx. Egoísta? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

b. Para cada imagem, perguntar à criança: “Achas que esta criança pode...”

- xi. pegar numa bola com as duas mãos?
- xii. Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- xiii. atirar uma bola para alguém que está perto?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xiv. fazer um puzzle?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xv. usar uma tesoura para cortar papel?

xvi. Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xvii. disfarçar-se?

xviii. Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xix. conhece cinco cores?

xx. Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xxi. saber o seu nome e a sua idade?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xxii. usar uma colher para comer?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xxiii. vestir-se? Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xxiv. lavar os dentes?

c. Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

d. Para cada imagem, perguntar à criança: “Tu...”

i. Ficavas ao lado dele (a) numa fila?

ii. Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

iii. Emprestavas-lhe os teus lápis de cor?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

iv. Ajudavas o(a) menino(a) a vestir o casaco para ir para o recreio?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

v. Falavas com ele(a) quando estão em grupo?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

vi. Sentavas-te ao lado dele(a) enquanto ouvem uma história?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

vii. Brincavas com ele(a) no recreio?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

viii. Ias dizer-lhe "Olá"?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ix. Partilhavas os teus brinquedos com ele(a)?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

x. Falavas-lhe da tua família?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xi. Ajudavas a arrumar os brinquedos?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xii. Convidavas para ir a tua casa?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xiii. Escolhias este(a) menino(a) como um parceiro de jogo?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xiv. Ajudavas este(a) menino(a) a terminar um puzzle?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xv. Partilhavas o teu lanche com ele(a)?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

xvi. Sentavas-te ao lado dele na hora de almoço?

Sim \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Talvez\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

# MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

dezembro 2014