ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Joana Filipa Alves Freire

As atitudes das crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com necessidades adicionais de suporte: associação a características pessoais e sociais

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Dezembro 2016

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Joana Filipa Alves Freire

As atitudes das crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com necessidades adicionais de suporte: associação a características pessoais e sociais

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof.ª Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Dezembro 2016

AGRADECIMENTOS

Um obrigado por vezes parece não ser suficiente para agradecer às pessoas que num ou noutro momento da nossa vida, nos acompanham e nos dão o seu apoio. No entanto, não posso deixar de agradecer àqueles cujos caminhos se cruzaram com o meu durante a realização deste trabalho e me ajudaram a concretizar esta tão importante meta.

Agradeço à minha família que acompanhou todo o processo de realização deste trabalho, me apoiou incondicionalmente e me deu força para continuar. Ao meu pai, por estar sempre disponível para me ajudar em todos os projetos e por me incentivar a procurar saber sempre mais. À minha mãe que naquele jeito só dela está sempre ao meu lado. Agradeço às minhas irmãs. À Gabriela por se mostrar sempre atenta e interessada e por me apoiar em todos os momentos. À Mónica, que me incentivou na decisão de iniciar esta caminhada e me apoiou ao longo de todo o percurso. Sem a sua ajuda não teria conseguido chegar ao fim. Ao meu marido, agradeço por estar sempre ao me lado, por me ouvir, por acreditar em mim e especialmente por me fazer acreditar que vou conseguir.

À professora Manuela Sanches-Ferreira, minha orientadora e coordenadora do curso, tenho a agradecer toda a ajuda dada no encontro de um caminho a seguir ao longo da realização deste trabalho.

Obrigada à direção da associação em que trabalho, à equipa que trabalha comigo na creche e jardim-de-infância Sonho Mágico, e uma palavra muito especial para as crianças do meu grupo que para mim vão ser sempre as melhores do mundo.

Aos/às responsáveis pelos jardins-de-infância públicos e privados com que contactei, em especial aos/às educadores/as que aceitaram de bom grado participar neste estudo e me deixaram entrar nas suas salas de atividade.

Aos pais das crianças que participaram nesta investigação e autorizaram a participação dos seus filhos.

Agradeço a todas as crianças que participaram no estudo pelo sorriso repleto de curiosidade com que me brindaram, pelas palavras simples mas tão cheias de sabedoria, pelos desenhos fantásticos que realizaram, enfim, por todo o trabalho concretizado. Sem elas não seria possível continuar.

RESUMO

O objetivo deste estudo prende-se com a análise do papel de alguns fatores que estão associados ao desenvolvimento das atitudes das crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com necessidades adicionais de suporte. Para isso, tomamos em consideração as características pessoais e sociais, que foram analisadas através das experiências anteriores das crianças, crenças, contextos e atitudes dos pais e educadores/as face à interação com pares com necessidades adicionais de suporte.

A recolha de dados foi realizada com recurso a quatro escalas: Understanding Disability Scale, *Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale* e *Behavioral Intentions Scale*, desenvolvidas por Van Hooser, em 2009, questionários aos pais e aos educadores. As atitudes das crianças foram avaliadas partindo da observação de dois conjuntos de fotografias de crianças de três grupos distintos: o primeiro conjunto com 1) com incapacidade motora, 2) com incapacidade intelectual, 3) sem incapacidade com os pares; e o segundo conjunto com os três grupos apresentados anteriormente sem os pares.

Participaram nesta investigação 33 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, a frequentar o ensino pré-escolar e divididas por oito salas, sendo que quatro tinham crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e as restantes quatro não tinham crianças com NAS.

Os resultados demostraram a existência de associações entre a experiência dos pais e as atitudes das crianças e entre o desenho e o contexto em que estão inseridas. Tendencialmente, demonstram atitudes mais positivas face aos pares com desenvolvimento típico do que os pares com deficiência física e incapacidade intelectual.

Palavras-chave: Inclusão; pré-escolar; atitudes; incapacidade

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the role of some factors associated with the development of preschool children's attitudes towards their peers with disability. Were taken under consideration personal and social characteristics that were analyzed through children's previous experience, beliefs, context and parents and teachers attitudes towards the interaction with children with disability.

Four scales were used to collect de data: Understanding Disability Scale, Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale e Behavioral Intentions Scale, developed by Van Hooser, in 2009, and questionnaires to parents and teachers. Children's attitudes were evaluated from the observation of two sets of photos: the first set had children with 1) physical disability, 2) intellectual disability, 3) typically development with their peers; and the second set of photos had the three groups previously presented but without their peers.

Participated in this investigation 33 children with ages between 4 and 6 years old, attending 8 different preschool classrooms, 4 with children with disabilities enrolled in their classes and 4 without.

The results show the existence of associations between children's attitudes and the parents experience and between their drawings and the context in which they are inserted. They tend to demonstrate more positive attitudes towards typically developed peers than peers with physical disability and intellectual disability.

Keywords: Inclusion; preschool; attitudes; disability

ÍNDICE

Parte I | A importância do desenvolvimento das atitudes 3

1. Atitudes das crianças em idade pré-escolar face aos pares com NAS 6

2. Fatores associados ao desenvolvimento das atitudes 9

2.1. Foco nas características Pessoais 9

2.1.1. Sexo 9

2.2. Foco nas características Contextuais/Ambientais 10

2.2.1. Influência dos Pais 10

2.2.2. Influência dos/as Educadores/as 12

2.2.3. Participação em contextos Inclusivos 13

2.2.4. Conhecimento acerca da incapacidade 14

PARTE II | Estudo Empírico 17

1. Apresentação do Problema de Estudo 17

2. Método 20

3. Participantes 20

4. Instrumentos 22

4.1. Escala de Compreensão da Deficiência 22

4.2. Escala de Perceção de Atributos 22

4.3. Escala de Perceção de Capacidades 23

4.4. Escala de Intenção de Comportamento 23

4.5. Fotografias apresentadas nas escalas 24

4.6. Questionário para os Pais 24

4.7. Questionário para os/as Educadores/as 24

5. Procedimentos 25

6. Análise dos Dados 27

Parte III | Resultados 27

1. Compreensão da Deficiência 28

1.1. Medidas descritivas 28

1.2. Relação entre a compreensão da deficiência e o sexo da criança 29

1.3. Relação entre a compreensão da deficiência e o contexto no qual a criança está inserida 29

2. Perceção de Atributos 30

2.1. Medidas descritivas 30

2.2. Relação entre a Perceção de Atributos e o sexo da criança 31

2.3. Relação entre a Perceção de Atributos e o contexto no qual a criança está inserida 32

3. Perceção de Capacidades 33

3.1. Medidas descritivas 33

3.2. Relação entre a Perceção de Capacidades e o sexo da criança 34

3.3. Relação entre a Perceção de Capacidades e o contexto no qual a criança está inserida 34

4. Intenção de Comportamento 35

4.1. Medidas descritivas 35

4.2. Relação entre a Intenção de Comportamento e o sexo da criança 37

4.3. Relação entre a Intenção de comportamento e o contexto no qual a criança está inserida 38

5. Questionário dos Pais 39

5.1. Medidas descritivas 39

5.2. Associação entre as atitudes das crianças e as experiências dos pais 40
6. Questionário dos Educadores 41
6.1. Medidas descritivas 41
6.2. Associação entre as atitudes dos educadores e a aceitação das crianças em relação aos pares com nas 44
Parte IV | Discussão dos Resultados 45
Conclusão 49
Bibliografia 51
Anexo 1 | Escala de Compreensão da Deficiência 57
Anexo 2 | Escala de Perceção de Atributos 59
Anexo 3 | Escala de perceção de Capacidades 61
Anexo 4 | Escala de Intenções de Comportamento 63
Anexo 5 | Fotos utilizadas na aplicação das escalas e respetiva descrição 65
Sorrisos utilizados na aplicação das escalas 70
Anexo 6 | Declaração de consentimento informado 71
Anexo 7 | Questionário dos pais 73
Anexo 8 | Questionário dos/as educadores/as 77
Anexo 9 | Pedido de Autorização à Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares 85
Anexo 10 | Instrumento utilizado na recolha dos dados 91
Anexo 11 | Associação entre as atitudes das crianças e as experiências dos pais 97
Anexo 12 | Resultados obtidos com o questionário dos/as educadores/as 101
Anexo 13 | Associação entre as atitudes dos Educadores e a Aceitação das crianças em relação aos pares com NAS 103

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta investigação prende-se com a análise do papel de alguns fatores que estão associados ao desenvolvimento das atitudes das crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com necessidades adicionais de suporte (NAS).

Existe cada vez mais um maior número de alunos com NAS em ambientes educativos regulares. Este aumento decorre do princípio de inclusão adotado pelo sistema educativo, que se baseia na preocupação e procura pela igualdade, justiça social, participação e pela remoção de todas as formas e práticas de exclusão (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Surgiu da constatação mundial da necessidade de criação de sistemas de ensino que unissem os/as alunos/as com desenvolvimento típico e os/as alunos/as com NAS.

Torna-se, contudo, fundamental perceber de que forma é que se desenvolvem as atitudes dos/as alunos/as com desenvolvimento típico em relação aos/às alunos/as com NAS. Com crianças em idade pré-escolar, poderemos intervir preventivamente de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes de aceitação por parte das crianças com desenvolvimento típico.

Especificamente, serão analisadas as características pessoais e sociais, através das crenças, contextos e atitudes dos pais e educadores/as face à interação com pares com NAS.

Explanados os princípios subjacentes a todo o trabalho de campo, torna-se fundamental descrever a estrutura desta investigação.

O primeiro capítulo faz referência à revisão de literatura das variáveis estudadas. Contextualizando a importância do estudo das atitudes das crianças com desenvolvimento típico face aos pares com necessidades adicionais de suporte, passa-se à reflexão de algumas variáveis consideradas fundamentais – de acordo com a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) – para o desenvolvimento das mesmas. Assim, em primeiro lugar, são exploradas as características pessoais, nomeadamente, o género, idade e contexto em que a criança se insere; e em segundo

lugar, são analisadas as características sociais, particularmente, as atitudes dos pais ou mães e dos/as educadores/as e a sua influência no desenvolvimento das atitudes das crianças.

O segundo capítulo é composto pela apresentação do estudo empírico, isto é, do método que compõe a descrição da investigação realizada. Após a apresentação do problema de estudo e definição das hipóteses do mesmo, segue-se a descrição da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos adaptados.

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados desta investigação, cuja discussão dos mesmos é efetuada no quarto e último capítulo.

Por fim, termina-se esta investigação com a reflexão das conclusões obtidas no mesmo, das limitações observadas e do caminho de investigação a seguir no futuro.

PARTE I | A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS ATITUDES

A competência social é um constructo multidimensional que envolve eficazes habilidades sociais, ausência de comportamentos inadaptados, relações interpessoais positivas e cognição social adequada para a idade (Vaughn, & Hogan, 1994). A idade pré-escolar, pelas oportunidades que proporciona à criança de participação em novos grupos e atividades organizadas, bem como de desenvolvimento de amizades, constitui um contexto e momento desenvolvimental privilegiado para o estudo do desenvolvimento das atitudes das crianças.

Em ambientes inclusivos, a probabilidade de crianças com NAS desenvolverem a sua competência social aumenta quando as mesmas têm oportunidades de interação com pares com desenvolvimento típico (Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007; Kwon, Elicker, & Kontos, 2011). Contudo, as crianças com NAS não interagem frequentemente com estes pares, pois tendencialmente, não tomam a iniciativa nas interações sociais (Odom et al., 2006). Esta característica conduz a que as crianças com NAS interajam com pares com desenvolvimento típico, no caso de estes iniciarem interações positivas ou se os adultos (pais e/ou educadores/as) facilitarem estas interações (Hong, Kwon & Jeon, 2014). É portanto, inegável a importância do desenvolvimento de atitudes de aceitação nas crianças com desenvolvimento típico na promoção de interações sociais entre crianças com e sem NAS.

As atitudes podem ser definidas como as consequências observáveis de costumes, práticas, ideologias, valores, normas e crenças (religiosas ou factuais) (WHO |ICF-CY, 2007). Podem, igualmente, ser definidas como esquemas cognitivos ou ideias que caracterizam indivíduos ou grupos, sob uma avaliação positiva ou negativa (Eagly & Chaiken, 1993). Neste sentido, socialmente, as atitudes das crianças podem afetar os seus pares (Diamond, 1993; Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000).

A teoria do comportamento planeado (Theory of Planned Behavior) (Ajzen, 1991) apresenta um modelo referente às atitudes de um indivíduo em relação a outro, descrevendo a relação entre essas atitudes e o atual comportamento.

Segundo este autor, o fator central na teoria do comportamento planeado é a intenção do indivíduo em concretizar um dado comportamento. As atitudes, as normas subjetivas e a perceção de controlo do comportamento predizem a intenção que, por sua vez, prediz o comportamento. As atitudes estão relacionadas com a avaliação, favorável ou desfavorável, que um indivíduo tem em relação ao comportamento em questão; as normas subjetivas referem-se à pressão social para executar ou não o comportamento; a perceção de controlo do comportamento refere-se à facilidade ou dificuldade percebida em executar o comportamento e reflete experiências passadas como também antecede impedimentos e obstáculos. Em regra, quanto mais favorável é a atitude e a norma subjetiva em relação a um comportamento e quanto maior a perceção de controlo do comportamento, mais forte será a intenção do indivíduo em concretizar o comportamento em questão.

As atitudes são constituídas por três dimensões: a cognitiva, que inclui as crenças e a compreensão do indivíduo acerca dos outros bem como as suas características; a afetiva, que inclui os sentimentos do indivíduo e as suas reações emocionais para com os outros; e a comportamental, que se refere a uma predisposição do indivíduo para se comportar de determinado modo em relação aos outros (Ajzen, 1988; Bagozzi, 1978; Rosenberg, 1956; Triandis, 1971).

Estas três dimensões foram estruturadas para serem associadas entre si para contribuírem de forma única para o comportamento da pessoa. Hong, Kwon e Jeon, em 2014, exemplificam este processo no contexto de salas de aula inclusivas, em que crianças com desenvolvimento típico que têm mais sentimentos positivos acerca dos pares com NAS têm maior predisposição (intenções comportamentais) ou mais probabilidade (comportamento em si) para brincar com eles. No entanto, outros estudos mostram que ter atitudes positivas em relação aos outros não leva necessariamente a intenções comportamentais ou ao comportamento em si (Dyson,

2005). A dimensão comportamental das atitudes tem sido definida e medida de diferentes modos, existindo muito pouca informação para comparar com outras dimensões das atitudes. Yu, Ostrosky e Fowler, em 2012 categorizaram o comportamento em si das crianças como atitudes comportamentais. No entanto, no estudo de Hong, Kwon e Jeon (2014), as atitudes comportamentais têm enfoque na vontade ou intenção da criança em incluir um par com incapacidade, o que é diferente da forma como ela interage com pares com incapacidade numa situação real, mas ainda assim está mais perto de um antecedente do comportamento em si do que a dimensão afetiva.

Poderá existir uma ligação entre a dimensão cognitiva das atitudes e a dimensão comportamental, ou seja, a intenção de comportamento (Diamond & Hestenes, 1996; Diamond, Hong, & Tu, 2008; Favazza & Odom, 1997; Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002). A compreensão ou o conhecimento acerca da incapacidade parecem predizer as suas decisões de incluir ou não uma par com deficiência física (Diamond, Hong, & Tu, 2008; Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002).

Também a dimensão cognitiva das atitudes pode estar associada à afetiva, uma vez que apesar de crianças pequenas não compreenderem completamente o que significa a incapacidade, vários estudos sugerem que as mesmas têm uma compreensão básica acerca do conceito sendo capazes de distinguir pelo menos alguns géneros de incapacidade e aprender a ter atitudes positivas em relação às mesmas (Diamond, Hong, & Tu, 2008; Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002; Nabors & Keyes, 1997). Terem alguns conhecimentos acerca da incapacidade pode promover sentimentos positivos acerca dos mesmos e diminuir o receio em relação a indivíduos com NAS (Katz & Chamiel, 1989; Okagaki et al., 1998).

Pelos instrumentos utilizados, este estudo posiciona-se nas correntes teóricas que contemplam uma estrutura tridimensional, pois analisa a dimensão cognitiva através do conhecimento e das crenças sobre os pares com NAS e as suas capacidades, a dimensão afetiva através dos atributos e a intenção comportamental pela motivação dos participantes para a interação com crianças com NAS.

1. ATITUDES DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR FACE AOS PARES COM NAS

Existem muito poucos estudos que se focam nas atitudes de crianças sem incapacidade em relação aos seus pares com NAS. Informação referente à compreensão das crianças no que concerne a incapacidade aumentaria o conhecimento em relação aos comportamentos que têm em face a crianças com NAS (Budoff, Siperstein, & Conant, 1979; Diamond, Hestenes, Carpenter, & Innes, 1997).

São ainda menos os que se focam na idade pré-escolar (Favazza & Odom, 1996; Van Hooser, 2009). Não obstante, os resultados das poucas investigações existentes reforçam que a compreensão das atitudes das crianças em relação à incapacidade é essencial para favorecer as relações com os pares com NAS (Hazzard, 1983).

Okagaki, Diamond, Kontos e Hestenes (1998) descobriram uma relação positiva entre as atitudes de crianças sem incapacidade face aos pares com NAS, em geral e no contacto direto em situações de jogo livre. As crianças que demonstravam mais atitudes positivas interagiam mais com os pares com NAS nas salas de aula.

Estes resultados foram igualmente obtidos no estudo de Roberts e Smith, em 1999, no qual se verificou que as atitudes das crianças prediziam a sua prontidão para interagir com os pares com necessidade adicionais de suporte.

É assim, possível perceber que existem vários estudos que estabelecem relação entre o contacto com indivíduos com incapacidade e o fomento do desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos mesmos (e.g., Diamond, 2001; Esposito & Reed, 1986; Favazza & Odom, 1997). Por seu turno, crianças que têm um maior contacto com pessoas com incapacidade demonstram tendencialmente uma atitude mais positiva em relação aos mesmos (e.g., Favazza & Odom, 1997). Não é, contudo, clara a duração do contacto que as crianças têm na sua vida diária com pessoas com incapacidade ou de que forma esse contacto está associado com as atitudes das crianças em relação aos pares com deficiência (Hong, Kwon & Jeon, 2014).

Também relacionado com o desenvolvimento de atitudes positivas, parece estar a compreensão e aceitação da incapacidade. Diamond (2001) investigou a compreensão e aceitação da incapacidade pelas crianças de idade pré-escolar e a sua relação com o contacto com crianças com incapacidade. No seu estudo, participaram 45 crianças com desenvolvimento típico, que frequentavam salas de educação pré-escolar inclusivas. Os resultados indicaram que as crianças aceitavam e estavam dispostas a ajudar indivíduos com incapacidade. O nível de ajuda e as estratégias usadas face aos seus colegas com incapacidade estava significativamente relacionado com o nível de compreensão da incapacidade. Concluiu-se que os participantes que mais contactos sociais mantinham com os pares com incapacidade, eram quem apresentava maior compreensão e aceitação social da deficiência. Como este estudo não incluía um grupo de controlo, não foi possível concluir em que medida o contacto melhora a compreensão e aceitação da deficiência.

Recorrendo a vídeos da série Rua Sésamo, Diamond e Kensinger (2002), estudaram a compreensão das crianças de desenvolvimento típico acerca da incapacidade intelectual (*síndrome de Down*) em comparação com a deficiência motora. Participaram 44 crianças, entre os 4 e os 5 anos, inscritos em salas de educação pré-escolar inclusivas. Verificou-se uma diferença significativa na opinião dos participantes em relação à capacidade dos intervenientes no vídeo de participar em tarefas próprias para as suas idades: 61% pensam que o menino com síndrome de *Down* poderia participar, no entanto, apenas 41% dos participantes pensaram que a menina com deficiência motora poderia participar nas atividades. Existiu também uma diferença significativa na opinião dos participantes quanto à forma de participação: 32% dos participantes acharam que o menino com síndrome de *Down* seria capaz de participar de forma independente, enquanto apenas 10% pensam que a menina com deficiência motora poderia participar de um modo independente nas mesmas tarefas. Concluíram que as crianças em idade pré-escolar têm uma melhor compreensão da deficiência física do que da incapacidade intelectual, no entanto, não estão completamente inconscientes das diferenças entre eles próprios e os pares com

incapacidade intelectual. As crianças reconhecem que certas tarefas são difíceis para quem tem incapacidade, no entanto, têm dificuldades em explicar o porquê dessa incapacidade existir, ou de compreender a sua natureza permanente.

Dyson (2005) investigou a compreensão das crianças em idade pré-escolar acerca da incapacidade e as suas atitudes em relação à mesma. Participaram 77 crianças de salas inclusivas do pré-escolar. A investigação mostrou que as crianças em idade-pré-escolar conceptualizam a incapacidade principalmente de acordo com a aparência física, e possuem uma compreensão bastante exata de alguns aspetos da incapacidade. Apesar de os participantes terem, de um modo geral, atitudes positivas em relação a pessoas com incapacidade, a maioria refere não terem nenhum amigo com incapacidade. A autora sugere que as atitudes positivas não indicam necessariamente ações positivas na criação de amizades com pares com incapacidade.

Favazza e Odom (1997) referem um programa de intervenção com crianças de 5 anos. As crianças têm atitudes negativas e baixa aceitação de indivíduos com incapacidade, no entanto, essas atitudes podem ser alteradas num curto espaço de tempo através de uma combinação de exposição direta e indireta à incapacidade, uma vez que esta exposição está relacionada com o desenvolvimento de atitudes positivas.

No seu estudo, Van Hooser (2009) examinou a compreensão que as crianças em idade pré-escolar têm acerca da deficiência, bem como as suas atitudes e intenção de comportamento em relação a pares com deficiência física e incapacidade intelectual separadamente, de modo a determinar o que as crianças acreditam acerca dos diferentes tipos de incapacidade e como determinam as suas ações relativamente a pares com diferentes tipos de incapacidade. Participaram no estudo 30 crianças de 3 programas de educação pré-escolar inclusivas e 30 crianças de 3 programas de educação pré-escolar não inclusivos. As crianças em idade pré-escolar tinham atitudes mais positivas e estavam mais dispostas a interagir com pares com desenvolvimento típico do que com pares com incapacidade. A maioria das crianças não tinha conhecimento ou consciência do termo incapacidade, mas as pertencentes a salas inclusivas tinham atitudes mais positivas.

2. FATORES ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO DAS ATITUDES

A teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991) propõe que existem dois fatores determinantes no desenvolvimento das atitudes e especialmente das intenções comportamentais de um indivíduo, sendo eles os fatores pessoais e sociais. As experiências anteriores de crianças de desenvolvimento típico com indivíduos com incapacidade, os contextos em que tenham de tomar decisões de inclusão ou exclusão de pares com incapacidade (Diamond & Tu, 2009; Nowicki & Sandieson, 2002) e as atitudes dos pais (Nikolaraizi & Reybekiel (2001); Hong et al (2014)) e dos educadores (Nikolaraizi (2005); Han, Ostrosky e Diamond (2006)) em relação a pessoas com incapacidade foram identificados como determinantes nas atitudes das crianças.

2.1. FOCO NAS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

2.1.1. Sexo

No seu estudo Nowicki (2006) procura relacionar as atitudes que as crianças têm em relação aos pares com incapacidade, com o sexo, a idade e o tipo de incapacidade. Os resultados mostram uma diferença significativa no sexo, tendo as raparigas selecionado padrões mais positivos nas descrições apresentadas. Quanto à Escala de Intenção de Comportamento, os resultados obtidos indicam uma pequena diferença de género, pouco significativa, com as raparigas a mostrarem maior disposição em interagir com um par com incapacidade do que os rapazes.

Favazza, Phillipsen, e Kumar (2000) procuraram determinar, sem sucesso, se existiam diferenças de género ao nível da aceitação da deficiência.

Por sua vez Hodkinson (2007) analisou algumas diferenças no modo como rapazes e raparigas definem incapacidade. As raparigas pensam que incapacidade significa que a pessoa tem algo de errado ou não está bem, por seu lado, a definição dos rapazes de incapacidade está relacionada com as pernas ou os pés da pessoa. As

raparigas descrevem as crianças com incapacidade com adjetivos mais positivos em comparação com a descrição dos rapazes, o que leva a concluir que os rapazes tem atitudes mais negativas em relação aos pares com incapacidade. As raparigas acreditam que crianças com deficiência física deveriam ser incluídas porque não eram em nada diferentes delas, já os rapazes, apesar de também concordarem com o ponto de vista das raparigas, referem que a inclusão tem mais a ver com igualdade de oportunidades para aprender.

Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas e Tsakiris, em 2012, estudaram as atitudes das crianças de desenvolvimento típico da Grécia, em relação aos pares com incapacidade intelectual. Na apresentação dos resultados referem que o género não teve influência nas atitudes das crianças de desenvolvimento típico em relação aos pares com incapacidade intelectual, no entanto, salientaram que as raparigas escolheram mais adjetivos positivos para descrever uma criança com incapacidade intelectual.

2.2. FOCO NAS CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS/AMBIENTAIS

2.2.1. Influência dos Pais

Os pais são considerados os mais importantes agentes de socialização das crianças nos primeiros anos (Bigler & Liben, 2007; Dunn, 1993). Como agentes de socialização primários, podem influenciar diretamente as atitudes das crianças através da modelagem, aprendizagem explícita ou discussões acerca das relações com ou atitudes em relação a outras pessoas. Podem ainda dar-lhes oportunidades de interação com pares que têm certas caraterísticas (Dunn, 1993).

Alguns investigadores descobriram que crianças cujos pais acreditam nos aspetos positivos da inclusão aceitavam melhor as diferenças, estavam mais conscientes das necessidades dos outros e mostravam-se mais à vontade junto a pessoa com deficiência ou incapacidade (Peck, Carlson & Helmestetter ,1992).

Também Okagaki e colaboradores (1998) mostraram no seu estudo que as crianças cujos pais referiam que utilizariam a modelagem para ajudar os seus filhos a

interagir com crianças com incapacidade, foram observadas a interagir com maior frequência com os seus pares com incapacidade.

Hong, Kwon e Jeon (2014) investigou a associação entre as atitudes dos pais e as atitudes dos seus filhos em idade pré-escolar, em relação a indivíduos com deficiência/incapacidade. Em resposta a uma das hipóteses colocadas (os sentimentos das crianças e a sua intenção comportamental de tomar decisões inclusivas está relacionada com a forma como os seus pais encaram pessoas com incapacidade) os resultados do estudo não mostraram uma relação significativa entre os dois pontos. No entanto, os autores justificam esse resultado em parte por terem sido utilizadas diferentes medidas de recolha que consideravam diferentes conceitos de atitude. No caso dos pais, estes apenas responderam de um modo geral sobre as suas atitudes em relação a pessoas com deficiência/incapacidade e inclusão. Faltou informação acerca da dimensão comportamental das atitudes dos pais (por exemplo, o que eles dizem sobre como interagiriam com indivíduos com deficiência/incapacidade).

Num estudo sobre a perspetiva dos pais na relação entre os pares e as amizades em programas especializados e integrados (Guralnick, Connor & Hammond, 1995) os autores consideraram fundamental uma completa investigação acerca da perceção dos pais sobre o impacto dos ambientes integrados e especializados, no desenvolvimento das relações e amizades dos seus filhos com os pares. Utilizaram uma entrevista, focando-se diretamente em questões relacionadas com as relações e as amizades entre pares. Os resultados revelaram que tanto as mães das crianças inscritas em programas integrados como as mães das crianças inscritas em programas especializados consideram o respetivo ambiente valioso para o desenvolvimento das relações e amizades entre o seu filho e os pares. As mães das crianças a frequentar os programas integrados reportaram que o seu/sua filho(a) brincava melhor e era mais sociável devido à participação das crianças sem necessidades especiais. Um padrão semelhante foi obtido para as mães das crianças inscritas em programas especializados, em resposta a uma situação hipotética. Os dois grupos mostraram-se

preocupados relativamente à rejeição dos pares e perceberam a importância de ter outras crianças com necessidades especiais no programa que frequentam.

Conclui-se que os pais demonstram os seus valores e as suas crenças nas suas interações diárias com as crianças e com as outras pessoas, o que poderá influenciar as atitudes das crianças em relação aos outros (Hong, Kwon & Jeon, 2014).

2.2.2. Influência dos/as Educadores/as

O perfil do professor, especificamente as atitudes do mesmo em relação aos alunos, é uma das variáveis mais importantes na Educação, principalmente quando se refere à Educação de crianças com NAS (Daane, Beirne-Smith, & Latham, 2000).

Uma investigação explorou as atitudes dos professores de educação especial em relação à Inclusão de estudantes com perturbação do espectro do autismo nas escolas públicas, de uma cidade da Jordânia, revelando que os professores enfatizam as seguintes competências para o perfil de um professor que favoreça a Inclusão: independência, imitação, comportamento, saber brincar, socialização, rotina, atenção, linguagem e o conhecimento académico (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013).

Nikolaraizi e colaboradores (2005) referem que os professores dos Estados Unidos e principalmente, os comentários dos professores da Grécia indicam que estes não adotam programas ou estratégias que promovam a aceitação das crianças com NAS. Estes professores estão numa posição de facilitadores da aceitação das crianças com NAS, por isso poderia ser benéfico se as escolas tornassem as crianças destas idades conscientes dos indivíduos com NAS, através de estratégias que promovam interações sociais positivas e a aceitação entre as crianças com e sem NAS.

Fazer parte de um grupo inclusivo, não é suficiente para promover ou manter atitudes positivas em relação aos pares com incapacidade (Favazza & Odom, 1997). Por isso, é importante que os adultos promovam interações positivas que possam aumentar o desenvolvimento de atitudes positivas (Diamond, 2001). De acordo com

Sanches-Ferreira (2007), as atitudes dos professores assumem uma importância fundamental já que sem a sua implicação pessoal e profissional nada poderá mudar.

Han, Ostrosky e Diamond (2006) apresentam algumas diretrizes para promover o desenvolvimento de atitudes positivas. Os educadores podem contribuir para o desenvolvimento das relações entre os pares com e sem incapacidade, ao terem em conta a disposição da sala, o acesso aos materiais e ao planear atividades que não limitam a participação das crianças com incapacidade.

Torna-se então fundamental a criação de um bom ambiente físico e social, por parte do/a educado/a, que promova a participação e que crie situações de equidade e de igualdade para crianças com e sem incapacidade (Sanches-Ferreira, 2007).

2.2.3. Participação em contextos Inclusivos

O contacto com pessoas com incapacidade está relacionado com os sentimentos das crianças em relação a indivíduos com incapacidade. No estudo de Hong, Kwon e Jeon (2014), no qual participaram 94 crianças com desenvolvimento típico de 4 e 5 anos, percebeu-se que quanto mais intensivo e regular for o contacto das crianças com desenvolvimento típico com pessoas com incapacidade, mais positivos vão ser os seus sentimentos em relação às mesmas.

No estudo de Diamond e colaboradores (1997), concluiu-se que as crianças que frequentam as salas inclusivas tinham uma maior aceitação social para todos os tipos de incapacidade em relação às crianças das salas não inclusivas. A experiência num contexto pré-escolar (inclusivo ou não) pode influenciar a compreensão das atitudes das crianças em relação a indivíduos com incapacidade.

Enquanto Hodkinson (2007) sugere que a inclusão, ou seja, o contacto com crianças com NAS, por si só não irá reduzir as atitudes negativas das crianças de desenvolvimento típico em relação aos seus pares com deficiência. Nikolaraizi e colaboradores (2005) identificaram diferenças entre as salas inclusivas e não

inclusivas, com os participantes pertencentes a salas inclusivas a ter níveis de aceitação mais altos do que os participantes de salas não inclusivas.

Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas e Tsakiris (2012) estudaram as atitudes das crianças de desenvolvimento típico, em relação aos pares com incapacidade intelectual, com ênfase no contexto (inclusivo ou não inclusivo). Participaram 256 crianças, entre os 9 e os 10 anos, dos quais 135 frequentavam contextos inclusivos. Além dos questionários, foi pedido que desenhassem uma criança com incapacidade intelectual e para escreverem alguma coisa acerca do que desenharam. Os resultados mostram o contexto diferenciou as suas atitudes, com crianças que frequentam contextos inclusivos a terem atitudes mais positivas e a escolherem menos adjetivos com conotação negativa para as descrevem.

Também Van Hooser (2009), no seu estudo concluiu que as crianças que pertencem a contextos inclusivos têm opiniões mais positivas acerca das características das crianças com incapacidade, no entanto, tinham opiniões menos positivas acerca do que as crianças com incapacidade eram capazes de fazer. Apesar disso, conclui que as crianças que frequentam salas inclusivas têm atitudes mais positivas em relação a crianças com incapacidade, relativamente a crianças que frequentam contextos não inclusivos.

2.2.4. Conhecimento acerca da incapacidade

O conhecimento e compreensão das crianças acerca da incapacidade parecem estar relacionados com os seus sentimentos em relação a indivíduos com incapacidade. No estudo de Hong, Kwon e Jeon (2014), a decisão das crianças com desenvolvimento típico de incluir pares com NAS pode ser influenciada pelo conhecimento que têm acerca da incapacidade e das exigências do contexto. As crianças estavam mais propensas a dizer que incluiriam um par com deficiência física numa atividade que exigisse poucas habilidades motoras. Estes resultados sugerem que adaptações nas atividades planeadas que promovam a participação ao reduzir a

exigência motora para todas as crianças, junto com a atenção para questões de equidade e igualdade de oportunidades, poderá ser eficaz nas intervenções em sala de aula para apoiar a inclusão de crianças com incapacidade nas brincadeiras com os pares (Diamond & Hong, 2010). Este ponto relaciona-se com o facto de as crianças em idade pré-escolar terem apenas uma consciência básica do que é a deficiência física e começarem a compreender as implicações dessa incapacidade na participação em atividades que requerem habilidades motoras. A compreensão acerca da incapacidade intelectual é apenas desenvolvida mais tarde, mais especificamente em idade escolar e adolescência (Conant & Budoff, 1983).

Diamond e colaboradores (1997) examinaram igualmente as relações entre a participação num programa de educação pré-escolar inclusivo, a compreensão das crianças acerca da deficiência e a aceitação de crianças com NAS pelos seus pares. Fizeram parte do estudo 60 crianças de 4 e 5 anos, inscritas em programas de educação pré-escolar inclusivos (29) e não inclusivos (31). Os investigadores referem que o conhecimento acerca da deficiência ou incapacidade não difere significativamente de acordo com o contexto, inclusivo ou não, em que a criança está inserida.

Por sua vez, Hodkinson (2007), voltou a concluir a existência de relação entre a compreensão e a inclusão de crianças com NAS. Investigou a compreensão e as atitudes de crianças de desenvolvimento típico em relação aos seus pares com deficiência. Participaram no estudo 53 crianças de duas escolas, uma com práticas inclusivas e a outra não inclusiva, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Foi pedido que desenhassem uma criança com deficiência e que fizessem a descrição dessa criança. Em seguida, foi apresentada uma fotografia de uma criança com deficiência e outra com desenvolvimento típico, e pedido aos participantes para selecionarem de uma lista, cinco adjetivos que descrevessem cada criança. Por último, foram apresentadas aos participantes fotografias de uma criança com deficiência visual, uma criança com um andador, uma criança em cadeira de rodas e uma criança com desenvolvimento típico. Para cada imagem, foram colocadas questões que abordassem os sentimentos acerca da inclusão das crianças com deficiência nas suas

salas de aula bem como os seus níveis de interação com as mesmas. Os resultados deste estudo mostram que o nível de compreensão de uma criança ou a sua conceptualização acerca da natureza da deficiência pode interferir com a criação de atitudes positivas acerca da deficiência.

Num outro estudo, Nabors e Keyes (1997) descobriram que as crianças do pré-escolar incluíam hipoteticamente mais facilmente uma criança com deficiência motora quando a atividade requeria menor habilidade física, por exemplo, almoçar, do que para uma atividade mais exigente, como por exemplo, chutar uma bola. Diamond e Tu (2009) confirmaram esta descoberta: crianças com idade pré-escolar estavam mais propensas a dizer que hipoteticamente incluiriam um par com deficiência física que usasse uma cadeira de rodas se essa deficiência tivesse uma interferência mínima na participação da criança. Estas conclusões revelam mais uma vez que o conhecimento que as crianças com desenvolvimento típico têm acerca da incapacidade está na base das suas atitudes e intenções comportamentais em relação às crianças com NAS.

PARTE II | ESTUDO EMPÍRICO

1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

O conceito de Inclusão abrange uma política que promove a integração de crianças com NAS no sistema educativo (Baker, Wang, & Walberg, 1994; Buysee & Bayley, 1993; Eaves & Ho, 1997). Sanches-Ferreira (2007) define inclusão como uma proposta educativa que concretize os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. Passados 20 anos da assinatura da Declaração de Salamanca, ainda existem barreiras a que a inclusão ocorra, que decorrem, entre outros, de um conjunto de crenças e atitudes não inclusivas (Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009) por parte dos pares sem incapacidade. Yu, Ostrosky e Fowler (2015) referem que um dos desafios dos professores é criar na sala de aula um ambiente no qual as crianças com desenvolvimento típico compreendam e aceitem as crianças com incapacidade como seus pares e amigos.

A legislação portuguesa vigente assenta no decreto-lei 3/2008, que explana os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, no âmbito da Educação Especial. Em Portugal, estima-se que cerca de 31.776 crianças/jovens com NAS frequentem o ensino obrigatório, num universo de 1.235.464 (dados do Ministério da Educação referentes ao ano 2009). Em Gondomar, cidade na qual será desenvolvida a presente investigação, no Diagnóstico Social do Município (2015) consta que de acordo com dados recolhidos junto dos Agrupamentos de Escolas, no ano letivo 2012/2013 estavam referenciadas com Necessidades Educativas Especiais 661 crianças/jovens.

Apesar dos números, são poucos estudos acerca do desenvolvimento das atitudes, tornando-se essencial compreender de que forma se poderá contribuir para facilitar atitudes de aceitação à inclusão por parte dos pares das crianças com NAS.

Uma das principais componentes da inclusão escolar de crianças com NAS é a aceitação por parte dos seus pares. A investigação realça o papel das atitudes dos

pares, considerando para isso, ambas as características pessoais e sociais da criança (Fishbein & Ajzen, 1975).

O objetivo geral desta investigação é avaliar as atitudes de um grupo de crianças que frequentam o ensino pré-escolar face aos pares com deficiência. Especificamente, serão investigadas a compreensão, a perceção de atributos e de capacidades e a intenção de comportamento perante crianças com deficiência. Será analisada a relação entre as atitudes das crianças e fatores pessoais – o sexo, e fatores contextuais – as atitudes/experiências dos pais e dos educadores relativamente à inclusão e o contexto onde as crianças estão incluídas.

Segundo esta perspetiva, coloca-se o seguinte problema: *Estarão as características pessoais da criança e as suas relações sociais associados às suas atitudes em relação a crianças com NAS?* pois é crucial que se avancem estudos no sentido de clarificar e enriquecer a informação existente nesta área, especialmente, da importância das atitudes em todo o processo de inclusão.

Algumas investigações sugerem que as raparigas têm atitudes mais positivas em relação a pares com incapacidade (Nowicki, 2006) e que existem diferenças no modo como rapazes e raparigas definem incapacidade e descrevem as crianças com NAS (Hodkinson, 2007), no entanto outras investigações não encontraram diferenças significativas concluindo que o sexo das crianças não parece influenciar as atitudes das mesmas em relação aos pares com incapacidade (Favazza, Phillipsen, & Kumar, 2000; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012). Estes dados permitem-nos avançar para a primeira hipótese do nosso estudo*: tendencialmente, as raparigas exibem atitudes mais positivas do que os rapazes face aos pares com NAS.*

Fazer parte de um grupo inclusivo não é suficiente para promover ou manter nas crianças atitudes positivas em relação aos pares com incapacidade (Favazza & Odom, 1997). É fundamental que os adultos promovam interações positivas que possam aumentar o desenvolvimento de atitudes positivas (Diamond, 2001). Crianças cujos pais acreditam nos aspetos positivos da inclusão aceitam melhor as diferenças, estão mais conscientes das necessidades dos outros e mostram-se mais à vontade

junto a pessoas com deficiência ou incapacidade (Peck, Carlson & Helmestetter, 1992). Assim prevemos na segunda hipótese deste estudo que, *a existência de experiências dos pais com indivíduos com incapacidade está associada a comportamentos mais positivos das crianças em relação aos pares com NAS.*

Han, Ostrosky e Diamond, (2006) referem que os educadores podem contribuir para o desenvolvimento das relações entre os pares com e sem incapacidade, ao terem em conta a disposição da sala, o acesso aos materiais e ao planear atividades que não limitam a participação das crianças com incapacidade. Outros autores como Nikolaraizi e colaboradores (2005) sublinham que os professores estão numa posição de facilitadores da aceitação das crianças com NAS. Será crucial facilitar a tomada de consciência das crianças em idade pré-escolar, dos indivíduos com NAS, através de estratégias que promovam interações sociais positivas e a aceitação entre as crianças com e sem NAS. Espera-se na terceira hipótese deste estudo que *atitudes positivas por parte dos educadores em relação à inclusão se traduzam numa maior aceitação das crianças em relação aos pares com NAS.*

Os estudos sugerem a importância do contexto em que as crianças estão inseridas (inclusivo ou não inclusivo) no favorecimento de experiências positivas em relação aos pares com NAS (Diamond, K. E., Hestenes, L., Carpenter, E. & Innes, F., 1997; Nikolaraizi, M., Poonam, K., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. & Riall, A., 2005; Van Hooser, 2009). Estes dados permitem avançar para a quarta hipótese do nosso estudo: *crianças que têm nas suas salas pares com NAS, têm atitudes mais positivas em relação a crianças com incapacidade.*

A compreensão das atitudes das crianças em relação à incapacidade é essencial para favorecer as relações com os pares com ou sem NAS (Hazzard, 1983; Hodkinson, 2007; Van Hooser, 2009) o que permite considerar a última hipótese: *maior conhecimento das crianças de desenvolvimento típico em relação à incapacidade está associado à intenção para agir mais favoravelmente perante crianças com NAS*.

2. MÉTODO

O estudo realizado utiliza uma abordagem quantitativa correlacional que, segundo Almeida e Freire (2003) está relacionada com a compreensão e a predição dos fenómenos estudados, através da formulação de hipóteses sobre as relações entre as variáveis. Estudar-se-á a compreensão das crianças acerca da deficiência, as suas atitudes e sua intenção comportamental face a indivíduos com NAS. Proceder-se-á à análise descritiva das variáveis e à sua avaliação, para perceber de que modo estas se relacionam entre si e qual o seu comportamento em função das características pessoais (sexo) e contextuais (contexto inclusivo ou não inclusivo, experiências anteriores com indivíduos com NAS, influência dos pais e educadores) das crianças.

3. PARTICIPANTES

A amostra deste estudo é constituída por crianças de 4 e 5 anos com desenvolvimento típico, em que metade frequenta o ensino pré-escolar público de dois agrupamentos de escolas de Gondomar, escolhidos através de um critério por conveniência, especificamente, foram escolhidos quatro estabelecimentos integrados nos agrupamentos de escola das freguesias com maior densidade populacional (União de freguesias Gondomar S. Cosme, Jovim e Valbom e a freguesia de Rio Tinto). A restante metade da amostra frequenta o ensino pré-escolar privado de quatro colégios sitos na união de freguesias Gondomar S. Cosme, Jovim e Valbom e na freguesia de Rio Tinto. Por ser um estudo com recolhas efetuadas em meio escolar, foi efetuado o pedido de autorização na Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, e registados os instrumentos utilizados na Entidade de Monitorização e Registo de Inquéritos em meio escolar, com o número 0539600001 (Anexo 8).

Após autorização do Ministério de Educação estabeleceu-se o contacto com responsáveis pelos jardins-de-infância (públicos e privados) de Gondomar, aos quais foi pedida a colaboração como mediadores iniciais entre a investigadora e os pais das

crianças. As/os educadoras/es das salas selecionadas fizeram a seleção aleatória dos participantes, colocando num pequeno saco os nomes de todas as crianças de desenvolvimento típico do sexo feminino que fazem parte do grupo, e num outro saco os nomes de todas as crianças de desenvolvimento típico do sexo masculino, em seguida retiraram os nomes das crianças que seriam convidadas a participar no nosso estudo. Foram entregues as cartas com os objetivos e procedimento do estudo às famílias das crianças selecionadas, bem como, com a declaração de consentimento informado e o questionário a ser preenchido pelos pais das crianças.

Esta é uma amostra não probabilística, de crianças que foram selecionadas de salas de ensino pré-escolar inclusivas e salas sem crianças com NAS. Participaram 33 crianças de 8 salas de ensino pré-escolar, 4 salas da rede pública e 4 salas da rede privada, bem como os/as respetivo/as educadores/as e encarregados/as de educação das crianças incluídas na amostra.

As crianças têm uma média de idades de 5.42 anos (d.p. = .71) sendo 15 do sexo masculino (45.5%) e 18 do sexo feminino (54.5%). Relativamente ao contexto, 14 crianças (42.4%) têm a frequentar na sua sala pelo menos uma criança com NAS (contexto inclusivo), enquanto 19 (57.6%) frequentam um contexto não inclusivo.

No que concerne a idade dos pais, 12 têm entre 25 e 35 anos (36.4%) tendo os restantes 21 mais de 35 anos (63.6%), sendo 6 do sexo masculino (18.2%) e 27 do sexo feminino (81.8%). Relativamente às habilitações académicas 5 frequentaram o 2º ou 3º ciclo (15.2%), 10 terminaram o ensino secundário (30.3%), 12 têm licenciatura (36.4%), 3 têm pós-graduação (9.1%) e outros 3 terminaram o mestrado (9.1%).

Os/as educadores/as que participaram no estudo apresentam idades compreendidas entre os 35 e os 55 anos, 9.1% são do sexo masculino e 90.9% são do sexo feminino. Relativamente às habilitações académicas 36.4% têm pós-graduação, 51.5% têm licenciatura e os restantes 12.1% não responderam à questão. Apenas 18.2% dos educadores têm formação em educação especial. No que se refere ao contexto, 42.4% dos educadores têm na sua sala uma ou mais crianças com NAS pertencendo os restantes 57.6% ao que designamos de contexto não inclusivo.

4. INSTRUMENTOS

As escalas utilizadas na recolha dos dados deste estudo foram desenvolvidas por Van Hooser em 2009 e traduzidas para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Profª Doutora Manuela Sanches-Ferreira, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial.

4.1. ESCALA DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

A Escala de Compreensão da Deficiência - Understanding Disability Scale (Anexo 1) é uma escala qualitativa, que permite obter informações acerca da deficiência em duas partes: (i) é pedido à criança que desenhe uma pessoa com incapacidade ou NAS, e (ii) que responda a questões abertas delineadas para alcançar o seu entendimento acerca do conceito de deficiência.

A cotação desta escala envolve a categorização de temas semelhantes resultantes dos desenhos e respostas da criança.

4.2. ESCALA DE PERCEÇÃO DE ATRIBUTOS

A Escala de Perceção de Atributos – Perceived Attributes Scale (Anexo 2) determina a opinião que a criança tem relativamente a crianças com deficiência. Nesta escala, são apresentadas à criança três fotografias, criança com incapacidade física, com incapacidade intelectual (síndrome de *Down*) e sem incapacidade (Anexo 5), e lidas as descrições associadas a cada uma. Seguidamente, o investigador questiona: "Esta criança é…?", recorrendo a um dos 10 dos atributos selecionados da Checklist de Adjetivos de Siperstein (1980). Apontando para o símbolo correspondente, em cada questão, a criança tem a possibilidade de responder "Sim", "Não" ou "Talvez" (pontuação 2, 0 e 1 respetivamente ou inversa no caso dos adjetivos negativos).

Pontuações altas indiciam atitudes mais positivas em relação a indivíduos com incapacidade.

4.3. ESCALA DE PERCEÇÃO DE CAPACIDADES

A Escala de Perceção de Capacidades – Perceived Capabilities Scale (Anexo 3) foi desenhada para avaliar as opiniões relativas ao que as crianças com deficiência são capazes de fazer. São apresentadas à criança três fotografias, criança com incapacidade física, com incapacidade intelectual (síndrome de *Down*) e sem incapacidade (Anexo 5) e lidas as descrições associadas a cada uma. O investigador questiona a criança acerca de cada uma das fotografias: "Achas que esta criança é capaz de…?", seguindo-se uma capacidade física, social ou mental, que crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento típico são capazes de efetuar. À semelhança da grelha de respostas descrita na escala anterior, aqui a criança poderá responder Sim (2), Não (0), ou Talvez (1).

Pontuações mais elevadas indicam maiores expectativas de desempenho em relação às crianças representadas nas fotografias.

4.4. ESCALA DE INTENÇÃO DE COMPORTAMENTO

A Escala de Intenções de Comportamento – Behavioral Intentions Scale (Anexo 4) avalia a motivação dos participantes para a interação com crianças com deficiência. Inclui 15 atividades para crianças com desenvolvimento típico. Estes subdividem-se em comportamentos de ajuda, partilha, proximidade física, associados a atividades de lazer comuns e que revelam alguma intimidade ou proximidade. Apresentam-se à criança três fotografias, criança com incapacidade física, com incapacidade intelectual (síndrome de *Down*) e sem incapacidade (Anexo 5), e são lidas as descrições relativas a cada criança representada. O investigador questiona a criança: "Gostarias de fazer … com esta criança?", referindo uma das atividades mencionadas em epígrafe.

As crianças podem responder Sim (2), Não (0), ou Talvez (1), sendo que pontuações mais elevadas significam as intenções comportamentais mais positivas em relação à criança representada nas imagens.

4.5. FOTOGRAFIAS APRESENTADAS NAS ESCALAS

Às fotografias que compõem cada uma das escalas apresentadas, foram acrescentadas mais cinco imagens que mostram as crianças com incapacidade física, com síndrome de *Down* e sem incapacidade com os pares, como objetivo de tentar perceber se a imagem apresentada influencia a resposta dos participantes.

A escolha das crianças a quem foram apresentadas as fotografias das crianças com NAS com ou sem os pares foi aleatória, no entanto, a investigadora procurou que em cada um dos infantários metade das crianças participantes no estudo tivessem acesso às fotografias das crianças com NAS com os pares e a outra metade sem os pares. Assim, no momento das recolhas, a investigadora apresentou a 16 participantes (48.5%) três fotografias (criança com incapacidade física, com síndrome de *Down* e sem incapacidade) com os pares, e aos restantes 17 (51.5%) as fotografias das crianças sem os pares (Anexo 5) associando sempre o género da criança participante ao género da criança apresentada na fotografia.

4.6. QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

Baseado na entrevista criada por Van Hooser, em 2009, foi desenvolvido para determinar as anteriores experiências diretas e indiretas da criança e o conceito de incapacidade. As experiências diretas são definidas como tendo tido interações com indivíduo(s) com incapacidade. Por seu turno, as experiências indiretas relacionam-se com o contacto através de livros, televisão ou discussões com os pais (Anexo 6).

4.7. QUESTIONÁRIO PARA OS/AS EDUCADORES/AS

Realizado por Rodrigues (2015) num trabalho orientado pela Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, este questionário tem como objetivo estudar a opinião dos/as educadores/as acerca da inclusão, sendo composto por uma caracterização individual, cinco vinhetas e uma questão final para perceber se o/a educador/a aborda a deficiência com o seu grupo de crianças (Anexo 7).

5. PROCEDIMENTOS

Esta investigação constitui-se como parte integrante de um projeto de investigação referente a estudos acerca da inclusão de acordo com o paradigma de Suporte. As necessidades de suporte referem-se a um constructo que indica o padrão e intensidade dos suportes necessários para o/a aluno/a participar em atividades relacionadas com o funcionamento humano normativo (Thompson, et al., 2002). É fundamental analisar o que o/a aluno/a faz em vários contextos, e procurar conhecer os suportes para ele/a poder fazer o que tem dificuldade, que serão a ponte entre "o que o aluno é" e "o que o aluno pode ser", o que favorecerá uma vida com atividades significativas e resultados pessoais positivos (Thompson, et al., 2002).

Utiliza uma amostra recolhida para o efeito, analisando as crianças envolvidas e as interações estabelecidas com os pares, pais e educadores/as. Foram utilizados os dados recolhidos nos momentos de avaliação desenhados inicialmente.

Foram deixados com os/as educadores/as a declaração de consentimento informado, onde se encontra explanado o objetivo do estudo e garantido o anonimato e confidencialidade das respostas, bem como, o questionário para serem entregues aos pais e preenchidos pelos mesmos no prazo de uma semana.

Após a decisão das famílias em participar no estudo, foi combinada uma data entre a investigadora e as educadoras para a recolha de dados com as crianças e recolha dos questionários previamente preenchidos pelos pais.

No momento da recolha dos dados das crianças participantes no estudo, foram administradas as escalas *Understanding Disability Scale, Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale* e *Behavioral Intencions Scale*, desenvolvidas por Van Hooser, em 2009 e traduzidas para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, para avaliação das atitudes das crianças em relação aos pares com NAS.

Antes de iniciar a aplicação, a investigadora apresentou-se e explicou o trabalho que iriam realizar. Após o consentimento da criança iniciou a aplicação das

escalas, individualmente, com a duração de cerca de 20 minutos, no local que os/as educadores/as acharam mais conveniente, e num horário que não comprometesse a sua participação nas rotinas. Todos os participantes concluíram a tarefa.

Enquanto se avaliavam as crianças, foi pedido à educadora que preenchesse o seu questionário.

Os registos foram realizados em papel (Anexo 10). A cada criança participante no estudo foi atribuído um código que corresponde a um número (de 1 a 33) e que consta nos registos escritos da investigadora, no questionário do/a educador/a e no questionário dos pais da criança permitindo associar as informações recolhidas em cada documento.

Na aplicação das escalas foram apresentados dois conjuntos de três fotografias sobre as quais as crianças basearam as suas respostas. Um conjunto era constituído pelas fotografias de uma criança com síndrome de *Down*, uma criança com deficiência física (em cadeira de rodas) e uma criança com desenvolvimento típico a brincar acompanhada pelos pares; e outro conjunto constituído pelas três fotografias das crianças com síndrome de *Down*, deficiência física e desenvolvimento típico sozinhas. A investigadora escolheu o conjunto de fotografias a apresentar a cada criança participante de modo a que a metade dos participantes fossem apresentadas as fotografias das crianças com os pares, e a outra metade fossem apresentadas as fotografias das crianças sem os pares. Deste modo, foram apresentadas a 16 participantes três fotografias (criança com incapacidade física, com incapacidade intelectual e sem incapacidade) com os pares, e aos restantes 17 as fotografias das crianças sem os pares (Anexo 5). Em seguida, deu a escolher às crianças a ordem das fotografias sobre as quais iriam responder, registando as suas escolhas.

Quadro 1

Ordem de escolha das fotografias

	N	*F*	*%*
1º DF; 2º II; 3º DT	33	16	48,5%

1º DT; 2º DF; 3º II	33	11	27,3%
1º DF; 2º DT; 3º II	33	4	12,1%
1º II; 2º DF; 3º DT	33	2	6,1%
1º II; 2º DT; 3º DF	33	1	3,0%
1º DT; 2º II; 3º DF	33	1	3,0%

Como se pode verificar, 48% das crianças manteve a ordem das fotografias apresentada pela investigadora, no entanto, a maioria das crianças que alterou a ordem, colocou a criança de desenvolvimento típico em primeiro lugar, seguida da criança com deficiência física e por último a criança com síndrome de *Down*.

6.ANÁLISE DOS DADOS

As decisões estatísticas fundamentaram-se em análises exploratórias dos dados, nas quais se averiguou o cumprimento dos pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos. No caso de violação dos mesmos, foram utilizadas metodologias estatísticas não paramétricas. Pelo carácter nominal das variáveis, recorreu-se ao teste de *Qui-Quadrado*, que estuda a relação entre duas variáveis nominais, por si só ou divididas pelas categorias de terceiras variáveis qualitativas de controlo. Em tabelas 2×2 e com $n \leq 20$ utilizou-se o teste exato de *Fisher.*

PARTE III | RESULTADOS

Apresentam-se os resultados relativos à avaliação, com base nos seguintes instrumentos: Escala de Compreensão da Deficiência (ECD), Escala de Perceção de Atributos (EPD), Escala de Perceção de Capacidades (EPC); Escala de Intenção de Comportamento (EIC); Questionário dos Pais e Questionário dos Educadores.

Apresentam-se as modas e as frequências, bem como de medidas descritivas específicas a cada tipo de variável tal como acontece com outros estudos descritos na literatura. Foi utilizado o SPSS 20.

1. COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

1.1. MEDIDAS DESCRITIVAS

No quadro 2 encontram-se dispostas as medidas descritivas da Escala de Compreensão da Deficiência.

Quadro 2

Escala de Compreensão da Deficiência

	N	*Mo*
ECD Desenho	33	3
ECD O que podem ter?	33	1
ECD O que precisam?	33	1
ECD Se podem ficar doentes?	33	0
ECD São parecidas ou diferentes?	33	2

No que concerne o desenho realizado pelas crianças participantes, 33.3% (11) desenharam uma criança com incapacidade intelectual (muitos desenharam os pares que têm dificuldades na comunicação ou que "demoram mais tempo a aprender"); 30.3% (10 crianças) desenharam pares com deficiência motora, nomeadamente, que precisam de cadeira de rodas para se deslocar; 24.2% (8 participantes) desenharam-se a si mesmos ou a pares com desenvolvimento típico referindo que não sabiam desenhar "os outros" meninos; 6.1% (2 crianças) desenharam também meninos com deficiência auditiva; e as restantes duas crianças optaram por não desenhar.

Quando se perguntou o que sabiam acerca de crianças com deficiência ou necessidades especiais, os participantes englobaram as respostas em duas categorias, nomeadamente, o que as crianças *podem ter* e/ou *o que precisam*. A maioria (63.6%) referiu dificuldades físicas, como motoras, de linguagem, visão e audição; 12.1% referiu dificuldades na aprendizagem; e 24.2% não responderam. Quanto ao que as

crianças com deficiência precisam, a maioria do grupo refere mais ajuda (63.6%); 6.1% defende que precisam apenas de mais tempo para aprender; e 30.3% não respondeu.

Relativamente à questão de poderem ficar doentes se brincarem com crianças com deficiência ou necessidades especiais, 90.9% das crianças responde não justificando que "elas também não estão doentes".

Quando se perguntou se as crianças com deficiência eram diferentes ou parecidas com a criança participante, 97% refere que são diferentes. As justificações dadas prendem-se com o facto de sermos todos diferentes, podendo ter apenas semelhanças, no tom da pele, na cor dos olhos e no cabelo.

1.2. RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E O SEXO DA CRIANÇA

Não há associação entre a compreensão da deficiência e o sexo, Teste de *Fisher*, $p = 1$.

1.3. RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E O CONTEXTO NO QUAL A CRIANÇA ESTÁ INSERIDA

Existe uma associação entre os desenhos realizados pelas crianças participantes e o contexto, $\chi^2(4) = 11.79$, $p = .02$.

Comparando as respostas das crianças participantes acerca do que as crianças com deficiência podem ter, com o contexto, verificamos não existir uma associação entre as variáveis, Teste de *Fisher*, $p = 1$. O mesmo acontece com as respostas ao que as crianças com deficiência precisam, Teste de *Fisher*, $p = .48$, se podem ficar doentes por brincarem com elas, Teste de *Fisher*, $p = 1$, e por último, se são parecidas ou diferentes delas, Teste de *Fisher*, $p = .42$.

2. PERCEÇÃO DE ATRIBUTOS

2.1. MEDIDAS DESCRITIVAS

A Escala de Perceção de Atributos é composta por duas partes. Na primeira é efetuada a apresentação e descrição de três fotografias, criança com deficiência física; com síndrome de *Down* e com desenvolvimento típico e são colocadas às crianças algumas questões acerca do que as crianças apresentadas conseguem ou não realizar, com o objetivo de perceber os participantes compreenderam a descrição realizada. No que concerne a primeira pergunta, *que criança apresenta dificuldades de aprendizagem*, 32 crianças (97%) apontaram para a imagem da criança com síndrome de *Down* e 1 participante (3%) escolheu a fotografia da criança com síndrome de *Down* e a fotografia da criança com deficiência física. Quando lhes foi perguntado *que criança consegue aprender mais facilmente*, 20 crianças (60.6%) responderam criança com desenvolvimento típico e 13 crianças (39.4%) responderam criança com desenvolvimento típico e criança com deficiência física. À pergunta *que criança consegue andar facilmente*, 23 crianças (69.7%) responderam criança com desenvolvimento típico e 10 crianças (30.3%) responderam criança com síndrome de *Down* e criança com desenvolvimento típico. Na última questão, *que criança tem dificuldades a andar*, apenas 1 criança (3%) respondeu apontando para a imagem da criança com deficiência física e para a da com síndrome de *Down*. A maioria (97%) respondeu que a criança com deficiência física não podia andar sem a cadeira de rodas.

O quadro 3 apresenta os resultados obtidos na análise às respostas da segunda parte da Escala de Perceção de Atributos.

Quadro 3

Escala de Perceção de Atributos

	DEFICIÊNCIA FÍSICA		SÍNDROME DE *DOWN*		DESENVOLVIMENTO TÍPICO	
	N	*Mo*	*N*	*Mo*	*N*	*Mo*
Querida	33	2	33	2	33	2

Estúpida	33	2	33	2	33	2
Prestável	33	2	33	2	33	2
Triste	33	2	33	2	33	2
Bonita	33	2	33	2	33	2
Má	33	2	33	2	33	2
Feliz	33	2	33	2	33	2
Feia	33	2	33	2	33	2
Esperta	33	2	33	0	33	2
Egoísta	33	2	33	2	33	2

A pontuação dos adjetivos negativos foi invertida (estúpida; triste; má; feia; e egoísta apresentam o valor 2). Pontuações altas indiciam atitudes mais positivas em relação a indivíduos com incapacidade. Neste caso, as pontuações mais altas foram atribuídas à fotografia da criança com deficiência física seguida da com desenvolvimento típico. No caso da criança com síndrome de *Down*, no adjetivo *esperta* teve 13 respostas *sim*, 13 respostas *não*, e 7 respostas *talvez.* No quadro 3 é apresentado o menor valor, que é 0 e neste caso, por não ser um adjetivo negativo, corresponde à resposta *sim*.

2.2. Relação entre a Perceção de Atributos e o sexo da criança

Não há associação entre a perceção de atributos e o sexo da criança. A apresentação dos resultados é apresentada no quadro 4.

Quadro 4

Relação entre a Perceção de Atributos e o sexo da criança

	Deficiência Física	Síndrome de *Down*	Desenvolvimento típico
Querida	$\chi^2(2) = 3.29$, $p = .19$	$\chi^2(2) = .55$, $p = .75$	$\chi^2(2) = 1.27$, $p = .53$
Estúpida	Teste de *Fisher*, $p = .45$	$\chi^2(2) = 3.37$, $p = .18$	Teste de *Fisher*, $p = 1$

Prestável	$\chi^2(2) = 7.40$, $p = .25$	$\chi^2(2) = .55$, $p = .75$	$\chi^2(2) = .06$, $p = .97$
Triste	Todos responderam *não*	$\chi^2(2) = 2.72$, $p = .26$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Bonita	$\chi^2(2) = 1.27$, $p = .53$	$\chi^2(2) = 1.37$, $p = .50$	$\chi^2(2) = 4.39$, $p = .11$
Má	Teste de *Fisher*, $p = .45$	$\chi^2(2) = .68$, $p = .71$	Teste de *Fisher*, $p = .58$
Feliz	Teste de *Fisher*, $p = .45$	$\chi^2(2) = 2.64$, $p = .27$	$\chi^2(2) = 1.86$, $p = .39$
Feia	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .64$, $p = .72$	$\chi^2(2) = 3.29$, $p = .19$
Esperta	$\chi^2(2) = .73$, $p = .69$	$\chi^2(2) = .64$, $p = .72$	$\chi^2(2) = 5.23$, $p = .07$
Egoísta	$\chi^2(2) = 2.55$, $p = .28$	$\chi^2(2) = 3.05$, $p = .22$	$\chi^2(2) = 3.96$, $p = .14$

2.3. Relação entre a Perceção de Atributos e o contexto no qual a criança está inserida

Não existe associação entre a perceção de atributos e o contexto. O quadro 5 apresenta os resultados da relação entre o contexto no qual a criança esta inserida e cada uma das variáveis da escala de Perceção de Atributos.

Quadro 5

Relação entre a Perceção de Atributos e o contexto

	Deficiência Física	Síndrome de *Down*	Desenvolvimento típico
Querida	$\chi^2(2) = .79$, $p = .67$	$\chi^2(2) = 1.29$, $p = .52$	$\chi^2(2) = 2.43$, $p = .30$
Estúpida	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 4.34$, $p = .11$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Prestável	$\chi^2(2) = 2.45$, $p = .29$	$\chi^2(2) = 2.25$, $p = .32$	$\chi^2(2) = 2.33$, $p = .31$
Triste	Todos responderam *não*	$\chi^2(2) = 4.34$, $p = .11$	Teste de *Fisher*, $p = .24$
Bonita	$\chi^2(2) = 2.84$, $p = .24$	$\chi^2(2) = .64$, $p = .73$	$\chi^2(2) = 2.00$, $p = .37$
Má	Teste de *Fisher*, $p = .42$	$\chi^2(2) = .20$, $p = .91$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Feliz	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 3.87$, $p = .14$	$\chi^2(2) = 2.43$, $p = .29$
Feia	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .15$, $p = .92$	$\chi^2(2) = .79$, $p = .67$
Esperta	$\chi^2(2) = 2.47$, $p = .29$	$\chi^2(2) = 6.36$, $p = .04$	$\chi^2(2) = .62$, $p = .73$
Egoísta	$\chi^2(2) = 2.10$, $p = .35$	$\chi^2(2) = .62$, $p = .73$	$\chi^2(2) = 3.52$, $p = .17$

3. PERCEÇÃO DE CAPACIDADES

3.1. MEDIDAS DESCRITIVAS

Em relação à escala de Perceção de Capacidades, a maioria dos participantes respondeu que ao contrário das crianças com síndrome de *Down* e com desenvolvimento típico, a criança com deficiência física não é capaz de realizar atividades como pegar numa bola com as duas mãos (51.5%) e atira-la para alguém que está perto (60.6%); fazer um puzzle (54.5%); disfarçar-se (63.6%); ou lavar os dentes (57.6). Os participantes referem que usar uma tesoura, e vestir-se será difícil para as crianças com deficiência física e com síndrome de *Down*; e 51.5% respondeu que as crianças com síndrome de *Down* não sabem o seu nome e idade (quadro 6).

Quadro 6

Escala de Perceção de Capacidades

	Deficiência Física		Síndrome de *Down*		Desenvolvimento típico	
	N	*Mo*	*N*	*Mo*	*N*	*Mo*
Pegar na bola com as duas mãos	33	0	33	2	33	2
Atirar a bola para alguém que está perto	33	0	33	2	33	2
Fazer um puzzle	33	0	33	2	33	2
Usar uma tesoura para cortar papel	33	0	33	0	33	2
Disfarçar-se	33	0	33	2	33	2
Conhecer cinco cores	33	2	33	2	33	2
Saber o seu nome e a sua idade	33	2	33	0	33	2
Usar uma colher para comer	33	2	33	2	33	2
Vestir-se	33	0	33	0	33	2
Lavar os dentes	33	0	33	2	33	2

3.2. Relação entre a Perceção de Capacidades e o sexo da criança

Existe uma associação entre um dos itens da Escala de Perceção de Capacidades e o sexo das crianças, nomeadamente, na questão *conhece cinco cores*, relativamente à fotografia da criança com Deficiência Física, $\chi^2(2) = 7.29$, $p = .02$. Não há associação entre os restantes itens e o sexo da criança. Os resultados obtidos na relação entre as variáveis são apresentados no quadro 7.

Quadro 7

Relação entre a Perceção de Capacidades e o sexo da criança

	Deficiência Física	Síndrome de *Down*	Desenvolvimento típico
Pegar numa bola com as duas mãos	$\chi^2(2) = 1.13$, $p = .57$	$\chi^2(2) = .82$, $p = .66$	Teste de *Fisher*, $p = .45$
Atirar a bola para alguém perto	$\chi^2(2) = .84$, $p = .65$	$\chi^2(2) = .04$, $p = .98$	$\chi^2(2) = 3.29$, $p = .19$
Fazer um puzzle	$\chi^2(2) = .42$, $p = .81$	$\chi^2(2) = .78$, $p = .68$	$\chi^2(2) = 2.55$, $p = .28$
Usar uma tesoura	$\chi^2(2) = 3.98$, $p = .14$	$\chi^2(2) = .08$, $p = .96$	$\chi^2(2) = 5.34$, $p = .07$
Disfarçar-se	$\chi^2(2) = .60$, $p = .74$	$\chi^2(2) = .12$, $p = .94$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Conhecer cinco cores	$\chi^2(2) = 7.29$, $p = .02$	$\chi^2(2) = 2.49$, $p = .29$	Todos responderam *sim*
Saber o nome e a idade	$\chi^2(2) = 1.69$, $p = .43$	$\chi^2(2) = .26$, $p = .88$	$\chi^2(2) = 2.88$, $p = .24$
Usar uma colher para comer	$\chi^2(2) = 2.82$, $p = .24$	$\chi^2(2) = .82$, $p = .66$	Teste de *Fisher*, $p = .45$
Vestir-se	$\chi^2(2) = .92$, $p = .63$	$\chi^2(2) = 1.54$, $p = .46$	Teste de *Fisher*, $p = .08$
Lavar os dentes	$\chi^2(2) = 2.13$, $p = .34$	$\chi^2(2) = .20$, $p = .91$	Teste de *Fisher*, $p = .45$

3.3. Relação entre a Perceção de Capacidades e o contexto no qual a criança está inserida

Existe uma associação entre quatro itens da Escala de Perceção de Capacidades e o contexto em que as crianças estão inseridas. Na questão *ser capaz de*

pegar na bola com as duas mãos, $\chi^2(2) = 6.77$, $p = .03$; *disfarçar-se*, $\chi^2(2) = 12.49$, $p = .00$; *usar uma colher para comer*, $\chi^2(2) = 8.82$, $p = .01$; *lavar os dentes*, $\chi^2(2) = 10.29$, $p = .01$, sempre em relação à fotografia da criança com síndrome de *Down*.

Não há associação entre os restantes itens da escala de perceção de capacidades e o contexto (quadro 8).

Quadro 8

Relação entre a Perceção de Capacidades e o contexto

	Deficiência Física	Síndrome de *Down*	Desenvolvimento típico
Pegar numa bola com as duas mãos	$\chi^2(2) = .65$, $p = .72$	$\chi^2(2) = 6.77$, $p = .03$	Teste de *Fisher*, $p = .42$
Atirar a bola para alguém perto	$\chi^2(2) = 3.30$, $p = .19$	$\chi^2(2) = 3.64$, $p = .16$	$\chi^2(2) = .79$, $p = .17$
Fazer um puzzle	$\chi^2(2) = 1.19$, $p = .55$	$\chi^2(2) = 5.22$, $p = .07$	$\chi^2(2) = 1.56$, $p = .46$
Usar uma tesoura	$\chi^2(2) = .33$, $p = .85$	$\chi^2(2) = 4.52$, $p = .10$	$\chi^2(2) = 1.76$, $p = .41$
Disfarçar-se	$\chi^2(2) = 2.46$, $p = .29$	$\chi^2(2) = 12.49$, $p = .00$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Conhecer cinco cores	$\chi^2(2) = 1.13$, $p = .57$	$\chi^2(2) = 2.62$, $p = .27$	Todos responderam *sim*
Saber o nome e a idade	$\chi^2(2) = 2.01$, $p = .37$	$\chi^2(2) = 2.35$, $p = .31$	$\chi^2(2) = .79$, $p = .67$
Usar uma colher para comer	$\chi^2(2) = 1.82$, $p = .40$	$\chi^2(2) = 8.82$, $p = .01$	Teste de *Fisher*, $p = .42$
Vestir-se	$\chi^2(2) = 1.42$, $p = .49$	$\chi^2(2) = 2.50$, $p = .29$	$\chi^2(2) = .11$, $p = .74$
Lavar os dentes	$\chi^2(2) = 4.40$, $p = .11$	$\chi^2(2) = 10.29$, $p = .01$	Teste de *Fisher*, $p = .42$

4. INTENÇÃO DE COMPORTAMENTO

4.1. MEDIDAS DESCRITIVAS

Os resultados referentes à Escala de Intenções de Comportamento, apresentados no quadro 9, mostram que as respostas das crianças foram semelhantes

e positivas para as três fotografias apresentadas. No entanto, a fotografia que teve a percentagem mais alta em cada uma dos pontos desta escala foi a da criança de desenvolvimento típico (em quatro dos pontos teve 100% de respostas positivas) seguida da imagem da criança com deficiência física que teve por exemplo, na pergunta, *Falavas-lhe da tua família?* todas as respostas positivas. As percentagens mais baixas são referentes à criança com síndrome de *Down*.

Quadro 9

Escala de Intenção de Comportamento

	Deficiência Física		Síndrome de *Down*		Desenvolvimento típico	
	N	*Mo*	*N*	*Mo*	*N*	*Mo*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	33	2	33	2	33	2
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	33	2	33	2	33	2
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	33	2	33	2	33	2
Falavas com ele quando estão em grupo	33	2	33	2	33	2
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	33	2	33	2	33	2
Brincavas com ele(a) no recreio	33	2	33	2	33	2
Ias dizer-lhe olá	33	2	33	2	33	2
Partilhavas os teus brinquedos	33	2	33	2	33	2
Falavas-lhe da tua família	33	2	33	2	33	2
Ajudavas a arrumar os brinquedos	33	2	33	2	33	2
Convidavas para ir a tua casa	33	2	33	2	33	2
Escolhias este menino como parceiro de jogo	33	2	33	2	33	2
Ajudavas a terminar um puzzle	33	2	33	2	33	2
Partilhavas o teu lanche	33	2	33	2	33	2
Sentavas-te ao lado dele para almoçar	33	2	33	2	33	2

4.2. Relação entre a Intenção de Comportamento e o sexo da criança

Não existe associação entre a Intenção de Comportamento e o sexo da criança. Os resultados obtidos são apresentados no quadro 10.

Quadro 10

Relação entre a Intenção de Comportamento e o sexo da criança

	Deficiência Física	Síndrome de *Down*	Desenvolvimento típico
Ficavas ao lado dele numa fila	$\chi^2(2) = 3.55$, $p = .17$	$\chi^2(2) = .73$, $p = .69$	$\chi^2(2) = 4.63$, $p = .10$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .06$, $p = .97$	Todos responderam *sim*
Ajudavas a vestir o casaco	Teste de *Fisher*, $p = .45$	$\chi^2(2) = 1.74$, $p = .42$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p = .45$	$\chi^2(2) = .20$, $p = .90$	Teste de *Fisher*, $p = .45$
Sentavas-te ao lado dele enquanto ouvem uma história	$\chi^2(3) = 4.02$, $p = .26$	$\chi^2(2) = 4.14$, $p = .13$	$\chi^2(2) = 3.29$, $p = .19$
Brincavas com ele no recreio	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 1.78$, $p = .29$	Todos responderam *sim*
Ias dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, $p = .45$	Teste de *Fisher*, $p = .49$	Todos responderam *sim*
Partilhavas os teus brinquedos com ele	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .38$, $p = .50$	Todos responderam *sim*
Falavas-lhe da tua família	Todos responderam *sim*	$\chi^2(2) = 1.78$, $p = .41$	Teste de *Fisher*, $p = .45$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 4.91$, $p = .09$	$\chi^2(2) = 2.75$, $p = .25$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p = .58$	$\chi^2(2) = 1.89$, $p = .39$	Teste de *Fisher*, $p = .45$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2) = 3.04$, $p = .22$	$\chi^2(2) = 2.91$, $p = .23$	$\chi^2(2) = 4.07$, $p = .13$
Ajudavas este menino a terminar um puzzle	$\chi^2(2) = 2.03$, $p = .36$	Teste de *Fisher*, $p = .61$	$\chi^2(2) = 2.75$, $p = .25$
Partilhavas o teu lanche com ele	$\chi^2(2) = 2.32$, $p = .31$	$\chi^2(2) = .89$, $p = .64$	$\chi^2(2) = 1.38$, $p = .50$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2) = 2.88$, $p = .24$	$\chi^2(2) = 2.08$, $p = .35$	$\chi^2(2) = 2.75$, $p = .25$

4.3. Relação entre a Intenção de comportamento e o contexto no qual a criança está inserida

Não há associação entre a Intenção de Comportamento e o contexto da criança. No quadro 11 estão apresentados os resultados.

Quadro 11

Relação entre a Intenção de Comportamento e o contexto

	Deficiência Física	Síndrome de *Down*	Desenvolvimento típico
Ficavas ao lado dele numa fila	$\chi^2(2) = 2.00$, $p = .37$	$\chi^2(2) = .25$, $p = .88$	$\chi^2(2) = .91$, $p = .63$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .17$, $p = .92$	Todos responderam *sim*
Ajudavas a vestir o casaco	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 1.42$, $p = .49$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 2.44$, $p = .29$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Sentavas-te ao lado dele enquanto ouvem uma história	$\chi^2(3) = 3.58$, $p = .31$	$\chi^2(2) = 2.45$, $p = .29$	$\chi^2(2) = 2.43$, $p = .29$
Brincavas com ele no recreio	Teste de *Fisher*, $p = .50$	$\chi^2(2) = 1.59$, $p = .45$	Todos responderam *sim*
Ias dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = .50$	Todos responderam *sim*
Partilhavas os teus brinquedos com ele	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = ,91$, $p = .63$	Todos responderam *sim*
Falavas-lhe da tua família	Todos responderam *sim*	$\chi^2(2) = 1.59$, $p = .45$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 2.44$, $p = .29$	$\chi^2(2) = .79$, $p = .67$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 1.42$, $p = .49$	Teste de *Fisher*, $p = 1$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2) = 2.40$, $p = .30$	$\chi^2(2) = 2.07$, $p = .36$	$\chi^2(2) = .11$, $p = .95$
Ajudavas este menino a terminar um puzzle	$\chi^2(2) = 2.10$, $p = .35$	Teste de *Fisher*, $p = .62$	$\chi^2(2) = .79$, $p = .67$
Partilhavas o teu lanche com ele	$\chi^2(2) = 2.59$, $p = .27$	$\chi^2(2) = .88$, $p = .64$	$\chi^2(2) = 1.47$, $p = .48$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2) = .79$, $p = .67$	$\chi^2(2) = 1.76$, $p = .41$	$\chi^2(2) = .79$, $p = .67$

5. QUESTIONÁRIO DOS PAIS

5.1. MEDIDAS DESCRITIVAS

Através do questionário dos pais, procuramos determinar as experiências anteriores diretas e indiretas da criança com o conceito de incapacidade. No quadro 12 é apresentada a análise às respostas do questionário passado aos pais das crianças.

Quadro 12
Questionário dos Pais

	N	*Mo*
Experiência de convívio da criança com um amigo com deficiência	33	0
Experiência de convívio da criança com um membro da família com deficiência	33	0
Experiência de convívio da criança com um colega da escola com deficiência	33	0
Experiência indireta através de um livro que aborde a deficiência	33	0
Experiência indireta através de uma história que leram em que uma das personagens tinha uma deficiência	33	0
Experiência indireta através de um programa de televisão ou filme que aborde a deficiência	33	0
Experiência indireta através de um programa de televisão ou filme em que uma das personagens tinha uma deficiência	33	0
Já discutiu a deficiência com o seu filho	33	1

Pelas respostas obtidas, segundo informações dadas pelos pais, apenas 8 crianças (24.2%) têm um amigo com deficiência, especificamente 1 com autismo, 2 com síndrome de *Down*, 1 com deficiência motora e 1 com incapacidade intelectual (os três restantes não especificaram). Relativamente à segunda questão, 7 crianças (21.2%) têm um membro da família com deficiência, 15.2% com incapacidade intelectual e 1 com deficiência motora (o último não respondeu). Segundo os pais, 12 crianças (36.4%) têm na escola um colega com deficiência, mais especificamente,

12.1% com autismo, 3.0% com deficiência motora e 6.1% com incapacidade intelectual (os restantes 15.2% especificaram).

No que concerne as experiências indiretas das crianças com o conceito de incapacidade, a maioria das respostas é *não*. Os que respondem positivamente referem ter experiências indiretas com a deficiência através de livros que abordam o tema ou que têm um personagem com deficiência (15.2%), e através de um programa de televisão ou filme em que a deficiência é abordada (27.3%) ou programas de televisão em que a personagem tinha uma deficiência (33.3%). Quando questionamos os pais sobre se já discutiram a deficiência com as crianças, 45.5% respondem sim, depois de as crianças terem visto uma pessoa estranha com deficiência; 9.1% também responde sim, depois de as crianças conhecerem ou interagirem com um amigo com deficiência; 21.2% escolheram as duas opções anteriores como resposta, e 21.2% refere nunca ter abordado esta temática com as crianças.

5.2. ASSOCIAÇÃO ENTRE AS ATITUDES DAS CRIANÇAS E AS EXPERIÊNCIAS DOS PAIS

Para encontrarmos uma associação entre as atitudes das crianças e a experiência dos pais, cruzamos as suas respostas ao questionário com as respostas dadas pelas crianças na Escala de Intenção de Comportamento por considerarmos que essa intenção é a que mais se aproxima do comportamento observável, correspondente às atitudes das crianças.

Relativamente à fotografia da criança com deficiência física, encontramos uma associação entre alguns itens da escala e a experiência indireta das crianças com a deficiência: *ficavas ao lado dele(a) numa fila,* $\chi^2(2) = 8.06$, $p = .02$; *emprestavas-lhe os teus lápis de cor,* $\chi^2(4) = 33.00$, $p = .00$; b*rincavas com ele no recreio*, $\chi^2(4) = 17.94$, $p = .00$; *partilhavas os teus brinquedos*, $\chi^2(4) = 17.94$, $p = .00$; *escolhias este menino com parceiro de jogo*, $\chi^2(2) = 7.57$, $p = .02$; *partilhavas o teu lanche*, $\chi^2(2) = 6.33$, $p = .04$.

Em relação à fotografia da criança com síndrome de *Down*, encontramos associações nas seguintes questões: *ajudavas a vestir o casaco*, $\chi^2(2) = 6.33$, $p = .04$ e

$\chi^2(8) = 35.65$, $p = .00$; *brincavas com ele no recreio*, $\chi^2(2) = 6.23$, $p = .04$; *falavas-lhe da tua família*, $\chi^2(2) = 6.23$, $p = .04$; *ajudavas a arrumar os brinquedos*, $\chi^2(2) = 7.12$, $p = .03$; *partilhavas o teu lanche*, $\chi^2(2) = 6.67$, $p = .04$. Encontramos também associações entre dois itens da escala e a experiência direta das crianças: *emprestavas-lhe os teus lápis de cor*, $\chi^2(2) = 8.12$, $p = .01$; *escolhias este menino como parceiro de jogo*, $\chi^2(4) = 12.38$, $p = .01$.

No que concerne a fotografia da criança com desenvolvimento típico, verificamos a existência de associações entre alguns itens da escala utilizada e a experiência indireta das crianças com a deficiência: *ficavas ao lado dele numa fila*, $\chi^2(2) = 6.89$, $p = .03$; *ajudavas a vestir o casaco*, $\chi^2(4) = 10.47$, $p = .03$; *ajudavas a arrumar os brinquedos*, $\chi^2(8) = 22.00$, $p = .00$; *ajudavas a terminar um puzzle*, $\chi^2(8) = 22.18$, $p = .00$; *partilhavas o teu lanche com ele*, $\chi^2(2) = 6.18$, $p = .05$.

Nos restantes itens não encontramos associações entre atitudes mais positivas da criança e a experiência dos pais. No teste realizado, existem células com frequências esperadas inferiores a 5, o que viola um dos pressupostos do χ^2 tornando a sua interpretação pouco fiável. Os resultados são apresentados no quadro 13 (Anexo 11).

6. QUESTIONÁRIO DOS EDUCADORES

6.1. MEDIDAS DESCRITIVAS

Com o questionário dos/as educadores/as, procuramos estudar a opinião que eles/as têm acerca da inclusão, utilizando 5 vinhetas com a descrição de uma hipotética criança com NAS. Para cada foram colocadas duas questões: uma primeira em que lhe perguntamos de essa criança poderia ou não estar na sua sala e em caso afirmativo, em que condições (com ou sem apoio da educação especial na sala); e uma segunda onde lhe é solicitado que justifique a resposta com base num conjunto de razões possíveis que é apresentado. Os resultados são apresentados no quadro 14 (Anexo 12). Relativamente à primeira vinheta, criança compatível com um quadro de Perturbação do Espetro do Autismo, todos responderam *Sim, com apoio da educação especial na sala* (100%). Quanto à justificação, 51.5% concordam com a primeira

afirmação, *não tenho formação para trabalhar com esta criança*; 48.5% discordam completamente da 2ª afirmação, *esta criança não lucrará em estar incluída no grupo*; 51.5% discordam da 3ª afirmação, que refere que *as unidades de apoio especializadas são o espaço indicado para a criança descrita*; 69.7% dos/as educadores/as concordam completamente com a 4ª afirmação, *a inclusão de alunos com NAS no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*; 39.4% concordam, 30.4% discordam e 18.2% discordam completamente da 5ª afirmação, que sugere que *o grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*; e quanto à última afirmação, *devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*, 60.6% concordam, 27.3% discordam da afirmação.

No que concerne a segunda vinheta, criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral, 78.8% dos inquiridos reponderam *Sim, com apoio da educação especial na sala*, enquanto 21.2% responderam não. Quanto à justificação, 51.5% concordam com a primeira afirmação e 36.4% discordam; 48,5% discordam completamente da 2ª afirmação e 39.4% discordam; quanto à 3ª afirmação, 39.4% dos educadores concordam com a afirmação, 30.3% discordam e 18.2% discordam completamente; 69.7% concordam com a 4ª afirmação, e 30.3% concordam completamente; 39.4% concordam, 18.2% discordam e 30.4% discordam completamente da 5ª afirmação; relativamente à 6ª afirmação, 69.7% concordam, 18.2% discordam da afirmação.

No que se refere à terceira vinheta, criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual, 69.7% dos inquiridos reponderam *Sim, com apoio da educação especial na sala*, enquanto 30.3% responderam *Sim, sem apoio*. Quanto à justificação, 66.7% discordam com a primeira afirmação e 21.2% concordam; 66.7% discordam completamente da 2ª afirmação e 21.2% discordam; quanto à 3ª afirmação, 51.5% dos educadores discordam com a afirmação, e 36.4% discordam completamente; 57.6% concordam com a 4ª afirmação, e 42.4% concordam completamente; 21.2% concordam, 48.5% discordam e 18.2% discordam

completamente da 5ª afirmação; relativamente à 6ª afirmação, 54.5% discordam e 33.3% concordam com a afirmação.

Na quarta vinheta, criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção, 54.5% reponderam *Sim, com apoio da educação especial na sala*, enquanto 45.5% responderam *Sim, sem apoio*. Quanto à justificação, 66.7% discordam com a primeira afirmação e 21.2% concordam; 57.6% discordam completamente da 2ª afirmação e 30.3% discordam; quanto à 3ª afirmação, 45.5% dos educadores discordam completamente com a afirmação, e 42.4% discordam; 36.4% concordam com a 4ª afirmação, 42.4% concordam completamente e 21.2% discordam; 30.3% concordam completamente, 12.1% concordam, 27.3% discordam e 18.2% discordam completamente da 5ª afirmação; relativamente à 6ª afirmação, 45.5% discordam e 42.4% concordam com a afirmação.

Quanto à última vinheta, criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento, 63.6% dos inquiridos reponderam *Sim, com apoio da educação especial na sala*, enquanto 36.4% responderam *Sim, sem apoio*. Quanto à justificação, 78.8% discordam com a primeira afirmação e 9.1% concordam; 48.5% discordam completamente da 2ª afirmação, 30.3% discordam e 9.1% concordam; quanto à 3ª afirmação, 36.4% dos educadores discordam completamente com a afirmação, e 51.5% discordam; 30.3% concordam com a 4ª afirmação, e 69.7% concordam completamente; 18.2% concordam, 51.5% discordam e 18.2% discordam completamente da 5ª afirmação; relativamente à 6ª afirmação, 51.5% concordam e 36.4% discordam com a afirmação.

Relativamente à experiência com crianças de perfil idêntico ao das vinhetas relativa aos últimos 5 anos, 48.5% dos/as educadores/as referem nunca ter tido nas suas salas crianças com PEA, enquanto 51.5% respondem ter tido pelo menos uma vez; 75.8% nunca tiveram na sua sala crianças com Paralisia Cerebral, e os restantes 24.2% responderam que tiveram pelo menos 1 vez; 54.5% dizem nunca ter tido na sala uma criança com Incapacidade Intelectual, 33.3% respondem ter tido pelo menos uma vez e 12.1% pelo menos 3 vezes. Quanto ao THDA, 27.3% responderam nunca, 39.4% pelo

menos uma vez, 21.2% pelo menos 2 vezes e 12.1% referem que tiveram pelo menos 3 vezes, nos últimos 5 anos crianças com um perfil idêntico a este. Em relação ao perfil de Atraso Global de Desenvolvimento, 18.2% dos/as educadores/as responderam nunca, 51.5% pelo menos uma vez, 18.2% responderam pelo menos 3 vezes, e 12.1% que tiveram sempre crianças com este perfil.

Na última questão, perguntamos se os/as educadores/as costumam abordar o tema da deficiência com as crianças do seu grupo, e quantificamos essas estratégias. Todos responderam sim: 36.4% utilizam pelo menos 2 estratégias, 33.3% utilizam 4 e 30.3% dos educadores, utiliza 5 estratégias para abordar esta temática.

6.2. ASSOCIAÇÃO ENTRE AS ATITUDES DOS EDUCADORES E A ACEITAÇÃO DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS PARES COM NAS

Verificamos uma associação entre alguns itens da escala de intenção de comportamento das crianças e as respostas das educadoras a situações hipotéticas, nomeadamente, relativamente à criança com deficiência física, no que concerne a primeira vinheta, na questão *ficavas ao lado dele numa fila*, , $\chi^2(6) = 14.39$, $p = .03$; na segunda vinheta, $\chi^2(6) = 14.39$, $p = .03$ e $\chi^2(4) = 13.48$, $p = .01$; na terceira, $\chi^2(2) = 9.86$, $p = .01$ e $\chi^2(6) = 14.22$, $p = .03$; na quinta vinheta, $\chi^2(6) = 15.06$, $p = .02$; ena questão final, no item *escolhias este menino como parceiro de jogo*, $\chi^2(2) = 9.29$, $p = .01$. No que concerne a criança com síndrome de *Down*, verificamos uma associação no item, *escolhias este menino como parceiro de jogo*, na quarta vinheta, $\chi^2(2) = 6.75$, $p = .03$, na quinta vinheta, $\chi^2(2) = 6.52$, $p = .04$, e na questão final, $\chi^2(2) = 7.42$, $p = .03$.

Nos restantes itens dos referidos instrumentos verificou-se a existência de células com frequências esperadas inferiores a 5, o que viola um dos pressupostos do χ^2 tornando a sua interpretação pouco fiável. Os resultados obtidos na relação entre as variáveis são apresentados no quadro 15 (Anexo 13).

PARTE IV | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta investigação prende-se com a análise do papel de alguns fatores associados ao desenvolvimento das atitudes das crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com NAS. Especificamente, pretendemos determinar em que medida o maior conhecimento vai determinar atitudes mais positivas.

No que concerne a primeira hipótese deste estudo, verificou-se uma associação entre um dos itens da escala de perceção de capacidades e o sexo da criança. Nas respostas à pergunta *conhece cinco* cores, relativamente à criança com deficiência física, as meninas deram respostas mais positivas do que os meninos. Também na literatura vários estudos descrevem uma tendência das meninas exibirem atitudes mais positivas do que os rapazes face aos pares com NAS (Nowiki, 2006 & Hodkinson, 2007). Este facto também foi comprovado no estudo de Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas e Tsakiris (2012) que apesar de referirem que o sexo das crianças não teve influência nas suas atitudes, salientaram que as meninas escolheram adjetivos positivos para descreverem uma criança com incapacidade intelectual.

Foi proposta como hipótese desta investigação, a associação entre as atitudes das crianças, avaliadas através da Escala de Intenção de Comportamento e as experiências dos pais. Foram encontradas associações entre algumas das variáveis em estudo. Apesar de a maioria dos pais ter respondido negativamente à questão relativa a experiências indiretas das crianças em relação à incapacidade, é nesse ponto que se verificam a maioria das associações entre as variáveis. Os pais que respondem positivamente referem ter tido experiências indiretas com a deficiência através de livros e programas de televisão. Também Hong, Kwon e Jeon (2014) concluem que a experiência dos pais, os seus valores e crenças podem influenciar as atitudes das crianças em relação aos pares com deficiência. A maioria dos pais referiram já ter discutido a deficiência com os seus filhos depois de terem visto um indivíduo com deficiência ou depois de as crianças conhecerem um amigo com deficiência. A

literatura sublinha a importância dos pais como agentes de socialização primários das crianças (Bigler & Liben, 2007; Dunn, 1993) que podem influenciar as atitudes das crianças através do diálogo acerca das relações com indivíduos com incapacidade, ou de atitudes em relação aos mesmos (Dunn, 1993).

Colocamos a hipótese de que atitudes positivas por parte dos educadores em relação à inclusão se traduziam numa maior aceitação das crianças em relação aos seus pares. Apesar de não verificarmos a existência de associações entre a maioria das variáveis, podemos concluir que para cada uma das vinhetas com a descrição de uma hipotética criança com NAS apresentados, a decisão de mais de metade dos educadores foi de incluir essas crianças na sua sala, com o apoio da educação especial. Quando foi pedido para justificarem a sua resposta, a maioria concordou com a afirmação que refere que a inclusão de alunos com NAS no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares. Também os autores Han, Ostrosky e Diamond (2006), referem a importância dos educadores na contribuição para o desenvolvimento das relações entre os pares, estando os adultos numa posição de facilitadores da aceitação das crianças com NAS (Nikolaraizi & colaboradores, 2005).

Também no questionário dos educadores, procurou-se perceber se estes costumam abordar o tema da deficiência com o seu grupo de crianças. Todos responderam positivamente utilizando mais do que uma estratégia. Este é um ponto benéfico e crucial, para tornar as crianças mais conscientes dos indivíduos com NAS (Nikolaraizi & colaboradores, 2005; Han, Ostrosky & Diamond, 2006).

Foram selecionadas crianças de ambientes inclusivos e de ambientes não inclusivos permitindo-nos avaliar a influência do contacto diário das crianças de desenvolvimento típico com pares com deficiência e incapacidade, e em que medida esse contacto se traduz num maior conhecimento acerca da incapacidade.

No que concerne o conhecimento das crianças acerca da deficiência, os resultados revelam que as crianças têm muitas dúvidas acerca da deficiência ou necessidades especiais. Os participantes englobaram as respostas em duas categorias, nomeadamente o que podem ter e/ou o que precisam, e a maioria referiu dificuldades

físicas, mais especificamente motoras, de linguagem, visão e audição. As dificuldades de aprendizagem também foram referidas mas em menor escala. No desenho, a incapacidade intelectual e a deficiência motora foram as mais representadas. No caso da incapacidade intelectual, a maioria desenhou os pares que têm dificuldades na comunicação ou que "demoram mais tempo a aprender". Apesar não se ter verificado uma associação entre o conhecimento das crianças e o contexto em que estão inseridas, resultado que recebe o suporte da literatura (Diamond e colaboradores, 1997), verificou-se uma associação entre os desenhos realizados pelas crianças e o contexto em que estão inseridas. A maioria das crianças que frequentam contextos inclusivos desenhou pares com deficiência ou incapacidade, ao contrário das crianças que frequentam contextos não inclusivos. As crianças que têm incluídos nas suas salas pares com NAS foram capazes de identificar algumas barreiras que uma criança com deficiência física pode encontrar na realização de algumas atividades, no entanto, também conseguiram encontrar mais soluções para ultrapassar algumas dificuldades. Este resultado vai ao encontro dos resultados do estudo de Nabors e Keys (1997) e de Hodkinson (2007) que referem o conhecimento das crianças acerca da deficiência está na base das suas atitudes e intenções de comportamento em relação às crianças com NAS.

Os resultados mostram que apesar das respostas das crianças terem sido semelhantes e positivas, tendencialmente demonstram atitudes mais positivas face aos pares com desenvolvimento típico do que os pares com deficiência física e incapacidade intelectual. Este resultado é suportado na literatura por Van Hooser (2009) que conclui que as crianças estão mais dispostas a interagir com pares com desenvolvimento típico do que com pares com incapacidade.

CONCLUSÃO

Esta investigação teve como objetivo avaliar a perceção sobre os atributos e capacidades e intenção de comportamento de um grupo de crianças de ensino pré-escolar face aos seus pares com NAS, e estabelecer uma associação entre essas atitudes e fatores pessoais (o conhecimento que as crianças têm acerca da deficiência ou incapacidade), fatores sociais (atitudes dos pais e educadores/as face à interação com pares com NAS), e ainda o contexto, inclusivo ou não, em que estão inseridas.

Os resultados provêm de uma amostra pequena selecionada através de critério de conveniência não podendo, por isso ser generalizados à população. Espera-se a integração destes dados a outros advindos de estudos e investigações acerca desta temática a realizar no futuro, para que se possa aumentar o conhecimento acerca dos fatores associados às atitudes das crianças desta faixa etária.

Este estudo foi importante na medida em que analisou as atitudes das crianças face aos pares com NAS, diferenciando os tipos de incapacidade (física e intelectual) e comparando com o desenvolvimento típico. Além desse facto, a recolha dos dados que permitiu a análise das atitudes foi realizada em contextos inclusivos e não inclusivos, permitindo assim a comparação entre os dados.

Encontram-se limitações em relação aos instrumentos utilizados, nomeadamente, algumas questões relativamente à primeira escala que devido à linguagem utilizada poderão não ter sido tão claras para a criança. Por exemplo, relativamente à questão *Achas que podes ficar doente se brincares com crianças com deficiência ou necessidades especiais?*, Van Hooser (2009) sugere a sua alteração para *Como é que uma pessoa fica com deficiência ou incapacidade*, a maioria das crianças respondeu negativamente, justificando que só ficam doentes se eles também estiverem doentes (por exemplo, constipados). O objetivo da questão era a resposta centrada na deficiência e as crianças remeteram para a doença no geral.

Apesar de este estudo ter apresentado escassos resultados significativos na relação entre as variáveis, contribuiu para a análise de algumas das questões

previamente pensadas. Relativamente ao conhecimento da criança acerca da deficiência, além das estratégias normalmente usadas pelos educadores como o conto de histórias, filmes e conversas em pequeno ou grande grupo iniciadas pelo educador ou pelas próprias crianças, é importante pensar em planos de intervenção que possibilitem experiências diretas com indivíduos com incapacidade. Os/as educadores/as deveriam planear atividades que evidenciem o que as crianças com NAS são capazes de fazer. Nas conversas com as crianças, os/as educadores/as podem também discutir que adaptações serão necessárias para permitir às crianças com incapacidade a participação plena na salas de atividade. Algumas destas questões surgiram na aplicação da Escala de Perceção de Capacidades face à criança apresentada com deficiência física como por exemplo, se a criança seria capaz de fazer um puzzle (algumas crianças referiram que ela não ia conseguir montar o puzzle no chão, tinha de ser na mesa e precisávamos de tirar a nossa cadeira para a criança colocar a dela), usar a tesoura para cortar, vestir-se, disfarçar-se e lavar os dentes.

De acordo com vários autores, não basta uma política de inclusão para fazer com que as crianças aumentem o seu conhecimento acerca da deficiência e por sua vez tenham atitudes mais positivas em relação aos seus pares com NAS (Favazza & Odom, 1997; Van Hooser, 2009). É fundamental a criação de planos de intervenção que através das experiências possibilitem às crianças de idade pré-escolar conhecer e compreender as capacidades e limitações de si próprio e dos outros. É crucial dar continuidade à investigação nesta área para que seja possível compreender com clareza científica todos os fatores que influenciam o desenvolvimento de atitudes positivas das crianças de desenvolvimento típico em idade pré-escolar, em relação a indivíduos com deficiência ou incapacidade.

BIBLIOGRAFIA

Abu-Hamour, B. & Muhaidat, M. (2013). Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion of Students with Autism in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes, UL: Open University Press.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Bagozzi, R. (1978). The construct validity of the affective, behavioural and cognitive components attitude by analysis of covariance. *Multivariate Behavioural Research*, 13, 9-31. Doi:10.1207/s15327906mbr1301_2

Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leader*, 52, 3–35.

Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162–166. Doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x

Buysee, V. & Bayley, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434–461. Doi: 10.1177/002246699302600407

Daane, C., Beirne-Smith, M. & Latham, D. (2000). Administrations' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, 331-338.

Diamond, K. E. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4, 124–129

Diamond, K. E. & Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458–475. Doi: 10.1177/027112149601600406

Diamond, K. E., Hestenes, L., Carpenter, E. & Innes, F. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536.

Diamond, K. E. (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. Doi: 10.1177/027112140102100204

Diamond, K. E. & Kensinger, K. (2002). Vignettes from Sesame Street: Preschooler's ideas about children with Down Syndrome and physical disability. *Early Education & Development*, 13(4), 409-422.

Diamond, K. E., Hong, S.-Y. & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16, 141–155. Doi: 10.1080/09362830802198328

Diamond, K. E. & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 75 –81. Doi: 10.1016/j.appdev.2008.10.008.

Diamond, K. E. & S. Hong (2010). Young Children's Decisions to Include Peers with Physical Disabilities in Play. *Journal of Early Intervention*, 32(3): 163-177. Doi: 10.1177/1053815110371332.

Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Newbury Park, CA: Sage.

Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105. Doi: 10.1177/02711214050250020601.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Eaves, L. C. & Ho, H. H. (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 9, 277–291. Doi:10.1023/A:1024944226971.

Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405–418.

Favazza, P. C., Phillipsen, L. & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66, 491–508.

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

Georgiadi, M., Kalyva, E, Kourkoutas, E. & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531–541.

Gollnick, D. & Chinn, P. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society*. Columbus, OH: Merril Prentice Hall.

Guralnick, M., Connor, R. & Hammond, M. (1995). Parent Perspectives of Peer Relationships and Friendships in Integrated and Specialized Programs. *American Journal on Mental Retardation*, vol. 99, No. 5, 457–476.

Han, J., Ostrosky. M. & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting Positive Attitude Development. *Young Exceptional Children*, vol. 10, No. 1, 2-11.

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. Doi: https://doi.org/10.7227/RIE.77.5

Hong, S., Kwon, K. & Jeon, H. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23, 170–193. DOI: 10.1002/icd.

Jordan, A.; Shwartz, E. & McGhie-Richmond, D., (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535 - 542. Doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010.

Katz, S. & Chamiel, M. (1989). Relationship between children's ages and parental attitudes toward a child with a physical disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 12, 190–192.

Magiati, U., Dockrell, J. E. & Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 409–430. Doi: 10.1016/S0193-3973(02)00126-0.

Nabors, L. & L. Keyes (1997). Preschoolers' reasons for accepting peers with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22: 113-122.

Nikolaraizi, M. & de Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheel chairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167–182. Doi: 10.1080/ 08856250110041090.

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

Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. Doi: 10.1080/1034912022000007270.

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

Odom, S., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., Sandall, S. & Brown, W. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807–823. Doi: 10.1037/0022-0663.98.4.807

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

Peck, C. A., Carlson, P. & Helmestetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide study. *Journal of early intervention*, 16, 53-63. Doi 10.1177/105381519201600105.

Roberts, C. M. & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. I*nternational Journal of Disability Development and Education*, 46, 35–50. Doi: http://dx.doi.org/10.1080/103491299100713.

Rosenberg, M. J. (1956) Cognitive Structure and Attitudinal Affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22, 368-372.

Rutter, D. R. & Bunce, D. J. (1989). The theory of reasoned action of Fishbein and Ajzen: A test of Towriss's amended procedure for measuring beliefs. *British Journal of Social Pscyhology*, 28, 39-46. Doi: 10.1111/j.2044-8309.1989.tb00844.x.

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Thompson, J., Hughes, C., Schalock, R., Silverman, W., Tasse, M., Bryant, B., Craig, E. & Campbell, E. (2002). *Integrating Supports in Assessment and Planning. American Association on Mental Retardation*, 40, 5, pp. 390-405.

Triandis, H. (1971). *Attitudes and attitude change*. New York, NY: Wiley.

Triandis, H., Adamopoulus, J. & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In R. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 21-40). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

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.

Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a within individual examination. *Journal of Learning Disabilities, 27,* 292-303. Doi: 10.1177/002219494027005O5.

World Health Organization (2007). *International classification of functioning, disability, and health – children and youth*. Geneva.

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(3) 132 –142. Doi:10.1177/0271121412453175.

Yu, S., Ostrosky, M., Fowler, S. (2015). The relationship between preschooler's attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education,* vol. 35 (I) 32(3) 40-51. Doi: 10.1177/0271121414554432.

ANEXO 1 | ESCALA DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

(Adaptado de Understanding Disability Scale, de Van Hooser, 2009 e traduzida para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Profª Doutora Manuela Sanches-Ferreira, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial)

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 PERCEÇÃO DE ATRIBUTOS

(Adaptado de Perceived Attributes Scale, de Van Hooser, 2009 e traduzida para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Profª Doutora Manuela Sanches-Ferreira, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial)

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? O 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 PERCEÇÃO DE CAPACIDADES

(Adaptado de Perceived Capabilities Scale, de Van Hooser, 2009 e traduzida para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Profª Doutora Manuela Sanches-Ferreira, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial)

1. Mostrar fotos de crianças com deficiência física, incapacidade intelectual e de 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. conhecer 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 e traduzida para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Profª Doutora Manuela Sanches-Ferreira, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial)

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 palavra “Tu…” após as primeiras perguntas se a criança entender a questão sem o seu uso.

ANEXO 5 | FOTOS UTILIZADAS NA APLICAÇÃO DAS ESCALAS E RESPETIVA DESCRIÇÃO

Criança do sexo masculino com deficiência física

Criança do sexo masculino com deficiência física, com os pares

http://www.ottobockus.com/mobility/mobility-101/the-importance-of-early-intervention/

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

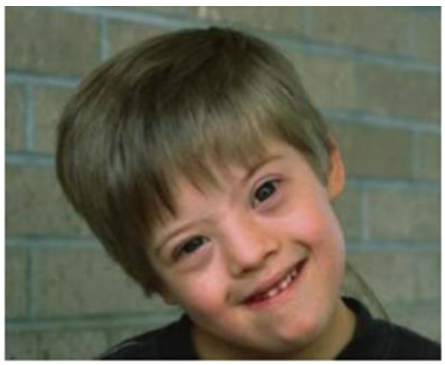
Criança do sexo feminino com deficiência física, com os pares

http://www.cprochester.org/Preschool.asp

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



Criança do sexo masculino com incapacidade intelectual com os pares

http://www.downs-syndrome.org.uk/for-new-parents/education/primary/

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

Criança do sexo feminino com Incapacidade intelectual com os pares

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

Criança do sexo feminino com desenvolvimento típico

Crianças do sexo masculino e feminino com desenvolvimento típico, com os pares

-atividades-escolares-aponta-estudos/sub

Descrição:

Este/a menino/a aprende coisas novas com facilidade. Ele/a consegue fazer as coisas que os meninos da pré-escola conseguem fazer. Ele/a sabe contar até 10 e sabe algumas letras do abecedário. Ele/a também consegue compreender uma história que lhe contam e depois contá-la a outra pessoa.

SORRISOS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DAS ESCALAS

SIM	NÃO	TALVEZ

ANEXO 6 | DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da elaboração da tese de mestrado na área da Educação Especial-Multideficiência e Problemas de Cognição, realizada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, desenvolvido pela mestranda Joana Filipa Alves Freire, sob a orientação da Profª Doutora Manuela Sanches Ferreira, eu _____ *(nome do/a Encarregado/a de Educação)*, responsável por / detentor/a do poder parental de _____ *(nome do/a aluno/a)* declaro que aceito participar neste estudo, colaborando no preenchimento de um breve questionário, e consinto que o meu educando participe na aplicação das escalas de Compreensão da Deficiência, de Perceção de Atributos, de Perceção de Capacidades e de Intenções de Comportamento, e que seja registada a sua opinião em relação a crianças com deficiência.

Este estudo tem por objetivo analisar o papel de alguns fatores que estão associados ao desenvolvimento das atitudes das crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com necessidades adicionais de suporte, nomeadamente, características pessoais e sociais, que serão analisadas através das experiências anteriores das crianças, crenças, contextos e atitudes dos pais e educadores/as face à interação com pares com necessidades adicionais de suporte.

Tenho conhecimento que as informações e registos, assim como todos os outros dados recolhidos durante o acompanhamento, serão mantidos no maior sigilo e confidencialidade, e apresentadas na Escola Superior de Educação do Porto.

Tomei conhecimento de que posso interromper este consentimento a qualquer momento, manifestando a minha intenção à educadora da sala.

Gondomar, ... de ..... de 20.....

.....

(Assinatura

ANEXO 7 | QUESTIONÁRIO DOS PAIS

Participante n.º _____ (a preencher pelo investigador)

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Obrigado por permitir que o seu filho/a participe no nosso estudo. Por favor, dedique alguns minutos do seu tempo a responder a este questionário e devolva-o ao/à educador/a do seu filho/a. Os dados obtidos serão apenas usados no âmbito deste estudo que consiste em perceber as atitudes e crenças das crianças em relação aos seus pares com deficiência e a influência dos fatores pessoais e sociais nessas atitudes. Será assegurado o anonimato de todas as informações constantes deste questionário.

I PARTE

DADOS DO PAI/MÃE

---

1. Idade

Menos de 18 ☐Entre 18 e 24☐ Entre 25 e 35☐ Mais de 35☐

2. Sexo

Feminino☐ Masculino ☐

3. Habilitações Literárias

1ºCiclo de Ensino Básico☐ 2ª ou 3ºCiclo do ensino Básico☐ Ensino Secundário☐

Licenciatura☐ Pós-Graduação☐ Mestrado☐ Doutoramento☐

DADOS DA CRIANÇA

---

4. Idade da criança:

4 anos ☐ 5 anos ☐ 6 anos ☐

5. Sexo da criança:

Feminino ☐ Masculino ☐

II PARTE

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

1. O seu/sua filho/a já teve alguma experiência de convívio com:

a. Um amigo com deficiência?

Sim ☐ Não ☐ Se respondeu sim. Que tipo 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/sua filho/a 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 deficiência?

_____

3. O seu/sua filho/a 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 deficiência? _____

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

Sim ☐ Não ☐ Se respondeu sim. Que tipo 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 deficiência? _____

6. Já discutiu a deficiência com o seu filho? (assinale as respostas que considerar 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.

ANEXO 8 | QUESTIONÁRIO DOS/AS EDUCADORES/AS

INSTRUÇÕES

O questionário apresentado destina-se à realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição e tem por objetivo analisar o papel de alguns fatores que estão associados ao desenvolvimento das atitudes das crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com necessidades adicionais de suporte, nomeadamente, características pessoais e sociais, que serão analisadas através das experiências anteriores das crianças, crenças, contextos e atitudes dos pais e educadores/as face à interação com pares com necessidades adicionais de suporte. A sua participação é anónima, sendo as informações recolhidas apresentadas na Escola Superior de Educação do Porto.

Solicita-se o preenchimento do questionário que é composto por uma folha de caracterização individual, 5 vinhetas e ainda uma questão final.

O tempo estimado do preenchimento é de 8 minutos. Deverá preencher todos os itens sem se identificar, sendo a sua participação anónima.

Obrigada pela colaboração

Joana Filipa Alves Freire

Educador dos participantes Nº___, ___, ___ , ___ e ___ (a preencher pelo investigador)

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

<table>
<tr><td rowspan="2">Sexo</td><td>F</td><td></td><td>Idade</td><td></td><td rowspan="2">Exerce funções em educação especial?</td><td>Sim</td><td></td></tr>
<tr><td>M</td><td></td><td>Tempo de serviço</td><td></td><td>Não</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="4">Habilitações académicas</td><td>Bacharelato</td><td></td><td rowspan="2">Tem formação em educação especial?</td><td>Sim</td><td></td></tr>
<tr><td>Licenciatura</td><td></td><td>Não</td><td></td></tr>
<tr><td>Pós-graduação</td><td></td><td colspan="3" rowspan="3">Se sim, Qual(ais)?</td></tr>
<tr><td>Mestrado</td><td></td></tr>
<tr><td>Doutoramento</td><td></td></tr>
</table>

QUESTIONÁRIO DE VINHETAS

<u>INSTRUÇÕES</u>

Apresentamos de seguida cinco vinhetas que contém cada uma a descrição de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para cada são apresentadas duas questões: uma primeira em que lhe solicitamos se considera que a criança poderia ou não estar na sua sala e, em caso afirmativo, em que condições; e uma segunda, onde lhe é solicitado que se posicione face a um conjunto de razões possíveis que justificam a sua resposta.

No final pedimos-lhe que responda se nos últimos 5 anos teve contacto em sala com crianças cujos quadros são semelhantes aos das vinhetas, e se costuma abordar a temática da deficiência com o seu grupo de crianças.

Obrigada

VINHETA 1

Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades não reage com calma, bate na mesa, abanando a cabeça gritando ”ahahahah”. Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas, também, poucas solicitações. Necessita dum ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho. Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espetro de Autismo.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(**1** – Discordo Completamente; **2** – Discordo; **3** – Concordo; **4** – Concordo Completamente)

	1	**2**	**3**	**4**
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 2

Criança que se desloca em cadeira de rodas revelando muitas limitações a nível de motricidade fina. Produz algumas vocalizações para mostrar agrado ou desagrado na sua rotina. Usa para comunicar um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC),com suporte das tabelas de imagens com apoio e do educador é capaz de interpretar sequências de imagens. Tem bom cálculo mental. Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(**1** – Discordo Completamente; **2** – Discordo; **3** – Concordo; **4** – Concordo Completamente)

	1	**2**	**3**	**4**
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 3

Criança que aceita bem as regras do grupo, comunica verbalmente através de pequenas frases sendo capaz de identificar alguns números e letras conseguindo ler imagens e símbolos (McDonald's, Jumbo, Coca-Cola). Apesar de raramente iniciar interações com os colegas, responde e brinca com agrado quando é por eles solicitada. As atividades têm que ser curtas e muito variadas, devido a possuir momentos de atenção reduzidos, exige muito apoio por parte do educador, a ajuda dos colegas é também facilitadora nas aprendizagens. Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(**1** – Discordo Completamente; **2** – Discordo; **3** – Concordo; **4** – Concordo Completamente)

	1	**2**	**3**	**4**
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 4

Criança que se distrai com frequência, tendo dificuldade em esperar e dar a vez, estar muito tempo sentado, com constantes chamadas de atenção, sendo portanto o seu maior problema o cumprimento de regras do grupo. Não apresenta grandes dificuldades em acompanhar as atividades e jogos propostos, precisando, contudo, que o educador o ajude a autorregular. Quando isso não acontece, perturba o normal funcionamento do grupo, quer chamando pelo educador constantemente, batendo com os pés e mãos na mesa, quer levantando-se e andando pela sala. Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(**1** – Discordo Completamente; **2** – Discordo; **3** – Concordo; **4** – Concordo Completamente)

	1	**2**	**3**	**4**
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 5

Criança muito calma com reduzida participação em contexto escolar, revela dificuldades na execução de tarefas que exijam atenção e concentração. Acompanha as rotinas com muita dificuldade, não solicita ajuda mesmo quando precisa, mas necessita da presença do educador para realizar a maior parte das atividades. Com pouco relacionamento com os colegas prefere brincar sozinha. Criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(**1** – Discordo Completamente; **2** – Discordo; **3** – Concordo; **4** – Concordo Completamente)

	1	**2**	**3**	**4**
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

QUESTÕES FINAIS:

Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da:	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Vinheta 1-Quadro compatível com Perturbação do Espetro de Autismo							
Vinheta 2- Quadro compatível com Paralisia Cerebral							
Vinheta 3-Quadro compatível com Incapacidade Intelectual							
Vinheta 4-Quadro compatível com Hiperatividade e Défice de Atenção							
Vinheta 5-Quadro compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento							

(0-nunca;1-pelo menos uma vez;2-pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes,4- pelo menos quatro vezes;5- pelo menos cinco vezes;6-sempre)

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 faze-lo de outra forma que não está acima descrita, pode especificar._____

_____

OBRIGADA

ANEXO 9 | PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES

Nome da entidade:

Joana Filipa Alves Freire

Nome do Interlocutor:

Joana Filipa Alves Freire

E-mail do interlocutor:

joanafreire@gmail.com

Número de registo:

0539600001

Designação:

As atitudes das crianças em idade pré-escolar em relação aos seus pares com NAS: Associações com características pessoais e sociais.

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, sob a orientação da Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira, no seguimento de um anterior, sob a mesma orientação e previamente autorizado pela DGE.

Neste trabalho, será aplicada a crianças de desenvolvimento típico e que frequentam o pré-escolar em salas inclusivas, com e sem crianças com necessidades

adicionais de suporte, uma versão traduzida das seguintes escalas: *Understanding Disability Scale*, Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale e *Behavioral Intencions Scale*, desenvolvidas por Van Hooser, em 2009 e traduzida para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial.

O objetivo é proceder à análise dos padrões de perceção e intenção de comportamento de um grupo de crianças que frequentam o ensino pré-escolar face aos pares com deficiência. Por um lado, procurar-se-á estabelecer uma associação entre essas atitudes e fatores pessoais, tendo em conta o conhecimento e as crenças das crianças face à deficiência/incapacidade, e por outro lado, aos fatores sociais, relacionando as atitudes/experiências dos pais e dos educadores relativamente à inclusão.

Através de questionários aplicados aos pais e educadores, pretendemos recolher informações sociodemográficas e apurar que tipo de experiências, as crianças intervenientes no estudo, os seus pais e os educadores já tiveram com indivíduos com necessidades adicionais de suporte.

Objetivos:

Com este estudo pretende-se estabelecer uma associação entre as atitudes das crianças e os fatores pessoais e sociais, tendo em conta o conhecimento e as crenças das crianças face à deficiência e relacionando as atitudes e experiências dos pais e dos educadores face à inclusão.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

20-04-2016

Data do fim do período de recolha de dados:

20-05-2016

Universo:

Crianças com 4 e 5 anos com desenvolvimento típico

Unidade de observação:

Salas do ensino pré-escolar com e sem crianças com Necessidades Adicionais de Suporte

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 é constituída por crianças de 4 e 5 anos com desenvolvimento típico, em que metade frequenta o ensino pré-escolar público de dois agrupamentos de escolas de Gondomar, escolhidos através de um critério por conveniência, especificamente, foram escolhidos quatro estabelecimentos integrados nos agrupamentos de escola das freguesias com maior densidade populacional (União de freguesias Gondomar S. Cosme, Jovim e Valbom e a freguesia de Rio Tinto). A restante metade da amostra o ensino pré-escolar privado de quatro colégios sitos nas união de freguesias Gondomar S. Cosme, Jovim e Valbom e freguesia de Rio Tinto.

É uma amostra não probabilística, de crianças que serão selecionadas de salas de ensino pré-escolar inclusivas e salas sem crianças com necessidades adicionais de suporte. Para participarem neste estudo, dentro de cada sala serão escolhidas de forma aleatória 5 crianças sem incapacidade. Prevemos a participação de 40 crianças de 8 salas de ensino pré-escolar, bem como os/as docentes das salas selecionadas e os/as encarregados/as de educação das crianças incluídas na amostra.

Procedimentos:

Após autorização do Ministério de Educação será estabelecido o contacto com os responsáveis pelos agrupamentos de escolas de Gondomar, aos quais serão explanados os objetivos do estudo e será pedida a colaboração como mediadores iniciais entre a investigadora e os docentes de cada sala selecionada. Em reunião com os/as docentes serão selecionadas de forma aleatória 5 crianças sem incapacidades, para participarem na investigação. Aos pais das crianças selecionadas, será entregue uma carta com os objetivos e procedimento do estudo e a respetiva autorização, que será obtido por escrito, através de um documento de consentimento informado, onde se assegura a confidencialidade das crianças e das suas famílias.

Neste estudo, serão analisados os padrões de perceção e intenção do comportamento de um grupo de crianças e 4 e 5 anos que frequentam o ensino pré-escolar face aos pares com deficiência. Iremos também estabelecer uma associação entre as atitudes das crianças e os fatores pessoais e sociais, tendo em conta o

conhecimento e as crenças das crianças face à deficiência e as atitudes e experiências dos pais e educadores face à inclusão.

Para isso, aplicaremos uma versão das escalas: *Understanding Disability Scale*, Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale e *Behavioral Intencions Scale*, desenvolvidas por Van Hooser, em 2009 e traduzidas para a população portuguesa por Sousa (2014), num trabalho orientado pela Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial.

A aplicação dos instrumentos terá lugar no contexto educativo, na sala de atividades letivas ou num outro espaço que os/as educadores/as considerem conveniente e terá a duração de cerca de 20 minutos por cada criança, não estando comprometida a sua participação nas rotinas da sala.

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 o consentimento informado e garantido o anonimato e confidencialidade das suas respostas.

Os registos serão realizados em papel, onde o investigador apontará as respostas de cada criança. A cada criança participante no estudo será atribuído um código que corresponderá a um número (de 1 a 40) e que constará nos registos escritos do investigador, no questionário do/a educador/a e no questionário dos pais da criança.

Segue em anexo a descrição do procedimento adotado na aplicação dos instrumentos.

ANEXO 10 | INSTRUMENTO UTILIZADO NA RECOLHA DOS DADOS

Participante n.º _____ (a preencher pelo investigador)

ESCALA DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

1. Faz um desenho de uma criança com deficiência ou uma necessidade especial.

- Desenha o melhor que sabes
- Desenha como achas que essa pessoa pode ser
- É alguém que precisa de mais ajuda para fazer algumas coisas

2. 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. O que tu achas.

b. Achas que podes ficar doente se brincares com crianças com deficiência ou necessidades especiais?

Sim ☐ Não ☐

Porquê ou Porque não?

c. Achas que as crianças com deficiência ou necessidades especiais são muito parecidas contigo ou são diferentes de ti?

Parecido ☐ Diferente ☐

Porquê?

ESCALA DE PERCEÇÃO DE ATRIBUTOS

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?

Def. Física ☐ Inc. Intelectual ☐ Desen. Típico ☐

Que coisas achas que a criança não consegue fazer?

b. Que criança consegue aprender mais facilmente?

Def. Física ☐ Inc. Intelectual ☐ Desen. Típico ☐

O que achas que a criança consegue fazer?

c. Que a criança que consegue andar facilmente?

Def. Física ☐ Inc. Intelectual ☐ Desen. Típico ☐

O que achas que a criança consegue fazer?

d. Que criança tem dificuldades em andar?

Def. Física ☐ Inc. Intelectual ☐ Desen. Típico ☐

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. 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, perguntar à criança: Esta criança é…

		DF II DT		DF II DT		DF II DT
i. Querida	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
ii. Estúpida	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
iii. Prestável	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
(se não souber: “Que gosta de ajudar os colegas”)						
iv. Triste	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
v. Bonita	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
vi. Má	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
vii. Feliz	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
viii. Feia	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
ix. Esperta	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐
x. Egoísta	Sim	☐ ☐ ☐	Não	☐ ☐ ☐	Talvez	☐ ☐ ☐

DF (Deficiência Física) II (Incapacidade Intelectual) DT (Desenvolvimento Típico)

ESCALA DE PERCEÇÃO DE CAPACIDADES

1. Mostrar fotos de crianças com deficiência física, incapacidade intelectual e de desenvolvimento típico e pedir que a criança vá escolhendo uma das fotos. Combine o género das crianças das fotos com o da criança.

2. 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…

DF II DT DF II DT DF II DT

i. pegar numa bola com as duas mãos

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

ii. atirar uma bola para alguém que está perto

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

iii. fazer um puzzle

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

iv. usar uma tesoura para cortar papel

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

v. disfarçar-se

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

vi. conhece cinco cores

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

vii. saber o seu nome e a sua idade

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

viii. usar uma colher para comer

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

ix. vestir-se

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

x. lavar os dentes

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

ESCALA DE INTENÇÕES DE COMPORTAMENTO

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. 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…

DF II DT DF II DT DF II DT

i. Ficavas ao lado dele(a) numa fila

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

ii. Emprestavas-lhe os teus lápis de cor

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

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

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

iv. Falavas com ele(a) quando estão em grupo

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

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

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

vi. Brincavas com ele(a) no recreio

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

vii. Ias dizer-lhe olá

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

viii. Partilhavas os teus brinquedos com ele(a)

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

ix. Falavas-lhe da tua família

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

x. Ajudavas a arrumar os brinquedos

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

xi. Convidavas para ir a tua casa

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

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

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

xiii. Ajudavas este(a) menino(a) a terminar um puzzle

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

xiv. Partilhavas o teu lanche com ele(a)

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

xv. Sentavas-te ao lado dele na hora de almoço

Sim ☐☐☐ Não☐☐☐ Talvez ☐☐☐

ANEXO 11 | ASSOCIAÇÃO ENTRE AS ATITUDES DAS CRIANÇAS E AS EXPERIÊNCIAS DOS PAIS

Quadro 13

Associação entre as atitudes e experiências dos pais

	CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA							
	O seu filho já teve alguma experiência de convívio com:			O seu filho já teve alguma experiência indireta com a deficiência através:				
	Um amigo com deficiência	Um membro da família com deficiência	Um colega da escola com deficiência	Um livro	História com um personagem com deficiência	Programa de televisão	Filme com um personagem com deficiência	Já discutiu a deficiência com o seu filho
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2) = 2.76$ $p = .25$	$\chi^2(2) = .11$ $p = .94$	$\chi^2(2) = 3.27$ $p = .51$	$\chi^2(2) = 2.59$ $p = .27$	$\chi^2(2) = 8.06$ $p = .02$	$\chi^2(2) = 1.93$ $p = .38$	$\chi^2(2) = .96$ $p = .62$	$\chi^2(8) = 9.01$ $p = .34$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .67$ $p = .71$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = .33$	$\chi^2(4) = 33.00$ $p = .00$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .67$ $p = .71$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 3.83$ $p = .43$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 1.80$ $p = .41$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 1.24$ $p = .87$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(3) = 4.46$ $p = .22$	$\chi^2(3) = 1.09$ $p = .78$	$\chi^2(6) = 4.40$ $p = .62$	$\chi^2(3) = 1.31$ $p = .73$	$\chi^2(3) = 1.31$ $p = .73$	$\chi^2(3) = .98$ $p = .80$	$\chi^2(3) = 2.41$ $p = .49$	$\chi^2(12) = 16.56$ $p = .17$
Brincavas com ele(a) no recreio	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 1.38$ $p = .50$	Teste de *Fisher*, $p = .28$	Teste de *Fisher*, $p = .28$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 17.94$ $p = .00$
Ias dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .67$ $p = .71$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 3.83$ $p = .43$
Partilhavas os teus brinquedos	Teste de *Fisher*, $p = .43$	Teste de *Fisher*, $p = .38$	$\chi^2(2) = .21$ $p = .90$	Teste de *Fisher*, $p = .28$	Teste de *Fisher*, $p = .28$	Teste de *Fisher*, $p = .48$	Teste de *Fisher*, $p = .10$	$\chi^2(4) = 17.94$ $p = .00$
Falavas-lhe da tua família	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .67$ $p = .71$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 3.83$ $p = .43$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p = .56$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .13$ $p = .94$	Teste de *Fisher*, $p = .40$	Teste de *Fisher*, $p = .40$	Teste de *Fisher*, $p = .54$	Teste de *Fisher*, $p = .53$	$\chi^2(4) = 4.42$ $p = .35$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2) = 1.89$ $p = .39$	$\chi^2(2) = .52$ $p = .77$	$\chi^2(4) = 7.18$ $p = .13$	$\chi^2(2) = 1.35$ $p = .51$	$\chi^2(2) = 7.57$ $p = .02$	$\chi^2(2) = 3.27$ $p = .19$	$\chi^2(2) = 2.09$ $p = .35$	$\chi^2(8) = 7.37$ $p = .50$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2) = 6.65$ $p = .04$	$\chi^2(2) = 4.05$ $p = .13$	$\chi^2(4) = 3.73$ $p = .44$	$\chi^2(2) = .38$ $p = .83$	$\chi^2(2) = .38$ $p = .83$	$\chi^2(2) = 3.07$ $p = .21$	$\chi^2(2) = 3.52$ $p = .28$	$\chi^2(8) = 14.09$ $p = .08$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2) = 1.89$ $p = .40$	$\chi^2 2) = 1.59$ $p = .45$	$\chi^2(4) = 2.37$ $p = .67$	$\chi^2 2) = 6.33$ $p = .04$	$\chi^2(2) = 6.33$ $p = .04$	$\chi^2(2) = 2.75$ $p = .25$	$\chi^2(2) = 2.14$ $p = .34$	$\chi^2(8) = 6.33$ $p = .61$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2) = 1.06$ $p = .59$	$\chi^2(2) = .89$ $p = .64$	$\chi^2(2) = .86$ $p = .93$	$\chi^2(2) = .59$ $p = .74$	$\chi^2(2) = 2.14$ $p = .34$	$\chi^2(2) = .90$ $p = .64$	$\chi^2(2) = .75$ $p = .69$	$\chi^2(8) = 5.57$ $p = .69$

	Criança com Síndrome de *Down*							
	O seu filho já teve alguma experiência de convívio com:			O seu filho já teve alguma experiência indireta com a deficiência através:				
	Um amigo com deficiência	Um membro da família com deficiência	Um colega da escola com deficiência	Um livro	História com um personagem com deficiência	Programa de televisão	Filme com um personagem com deficiência	Já discutiu a deficiência com o seu filho
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	χ^2 (2) = .06 p = .97	χ^2 (2) = 1.73 p = .42	χ^2(4) = 7.71 p = .10	χ^2(2) = 2.86 p = .24	χ^2(2) = .14 p = .93	χ^2(2) = 1.36 p = .50	χ^2(2) = .26 p = .88	χ^2(8) = 2.97 p = .94
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	χ^2(2) = 2.04 p = .36	χ^2(2) = 8.12 p = .01	χ^2(4) = 3.10 p = .54	χ^2(2) = .66 p = .72	χ^2(2) = 1.31 p = .52	χ^2(2) = 5.69 p = .06	χ^2(2) = 5.17 p = .08	χ^2(8) = 3.90 p = .87
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	χ^2(4) = .33 p = .85	χ^2(4) = 2.44 p = .29	χ^2(4) = 1.20 p = .88	χ^2 (2) = 6.33 p = .04	χ^2(2) = 6.33 p = .04	χ^2(2) = 1.49 p = .47	χ^2(2) = 2.79 p = .25	χ^2(8) = 35.65 p = .00
Falavas com ele quando estão em grupo	χ^2(2) = 1.89 p = .39	χ^2(2) = 1.44 p = .49	χ^2(4) = 1.56 p = .81	χ^2(2) = 1.14 p = .56	χ^2(2) = 1.14 p = .56	χ^2 (2) = 3.17 p = .20	χ^2(2) = 2.04 p = .36	χ^2(8) = 7.07 p = .53
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	χ^2(2) = .15 p = .92	χ^2(2) = 2.85 p = .24	χ^2(2) = 2.47 p = .65	χ^2(2) = 1.59 p = .45	χ^2(2) = 1.59 p = .45	χ^2(2) = 5.50 p = .06	χ^2(2) = 3.61 p = .16	χ^2(8) = 4.23 p = .84
Brincavas com ele(a) no recreio	χ^2(2) = 1.46 p = .48	χ^2(2) = 2.26 p = .32	χ^2(4) = 2.96 p = .56	χ^2(2) = .81 p = .67	χ^2(2) = .81 p = .67	$\chi^2$2) = 6.23 p = .04	χ^2(2) = 4.68 p = .10	χ^2(8) = 5.46 p = .70
Ias dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, p = 1	Teste de *Fisher*, p = .38	χ^2(2) = 1.38 p = .50	Teste de *Fisher*, p = 1	Teste de *Fisher*, p = 1	Teste de *Fisher*, p = .07	Teste de *Fisher*, p = .10	χ^2(4) = 2.55 p = .63
Partilhavas os teus brinquedos	χ^2(2) = .45 p = .80	χ^2(2) = 4.25 p = .12	$\chi^2$4) = .82 p = .93	χ^2(2) = .81 p = .67	χ^2(2) = .81 p = .67	χ^2(2) = 9.10 p = .01	χ^2(2) = 6.93 p = .03	χ^2(8) = 3.00 p = .93
Falavas-lhe da tua família	χ^2(2) = 1.46 p = .48	χ^2(2) = 2.26 p = .32	χ^2(4) = 2.96 p = .56	χ^2(2) = .81 p = .67	χ^2(2) = .81 p = .67	χ^2(2) = 6.23 p = .04	χ^2(2) = 4.68 p = .10	χ^2(8) = 5.46 p = .71
Ajudavas a arrumar os brinquedos	χ^2(2) = 1.89 p = .39	χ^2(2) = 1.44 p = .49	χ^2(2) = 3.83 p = .43	χ^2(2) = 1.14 p = .56	χ^2(2) = 1.14 p = .56	χ^2(2) = 3.17 p = .20	χ^2(2) = 7.12 p = .03	χ^2(8) = 13.55 p = .09
Convidavas para ir a tua casa	χ^2(2) = 1.89 p = .39	χ^2(2) = .30 p = .86	χ^2(2) = 1.20 p = .88	χ^2(2) = .49 p = .78	χ^2(2) = .49 p = .78	χ^2(2) = 1.49 p = .47	χ^2(2) = 1.02 p = .60	χ^2(8) = 3.86 p = .787
Escolhias este menino como parceiro de jogo	χ^2(2) = 3.27 p = .19	χ^2(2) = 4.89 p = .09	χ^2(4) = 12.38 p = .01	χ^2(2) = .90 p = .64	χ^2(2) = .90 p = .64	χ^2(2) = .35 p = .84	χ^2(2) = 1.71 p = .42	χ^2(8) = 10.72 p = .22
Ajudavas a terminar um puzzle	Teste de *Fisher*, p = 1	Teste de *Fisher*, p = .19	χ^2(2) = .45 p = .80	Teste de *Fisher*, p = .50	Teste de *Fisher*, p = .50	Teste de *Fisher*, p = .05	Teste de *Fisher*, p = .01	χ^2(8) = 8.68 p = .07
Partilhavas o teu lanche	χ^2(2) = 2.84 p = .24	χ^2(2) = .40 p = .82	χ^2(2) = 2.07 p = .72	χ^2(2) = 5.87 p = .05	χ^2(2) = 6.67 p = .04	χ^2(2) = 5.08 p = .08	χ^2(2) = 3.23 p = .20	χ^2(8) = 8.62 p = .37
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	χ^2(2) = 1.89 p = .39	χ^2(2) = 1.80 p = .41	χ^2(4) = 1.56 p = .81	χ^2(2) = 1.05 p = .59	χ^2(2) = 1.14 p = .56	χ^2(2) = 5.87 p = .05	χ^2(2) = 4.29 p = .12	χ^2(8) = 4.43 p = .82

CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO								
	O seu filho já teve alguma experiência de convívio com:			O seu filho já teve alguma experiência indireta com a deficiência através:				
	Um amigo com deficiência	Um membro da família com deficiência	Um colega da escola com deficiência	Um livro	História com um personagem com deficiência	Programa de televisão	Filme com um personagem com deficiência	Já discutiu a deficiência com o seu filho
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2) = 3.46$ $p = .17$	$\chi^2(2) = .54$ $p = .76$	$\chi^2(4) = 3.32$ $p = .50$	$\chi^2(2) = 6.89$ $p = .03$	$\chi^2(2) = 6.89$ $p = .03$	$\chi^2(2) = 5.65$ $p = .06$	$\chi^2(2) = 3.93$ $p = .14$	$\chi^2(8) = 5.62$ $p = .69$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = .19$	$\chi^2(2) = .45$ $p = .80$	Teste de *Fisher*, $p = .10$	Teste de *Fisher*, $p = .50$	Teste de *Fisher*, $p = .55$	Teste de *Fisher*, $p = .58$	$\chi^2(4) = 10.47$ $p = .03$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 1.80$ $p = .41$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 1.23$ $p = .87$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2) = 1.06$ $p = .59$	$\chi^2(2) = .89$ $p = .64$	$\chi^2(4) = 2.14$ $p = .71$	$\chi^2(2) = .59$ $p = .74$	$\chi^2(2) = .59$ $p = .74$	$\chi^2(2) = .90$ $p = .64$	$\chi^2(2) = .75$ $p = .69$	$\chi^2(8) = 5.57$ $p = .69$
Brincavas com ele(a) no recreio	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*
las dizer-lhe olá	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*
Partilhavas os teus brinquedos	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*	Todos responderam *sim*
Falavas-lhe da tua família	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = .67$ $p = .71$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 1.24$ $p = .87$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2) = 1.06$ $p = .59$	$\chi^2(2) = .89$ $p = .64$	$\chi^2(4) = 2.14$ $p = .71$	$\chi^2(2) = 2.14$ $p = .34$	$\chi^2(2) = 2.14$ $p = .34$	$\chi^2(2) = 1.24$ $p = .54$	$\chi^2(2) = .75$ $p = .69$	$\chi^2(8) = 22.00$ $p = .00$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(2) = 1.80$ $p = .40$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = .15$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	Teste de *Fisher*, $p = 1$	$\chi^2(4) = 1.24$ $p = .87$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2) = 1.64$ $p = .44$	$\chi^2(2) = 1.53$ $p = .46$	$\chi^2(4) = 7.97$ $p = .09$	$\chi^2(2) = 2.29$ $p = .32$	$\chi^2(2) = 4.30$ $p = .12$	$\chi^2(2) = 1.27$ $p = .53$	$\chi^2(2) = 1.27$ $p = .53$	$\chi^2(8) = 6.35$ $p = .61$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2) = 3.78$ $p = .15$	$\chi^2(2) = .88$ $p = .64$	$\chi^2(4) = 3.06$ $p = .55$	$\chi^2(2) = 2.14$ $p = .34$	$\chi^2(2) = 2.14$ $p = .34$	$\chi^2(2) = 1.24$ $p = .54$	$\chi^2(2) = .75$ $p = .69$	$\chi^2(8) = 28.18$ $p = .00$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2) = 1.46$ $p = .48$	$\chi^2(2) = 1.22$ $p = .54$	$\chi^2(4) = 3.32$ $p = .50$	$\chi^2(2) = 6.18$ $p = .05$	$\chi^2(2) = 6.18$ $p = .05$	$\chi^2(2) = 3.79$ $p = .15$	$\chi^2(2) = 3.52$ $p = .17$	$\chi^2(8) = 5.62$ $p = .69$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2) = 1.06$ $p = .59$	$\chi^2(2) = 4.28$ $p = .12$	$\chi^2(2) = .86$ $p = .93$	$\chi^2(2) = .59$ $p = .74$	$\chi^2(2) = 2.14$ $p = .34$	$\chi^2(2) = 3.42$ $p = .18$	$\chi^2(2) = 2.40$ $p = .30$	$\chi^2(8) = 2.80$ $p = .95$

ANEXO 12 | RESULTADOS OBTIDOS COM O QUESTIONÁRIO DOS/AS EDUCADORES/AS

Quadro 14

Questionário dos/as Educadores/as

	N	*Mo*
V1. Uma criança compatível com um quadro de Perturbação do Espetro do Autismo podia estar na minha sala	33	1
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	33	3
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	33	1
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	33	2
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento socio-moral dos pares	33	4
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	33	3
Devido ao nº de crianças na sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita	33	3
V2. Uma criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral podia estar na minha sala	33	1
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	33	3
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	33	1
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	33	3
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento socio-moral dos pares	33	3
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	33	3
Devido ao nº de crianças na sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita	33	3
V3. Uma criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual podia estar na minha sala	33	1
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	33	2
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	33	1
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	33	2
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento socio-moral dos pares	33	3
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	33	2
Devido ao nº de crianças na sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita	33	2

V4. Uma criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção podia estar na minha sala	33	1
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	33	2
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	33	1
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	33	1
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento socio-moral dos pares	33	4
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	33	4
Devido ao nº de crianças na sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita	33	2
V5. Uma criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento podia estar na minha sala	33	1
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	33	2
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	33	1
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	33	2
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento socio-moral dos pares	33	4
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	33	2
Devido ao nº de crianças na sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita	33	3
Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com o perfil idêntico ao da vinheta 1	33	1
Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com o perfil idêntico ao da vinheta 2	33	0
Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com o perfil idêntico ao da vinheta 3	33	0
Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com o perfil idêntico ao da vinheta 4	33	1
Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com o perfil idêntico ao da vinheta 5	33	1
Costuma abordar a deficiência com o seu grupo de crianças	33	2

ANEXO 13 | ASSOCIAÇÃO ENTRE AS ATITUDES DOS EDUCADORES E A ACEITAÇÃO DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS PARES COM NAS

Quadro 15

Associação entre as atitudes dos Educadores e a aceitação das crianças em relação aos pares com NAS

CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA							
VINHETA 1: Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro do Autismo							
	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=4.56$, $p=.34$	$\chi^2(4)=2.81$, $p=.09$	$\chi^2(4)=4.56$, $p=.34$	$\chi^2(4)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(6)=14.39$, $p=.03$	$\chi^2(4)=7.99$, $p=.09$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=4.64$, $p=.20$	$\chi^2(2)=2.75$, $p=.25$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.67$, $p=.71$
Falavas com ele quando estão em grupo	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, $p=.30$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.67$, $p=.71$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(6)=5.93$, $p=.43$	$\chi^2(6)=6.57$, $p=.36$	$\chi^2(6)=5.93$, $p=.43$	$\chi^2(3)=3.19$, $p=.36$	$\chi^2(9)=8.27$, $p=.51$	$\chi^2(6)=2.90$, $p=.82$
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=3.73$, $p=.15$	$\chi^2(2)=2.26$, $p=.32$	$\chi^2(2)=3.73$, $p=.15$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.55$, $p=.46$	$\chi^2(2)=.70$, $p=.70$
Ias dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.67$, $p=.71$
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	$\chi^2(2)=2.26$, $p=.32$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.55$, $p=.46$	$\chi^2(2)=.70$, $p=.70$
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.67$, $p=.71$
Convidavas para ir a tua casa	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(2)=1.41$, $p=.49$	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.87$, $p=.60$	$\chi^2(2)=2.14$, $p=.34$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=4.30$, $p=.37$	$\chi^2(4)=3.36$, $p=.50$	$\chi^2(4)=4.30$, $p=.37$	$\chi^2(2)=.48$, $p=.79$	$\chi^2(6)=4.71$, $p=.58$	$\chi^2(4)=3.22$, $p=.52$
Ajudavas a terminar um puzzle	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=2.00$, $p=.73$	$\chi^2(4)=2.62$, $p=.62$	$\chi^2(4)=2.00$, $p=.73$	$\chi^2(2)=2.76$, $p=.25$	$\chi^2(6)=3.90$, $p=.69$	$\chi^2(4)=1.38$, $p=.85$
Partilhavas o teu lanche	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=1.76$, $p=.78$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=1.76$, $p=.78$	$\chi^2(2)=3.41$, $p=.18$	$\chi^2(6)=3.93$, $p=.69$	$\chi^2(4)=1.34$, $p=.85$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=2.23$, $p=.69$	$\chi^2(4)=3.51$, $p=.48$	$\chi^2(4)=2.23$, $p=.69$	$\chi^2(2)=1.43$, $p=.49$	$\chi^2(6)=7.59$, $p=.27$	$\chi^2(4)=2.14$, $p=.71$

VINHETA 2: Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=.11$, $p=.94$	$\chi^2(4)=4.56$, $p=.34$	$\chi^2(4)=2.81$, $p=.59$	$\chi^2(6)=14.39$, $p=.03$	$\chi^2(2)=4.61$, $p=.10$	$\chi^2(6)=14.39$, $p=.03$	$\chi^2(4)=13.48$, $p=.01$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(3)=4.64$, $p=.20$	Teste de *Fisher*, $p=.30$	$\chi^2(3)=4.64$, $p=.20$	$\chi^2(2)=2.64$, $p=.10$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*,$p=.21$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(3)=1.97$, $p=.58$	$\chi^2(6)=5.93$, $p=.43$	$\chi^2(6)=6.57$, $p=.36$	$\chi^2(9)=8.27$, $p=.51$	$\chi^2(3)=5.38$, $p=.15$	$\chi^2(9)=8.27$, $p=.51$	
Brincavas com ele(a) no recreio	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=3.73$, $p=.15$	$\chi^2(2)=2.26$, $p=.32$	$\chi^2(3)=2.55$, $p=.46$	Teste de *Fisher*, $p=.52$	$\chi^2(3)=2.56$, $p=.47$	$\chi^2(2)=1.56$, $p=.46$
Ias dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$
Partilhavas os teus brinquedos	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	$\chi^2(2)=2.26$, $p=.32$	$\chi^2(3)=2.55$, $p=.46$	Teste de *Fisher*, $p=09$	$\chi^2(3)=2.55$, $p=.47$	$\chi^2(2)=1.56$, $p=.46$
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*,$p=.52$	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(3)=1.87$, $p=.60$	Teste de *Fisher*, $p=.54$	$\chi^2(3)=1.87$, $p=.60$	$\chi^2(2)=1.83$, $p=.40$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=.59$, $p=.75$	$\chi^2(4)=4.30$, $p=.37$	$\chi^2(4)=3.36$, $p=.50$	$\chi^2(6)=4.71$, $p=.58$	$\chi^2(2)=3.29$, $p=.19$	$\chi^2(6)=4.71$, $p=.58$	$\chi^2(4)=2.63$, $p=.62$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=4.05$, $p=.13$	$\chi^2(4)=2.00$, $p=.73$	$\chi^2(4)=2.62$, $p=.62$	$\chi^2(6)=3.90$, $p=.69$	$\chi^2(2)=2.76$, $p=.25$	$\chi^2(6)=3.90$, $p=.69$	$\chi^2(4)=.93$, $p=.92$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=6.50$, $p=.04$	$\chi^2(4)=1.76$, $p=.78$	$\chi^2(4)=3.93$, $p=.69$	$\chi^2(2)=.53$, $p=.77$	$\chi^2(6)=3.93$, $p=.69$	$\chi^2(6)=3.93$, $p=.69$	$\chi^2(4)=1.37$, $p=.85$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=.89$, $p=.64$	$\chi^2(4)=2.23$, $p=.69$	$\chi^2(4)=3.51$, $p=.48$	$\chi^2(6)=7.59$, $p=.27$	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(6)=7.59$, $p=.27$	$\chi^2(4)=1.43$, $p=.84$

VINHETA 3: Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=9.86$, $p=.01$	$\chi^2(4)=1.16$, $p=.89$	$\chi^2(4)=1.16$, $p=.89$	$\chi^2(4)=4.56$, $p=.34$	$\chi^2(2)=5.56$, $p=.06$	$\chi^2(6)=14.22$, $p=.03$	$\chi^2(4)=2.54$, $p=.64$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*,$p=.30$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=.42$	$\chi^2(3)=4.64$, $p=.20$	$\chi^2(2)=.86$, $p=.65$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=.86$, $p=.65$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=3.83$, $p=.28$	$\chi^2(2)=2.06$, $p=.36$

Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(3)=2.93$, $p=.40$	$\chi^2(6)=3.61$, $p=.73$	$\chi^2(6)=3.61$, $p=.73$	$\chi^2(6)=5.93$, $p=.43$	$\chi^2(3)=6.39$, $p=.09$	$\chi^2(9)=5.59$, $p=.78$	$\chi^2(6)=5.06$, $p=.54$
Brincavas com ele(a) no recreio	Teste de *Fisher*,$p=.52$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=3.73$, $p=.16$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.90$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.77$, $p=.41$
las dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=.86$, $p=.65$
Partilhavas os teus brinquedos	Teste de *Fisher*,$p=.52$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	Teste de *Fisher*, $p=.17$	$\chi^2(3)=1.90$, $p=.59$	$\chi^2(2)=.44$, $p=.80$
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=.86$, $p=.65$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=2.00$, $p=.37$	$\chi^2(2)=2.00$, $p=.37$	$\chi^2(2)=1.45$, $p=.49$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.21$, $p=.53$	$\chi^2(2)=1.50$, $p=.47$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=1.02$, $p=.60$	$\chi^2(4)=2.77$, $p=.60$	$\chi^2(4)=2.77$, $p=.60$	$\chi^2(4)=4.30$, $p=.37$	$\chi^2(2)=4.88$, $p=.09$	$\chi^2(6)=3.38$, $p=.76$	$\chi^2(4)=5.59$, $p=.23$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=.93$, $p=.63$	$\chi^2(4)=4.29$, $p=.37$	$\chi^2(4)=4.29$, $p=.37$	$\chi^2(4)=2.00$, $p=.73$	$\chi^2(2)=2.10$, $p=.35$	$\chi^2(6)=4.87$, $p=.56$	$\chi^2(4)=4.26$, $p=.37$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=1.21$, $p=.55$	$\chi^2(4)=7.84$, $p=.10$	$\chi^2(4)=7.84$, $p=.10$	$\chi^2(4)=1.76$, $p=.78$	$\chi^2(2)=.83$, $p=.66$	$\chi^2(6)=8.98$, $p=.16$	$\chi^2(4)=3.95$, $p=.41$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=2.23$, $p=.69$	$\chi^2(2)=.79$, $p=.67$	$\chi^2(6)=3.51$, $p=.74$	$\chi^2(4)=1.29$, $p=.86$

VINHETA 4: Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=1.80$, $p=.41$	$\chi^2(4)=1.16$, $p=.89$	$\chi^2(4)=1.56$, $p=.82$	$\chi^2(4)=3.01$, $p=.56$	$\chi^2(4)=6.44$, $p=.17$	$\chi^2(8)=14.46$, $p=.07$	$\chi^2(4)=3.01$, $p=.56$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*,$p=.46$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.76$, $p=.68$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$	$\chi^2(4)=4.64$, $p=.33$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*,$p=.46$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.76$, $p=.68$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	$\chi^2(4)=2.75$, $p=.60$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=2.37$, $p=.31$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(4)=2.37$, $p=.67$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(3)=3.42$, $p=.33$	$\chi^2(6)=3.61$, $p=.73$	$\chi^2(6)=4.86$, $p=.56$	$\chi^2(6)=5.08$, $p=.53$	$\chi^2(6)=6.93$, $p=.33$	$\chi^2(12)=15.31$, $p=.23$	$\chi^2(6)=5.08$, $p=.53$
Brincavas com ele(a) no recreio	Teste de *Fisher*,$p=.20$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.57$, $p=.46$	$\chi^2(2)=2.56$, $p=.28$	$\chi^2(2)=.59$, $p=.75$	$\chi^2(4)=2.75$, $p=.60$	$\chi^2(2)=2.56$, $p=.28$
las dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*,$p=.46$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.76$, $p=.68$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	$\chi^2(4)=2.75$, $p=.60$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$
Partilhavas os teus brinquedos	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.57$, $p=.46$	$\chi^2(2)=.30$, $p=.86$	$\chi^2(2)=2.89$, $p=.24$	$\chi^2(4)=5.19$, $p=.27$	$\chi^2(2)=.30$, $p=.86$
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*,$p=.45$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.76$, $p=.68$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(4)=2.75$, $p=.60$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(2)=4.05$, $p=.13$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=2.00$, $p=.37$	$\chi^2(2)=1.57$, $p=.46$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.30$, $p=.86$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$
Escolhias este menino como	$\chi^2(2)=2.07$, $p=.60$	$\chi^2(4)=2.77$, $p=.36$	$\chi^2(4)=3.52$, $p=.60$	$\chi^2(4)=3.98$, $p=.48$	$\chi^2(4)=4.98$, $p=.41$	$\chi^2(8)=13.69$, $p=.29$	$\chi^2(4)=3.98$, $p=.09$

parceiro de jogo							
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=1.77$, $p=.41$	$\chi^2(4)=4.29$, $p=.37$	$\chi^2(4)=3.07$, $p=.55$	$\chi^2(4)=2.89$, $p=.58$	$\chi^2(4)=5.17$, $p=.27$	$\chi^2(8)=9.79$, $p=.28$	$\chi^2(4)=2.57$, $p=.63$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=1.74$, $p=.42$	$\chi^2(4)=7.84$, $p=.10$	$\chi^2(4)=4.62$, $p=.33$	$\chi^2(4)=2.57$, $p=.63$	$\chi^2(4)=7.75$, $p=.10$	$\chi^2(8)=5.70$, $p=.68$	$\chi^2(4)=3.95$, $p=.41$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=1.27$, $p=.53$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=2.43$, $p=.66$	$\chi^2(4)=1.55$, $p=.82$	$\chi^2(4)=2.45$, $p=.65$	$\chi^2(8)=7.09$, $p=.53$	$\chi^2(4)=1.55$, $p=.82$

VINHETA 5: Criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=2.95$, $p=.23$	$\chi^2(4)=2.20$, $p=.70$	$\chi^2(6)=3.26$, $p=.78$	$\chi^2(4)=4.56$, $p=.34$	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(6)=15.06$, $p=.02$	$\chi^2(4)=4.56$, $p=.34$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*,$p=.36$	$\chi^2(2)=.28$, $p=.87$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(3)=4.64$, $p=.20$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*,$p=.36$	$\chi^2(2)=.28$, $p=.87$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=.97$, $p=.81$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.28$, $p=.87$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*,$p=.30$	$\chi^2(3)=.97$, $p=.81$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(3)=4.19$, $p=.24$	$\chi^2(6)=2.40$, $p=.88$	$\chi^2(9)=6.57$, $p=.68$	$\chi^2(6)=5.93$, $p=.43$	$\chi^2(3)=3.19$, $p=.36$	$\chi^2(9)=5.33$, $p=.81$	$\chi^2(6)=5.93$, $p=.43$
Brincavas com ele(a) no recreio	Teste de *Fisher*,$p=.13$	$\chi^2(2)=.57$, $p=.75$	$\chi^2(3)=2.26$, $p=.52$	$\chi^2(2)=3.73$, $p=.16$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.83$, $p=.61$	$\chi^2(2)=3.73$, $p=.16$
Ias dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*,$p=.36$	$\chi^2(2)=.28$, $p=.87$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=.97$, $p=.81$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$
Partilhavas os teus brinquedos	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.57$, $p=.75$	$\chi^2(3)=2.26$, $p=.52$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.83$, $p=.61$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*,$p=.36$	$\chi^2(2)=.28$, $p=.87$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=.97$, $p=.81$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(3)=1.69$, $p=.64$	$\chi^2(2)=1.45$, $p=.49$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=2.57$, $p=.46$	$\chi^2(2)=1.45$, $p=.49$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=2.68$, $p=.26$	$\chi^2(4)=2.93$, $p=.57$	$\chi^2(6)=3.92$, $p=.69$	$\chi^2(4)=4.30$, $p=.37$	$\chi^2(2)=.48$, $p=.79$	$\chi^2(6)=3.17$, $p=.79$	$\chi^2(4)=4.30$, $p=.37$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=1.22$, $p=.54$	$\chi^2(4)=.57$, $p=.97$	$\chi^2(6)=3.41$, $p=.76$	$\chi^2(4)=2.00$, $p=.74$	$\chi^2(2)=2.76$, $p=.25$	$\chi^2(6)=2.00$, $p=.92$	$\chi^2(4)=2.00$, $p=.74$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=.90$, $p=.64$	$\chi^2(4)=1.32$, $p=.86$	$\chi^2(6)=4.71$, $p=.58$	$\chi^2(4)=1.76$, $p=.78$	$\chi^2(4)=3.41$, $p=.18$	$\chi^2(6)=2.54$, $p=.86$	$\chi^2(4)=1.76$, $p=.78$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=2.03$, $p=.36$	$\chi^2(4)=.89$, $p=.93$	$\chi^2(6)=3.51$, $p=.74$	$\chi^2(4)=2.23$, $p=.69$	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(6)=3.11$, $p=.80$	$\chi^2(4)=2.23$, $p=.69$

QUESTÕES FINAIS

	Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 1	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 2*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 3*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 4*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 5*	*Costuma abordar a problemática da deficiência com o seu grupo de crianças?*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=4.03$, $p=.13$	$\chi^2(2)=1.71$, $p=.43$	$\chi^2(4)=2.54$, $p=.64$	$\chi^2(6)=8.17$, $p=.23$	$\chi^2(6)=6.30$, $p=.39$	$\chi^2(4)=6.76$, $p=.15$

Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Teste de *Fisher*, p=.49	Teste de *Fisher*, p=1	χ^2(2)=.86, p=.65	χ^2(3)=1.59, p=.66	χ^2(3)=.97, p=.81	χ^2(2)=2.37, p=.31
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, p=1	Teste de *Fisher*, p=1	χ^2(2)=.86, p=.65	χ^2(3)=2.75, p=.43	χ^2(3)=4.64, p=.20	χ^2(2)=1.81, p=.41
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, p=1	Teste de *Fisher*, p=1	χ^2(2)=2.06, p=.36	χ^2(3)=1.59, p=.66	χ^2(3)=.97, p=.81	χ^2(2)=2.06, p=.36
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	χ^2(3)=1.34, p=.72	χ^2(3)=7.19, p=.07	χ^2(6)=5.06, p=.54	χ^2(9)=7.17, p=.62	χ^2(9)=5.33, p=.81	χ^2(6)=6.56, p=.36
Brincavas com ele(a) no recreio	Teste de *Fisher*, p=1	Teste de *Fisher*, p=1	χ^2(2)=1.77, p=.41	χ^2(3)=1.17, p=.76	χ^2(3)=1.83, p=.61	χ^2(2)=1.09, p=.58
las dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, p=1	Teste de *Fisher*, p=1	χ^2(2)=.86, p=.65	χ^2(3)=2.75, p=.43	χ^2(3)=4.64, p=.20	χ^2(2)=1.81, p=.41
Partilhavas os teus brinquedos	Teste de *Fisher*, p=1	Teste de *Fisher*, p=.43	χ^2(2)=.44, p=.80	χ^2(3)=1.73, p=.63	χ^2(3)=2.00, p=.57	χ^2(2)=4.90, p=.09
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Teste de *Fisher*, p=1	Teste de *Fisher*, p=1	χ^2(2)=.86, p=.65	χ^2(3)=2.75, p=.43	χ^2(3)=4.64, p=.20	χ^2(2)=1.81, p=.41
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, p=1	Teste de *Fisher*, p=1	χ^2(2)=.1.50, p=.47	χ^2(3)=2.00, p=.57	χ^2(3)=2.45, p=.48	χ^2(2)=2.11, p=.35
Escolhias este menino como parceiro de jogo	χ^2(2)=1.15, p=.56	χ^2(2)=9.29, p=.01	χ^2(4)=5.59, p=.23	χ^2(6)=11.12, p=.09	χ^2(6)=4.80, p=.57	χ^2(4)=4.54, p=.34
Ajudavas a terminar um puzzle	χ^2(2)=2.00, p=.37	χ^2(2)=3.49, p=.18	χ^2(4)=4.26, p=.37	χ^2(6)=5.36, p=.50	χ^2(6)=2.00, p=.92	χ^2(4)=4.37, p=.36
Partilhavas o teu lanche	χ^2(2)=.97, p=.62	χ^2(2)=.33, p=.85	χ^2(4)=3.95, p=.41	χ^2(6)=6.17, p=.41	χ^2(6)=3.88, p=.69	χ^2(4)=6.51, p=.16
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	χ^2(2)=3.11, p=.21	χ^2(2)=1.06, p=.59	χ^2(4)=1.29, p=.86	χ^2(6)=5.20, p=.52	χ^2(6)=6.72, p=.35	χ^2(4)=2.95, p=.57

CRIANÇA COM SÍNDROME DE *DOWN*

VINHETA 1: Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro do Autismo

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=3.88, p=.42	χ^2(4)=3.32, p=.50	χ^2(4)=3.88, p=.42	χ^2(2)=.68, p=.71	χ^2(6)=3.43, p=.75	χ^2(4)=2.40, p=.66
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=2.80, p=.59	χ^2(4)=1.10, p=.89	χ^2(4)=2.80, p=.59	χ^2(2)=.43, p=.81	χ^2(6)=1.86, p=.93	χ^2(4)=2.80, p=.59
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=2.71, p=.61	χ^2(4)=2.17, p=.61	χ^2(4)=2.71, p=.61	χ^2(2)=.53, p=.77	χ^2(6)=9.01, p=.17	χ^2(4)=5.45, p=.24
Falavas com ele quando estão em grupo	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=.97, p=.91	χ^2(4)=1.59, p=.81	χ^2(4)=.97, p=.91	χ^2(2)=2.79, p=.25	χ^2(6)=4.95, p=.55	χ^2(4)=6.28, p=.18
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=6.36, p=.17	χ^2(4)=4.46, p=.35	χ^2(4)=6.36, p=.17	χ^2(2)=1.59, p=.45	χ^2(6)=7.27, p=.30	χ^2(4)=3.34, p=.50
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=.79, p=.94	χ^2(2)=.68, p=.95	χ^2(4)=.79, p=.94	χ^2(2)=1.24, p=.54	χ^2(6)=4.59, p=.60	χ^2(4)=6.63, p=.16
las dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	χ^2(2)=.37, p=.83	χ^2(2)=.32, p=.85	χ^2(2)=.37, p=.83	Teste de *Fisher*, p=.52	χ^2(3)=2.15, p=.54	χ^2(2)=.70, p=.70
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=2.35, p=.67	χ^2(4)=1.83, p=.76	χ^2(4)=2.35, p=.67	χ^2(2)=.45, p=.80	χ^2(6)=5.69, p=.46	χ^2(4)=3.27, p=.51
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=.79, p=.94	χ^2(4)=.68, p=.95	χ^2(4)=.79, p=.94	χ^2(2)=1.24, p=.54	χ^2(6)=4.59, p=.60	χ^2(4)=6.63, p=.16

Ajudavas a arrumar os brinquedos	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(4)=1.03$, $p=.90$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(2)=.93$, $p=.63$	$\chi^2(6)=6.47$, $p=.37$	$\chi^2(4)=3.62$, $p=.46$
Convidavas para ir a tua casa	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=2.51$, $p=.64$	$\chi^2(4)=2.24$, $p=.99$	$\chi^2(4)=2.51$, $p=.64$	$\chi^2(2)=1.21$, $p=.55$	$\chi^2(6)=7.03$, $p=.32$	$\chi^2(4)=3.46$, $p=.48$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=7.89$, $p=.10$	$\chi^2(4)=2.14$, $p=.71$	$\chi^2(4)=7.89$, $p=.10$	$\chi^2(2)=.08$, $p=.96$	$\chi^2(6)=3.11$, $p=.79$	$\chi^2(4)=2.54$, $p=.64$
Ajudavas a terminar um puzzle	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=.79$, $p=.67$	$\chi^2(2)=1.45$, $p=.48$	$\chi^2(2)=.79$, $p=.67$	Teste de *Fisher*, p=1	$\chi^2(3)=3.37$, $p=.34$	$\chi^2(2)=1.50$, $p=.47$
Partilhavas o teu lanche	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=1.11$, $p=.89$	$\chi^2(4)=2.41$, $p=.66$	$\chi^2(4)=1.11$, $p=.89$	$\chi^2(2)=4.04$, $p=.13$	$\chi^2(6)=5.23$, $p=.51$	$\chi^2(4)=.96$, $p=.92$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(4)=3.86$, $p=.42$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(2)=1.72$, $p=.42$	$\chi^2(6)=5.71$, $p=.46$	$\chi^2(4)=1.24$, $p=.87$

VINHETA 2: Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(4)=3.88$, $p=.42$	$\chi^2(4)=3.32$, $p=.50$	$\chi^2(6)=3.43$, $p=.75$	$\chi^2(2)=.33$, $p=.85$	$\chi^2(6)=3.43$, $p=.75$	$\chi^2(4)=2.10$, $p=.72$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	$\chi^2(2)=.59$, $p=.74$	$\chi^2(4)=2.80$, $p=.59$	$\chi^2(4)=1.10$, $p=.89$	$\chi^2(6)=1.86$, $p=.93$	$\chi^2(2)=.43$, $p=.81$	$\chi^2(6)=1.86$, $p=.93$	$\chi^2(4)=1.67$, $p=.80$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(4)=2.71$, $p=.61$	$\chi^2(4)=2.71$, $p=.61$	$\chi^2(6)=9.01$, $p=.17$	$\chi^2(2)=2.39$, $p=.30$	$\chi^2(6)=9.02$, $p=.17$	$\chi^2(4)=6.36$, $p=.17$
Falavas com ele quando estão em grupo	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(4)=.97$, $p=.91$	$\chi^2(4)=1.59$, $p=.81$	$\chi^2(6)=4.95$, $p=.55$	$\chi^2(2)=.42$, $p=.81$	$\chi^2(6)=4.95$, $p=.55$	$\chi^2(4)=2.57$, $p=.63$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=2.39$, $p=.30$	$\chi^2(4)=6.36$, $p=.17$	$\chi^2(4)=4.46$, $p=.35$	$\chi^2(6)=7.27$, $p=.30$	$\chi^2(2)=3.26$, $p=.20$	$\chi^2(6)=7.27$, $p=.30$	$\chi^2(4)=6.52$, $p=.16$
Brincavas com ele(a) no recreio	$\chi^2(2)=1.23$, $p=.54$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$	$\chi^2(4)=.68$, $p=..95$	$\chi^2(6)=4.59$, $p=.60$	$\chi^2(2)=.84$, $p=.66$	$\chi^2(6)=4.60$, $p=.60$	$\chi^2(4)=3.34$, $p=.50$
Ias dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	$\chi^2(2)=.32$, $p=.85$	$\chi^2(3)=2.15$, $p=.54$	Teste de *Fisher*, $p=.52$	$\chi^2(3)=2.15$, $p=.54$	$\chi^2(2)=1.56$, $p=.46$
Partilhavas os teus brinquedos	$\chi^2(2)=1.23$, $p=.54$	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$	$\chi^2(4)=1.83$, $p=.77$	$\chi^2(6)=5.69$, $p=.46$	$\chi^2(2)=4.70$, $p=.10$	$\chi^2(6)=5.69$, $p=.46$	$\chi^2(4)=5.65$, $p=.23$
Falavas-lhe da tua família	$\chi^2(2)=1.23$, $p=.54$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$	$\chi^2(4)=.68$, $p=.95$	$\chi^2(6)=4.60$, $p=.60$	$\chi^2(2)=.84$, $p=.66$	$\chi^2(6)=4.60$, $p=.60$	$\chi^2(4)=3.34$, $p=.50$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(4)=1.03$, $p=.90$	$\chi^2(6)=6.47$, $p=.37$	$\chi^2(2)=2.79$, $p=.25$	$\chi^2(6)=6.47$, $p=.37$	$\chi^2(4)=6.04$, $p=.20$
Convidavas para ir a tua casa	$\chi^2(2)=.30$, $p=.86$	$\chi^2(4)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(2)=2.51$, $p=.64$	$\chi^2(4)=2.24$, $p=.69$	$\chi^2(6)=7.03$, $p=.32$	$\chi^2(2)=2.39$, $p=.30$	$\chi^2(6)=7.03$, $p=.32$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=.33$, $p=.85$	$\chi^2(4)=7.89$, $p=.10$	$\chi^2(4)=2.14$, $p=.71$	$\chi^2(6)=3.11$, $p=.79$	$\chi^2(2)=1.28$, $p=.53$	$\chi^2(6)=3.11$, $p=.79$	$\chi^2(4)=2.83$, $p=.59$
Ajudavas a terminar um puzzle	Teste de *Fisher*,$p=.56$	$\chi^2(2)=.79$, $p=.67$	$\chi^2(2)=1.45$, $p=.48$	$\chi^2(3)=3.37$, $p=.34$	Teste de *Fisher*,$p=.07$	$\chi^2(3)=3.37$, $p=.34$	$\chi^2(2)=3.34$, $p=.19$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=4.77$, $p=.09$	$\chi^2(4)=1.11$, $p=.89$	$\chi^2(4)=2.41$, $p=.66$	$\chi^2(6)=5.23$, $p=.51$	$\chi^2(2)=.46$, $p=.79$	$\chi^2(6)=5.23$, $p=.52$	$\chi^2(4)=1.79$, $p=.77$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(4)=3.87$, $p=.42$	$\chi^2(6)=5.71$, $p=.46$	$\chi^2(2)=2.62$, $p=.27$	$\chi^2(6)=5.71$, $p=.46$	$\chi^2(4)=2.57$, $p=.63$

VINHETA 3: Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$	$\chi^2(4)=3.60$, $p=.46$	$\chi^2(4)=3.60$, $p=.46$	$\chi^2(4)=3.88$, $p=.43$	$\chi^2(2)=.25$, $p=.88$	$\chi^2(6)=3.66$, $p=.72$	$\chi^2(4)=4.32$, $p=.36$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	$\chi^2(2)=1.04$, $p=.59$	$\chi^2(4)=1.78$, $p=.76$	$\chi^2(4)=1.79$, $p=.78$	$\chi^2(4)=2.80$, $p=.59$	$\chi^2(2)=.59$, $p=.75$	$\chi^2(6)=3.01$, $p=.81$	$\chi^2(2)=1.49$, $p=.83$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	$\chi^2(2)=4.08$, $p=.13$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=2.71$, $p=.61$	$\chi^2(2)=1.86$, $p=.40$	$\chi^2(6)=9.23$, $p=.16$	$\chi^2(4)=1.97$, $p=.74$
Falavas com ele quando estão em grupo	$\chi^2(2)=.42$, $p=.81$	$\chi^2(4)=1.71$, $p=.79$	$\chi^2(4)=1.71$, $p=.79$	$\chi^2(4)=.97$, $p=.91$	$\chi^2(2)=.15$, $p=.93$	$\chi^2(6)=3.23$, $p=.78$	$\chi^2(4)=2.37$, $p=.67$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=3.26$, $p=.20$	$\chi^2(4)=3.45$, $p=.49$	$\chi^2(4)=3.45$, $p=.49$	$\chi^2(4)=6.37$, $p=.17$	$\chi^2(2)=3.11$, $p=.21$	$\chi^2(6)=7.57$, $p=.27$	$\chi^2(4)=3.46$, $p=.48$
Brincavas com ele(a) no recreio	$\chi^2(2)=.84$, $p=.66$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$	$\chi^2(2)=.11$, $p=.95$	$\chi^2(6)=4.05$, $p=.67$	$\chi^2(4)=3.79$, $p=.44$
las dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*,$p=.52$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.90$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.77$, $p=.41$
Partilhavas os teus brinquedos	$\chi^2(2)=2.41$, $p=.30$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$	$\chi^2(2)=2.32$, $p=.31$	$\chi^2(6)=6.58$, $p=.36$	$\chi^2(4)=1.40$, $p=.84$
Falavas-lhe da tua família	$\chi^2(2)=.84$, $p=.66$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$	$\chi^2(2)=.11$, $p=.95$	$\chi^2(6)=4.05$, $p=.67$	$\chi^2(4)=3.79$, $p=.44$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=2.79$, $p=.25$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(2)=2.20$, $p=.33$	$\chi^2(6)=7.70$, $p=.26$	$\chi^2(4)=4.91$, $p=.30$
Convidavas para ir a tua casa	$\chi^2(2)=3.41$, $p=.18$	$\chi^2(4)=1.29$, $p=.86$	$\chi^2(4)=1.29$, $p=.86$	$\chi^2(4)=2.51$, $p=.64$	$\chi^2(2)=1.56$, $p=.46$	$\chi^2(6)=6.06$, $p=.42$	$\chi^2(4)=1.58$, $p=.81$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(4)=1.74$, $p=.78$	$\chi^2(4)=1.74$, $p=.78$	$\chi^2(4)=7.89$, $p=.10$	$\chi^2(2)=2.89$, $p=.23$	$\chi^2(6)=2.89$, $p=.82$	$\chi^2(4)=7.93$, $p=.09$
Ajudavas a terminar um puzzle	Teste de *Fisher*,$p=.57$	$\chi^2(2)=2.28$, $p=.32$	$\chi^2(2)=2.28$, $p=.32$	$\chi^2(2)=.79$, $p=.68$	Teste de *Fisher*,$p=.29$	$\chi^2(3)=4.05$, $p=.26$	$\chi^2(2)=1.00$, $p=.61$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=1.68$, $p=.43$	$\chi^2(4)=5.07$, $p=.28$	$\chi^2(4)=5.07$, $p=.28$	$\chi^2(4)=1.11$, $p=.89$	$\chi^2(2)=.88$, $p=.65$	$\chi^2(6)=7.23$, $p=.30$	$\chi^2(4)=2.23$, $p=.69$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=.42$, $p=.81$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(2)=.88$, $p=.64$	$\chi^2(6)=3.92$, $p=.69$	$\chi^2(4)=2.37$, $p=.67$

VINHETA 4: Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=2.15$, $p=.34$	$\chi^2(4)=3.60$, $p=.46$	$\chi^2(4)=3.01$, $p=.56$	$\chi^2(4)=3.68$, $p=.45$	$\chi^2(4)=2.45$, $p=.65$	$\chi^2(8)=3.95$, $p=.86$	$\chi^2(4)=3.68$, $p=.45$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	$\chi^2(2)=.06$, $p=.97$	$\chi^2(4)=1.78$, $p=.76$	$\chi^2(2)=2.70$, $p=.61$	$\chi^2(4)=1.02$, $p=.91$	$\chi^2(4)=1.18$, $p=.88$	$\chi^2(8)=5.76$, $p=.67$	$\chi^2(4)=1.02$, $p=.91$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	$\chi^2(2)=3.04$, $p=.22$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=4.34$, $p=.36$	$\chi^2(4)=3.19$, $p=.53$	$\chi^2(4)=4.46$, $p=.35$	$\chi^2(8)=11.59$, $p=.17$	$\chi^2(4)=3.19$, $p=.53$
Falavas com ele quando estão em grupo	$\chi^2(2)=.64$, $p=.73$	$\chi^2(4)=1.70$, $p=.79$	$\chi^2(4)=1.07$, $p=.90$	$\chi^2(4)=1.15$, $p=.89$	$\chi^2(4)=.83$, $p=.93$	$\chi^2(8)=4.05$, $p=.85$	$\chi^2(4)=1.15$, $p=.89$

Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=4.15$, $p=.13$	$\chi^2(4)=3.45$, $p=.49$	$\chi^2(4)=5.02$, $p=.29$	$\chi^2(4)=5.09$, $p=.28$	$\chi^2(4)=3.86$, $p=.43$	$\chi^2(8)=9.19$, $p=.33$	$\chi^2(4)=5.09$, $p=.28$
Brincavas com ele(a) no recreio	$\chi^2(2)=2.61$, $p=.27$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=2.09$, $p=.72$	$\chi^2(4)=2.89$ $p=.58$	$\chi^2(4)=1.26$, $p=.87$	$\chi^2(8)=5.43$, $p=.71$	$\chi^2(4)=2.89$, $p=.58$
las dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*,$p=.20$	$\chi^2(2)=1.07$, $p=.59$	$\chi^2(2)=1.57$, $p=.46$	$\chi^2(2)=2.56$, $p=.28$	$\chi^2(2)=.59$, $p=.75$	$\chi^2(4)=2.75$, $p=.60$	$\chi^2(2)=2.56$, $p=.28$
Partilhavas os teus brinquedos	$\chi^2(2)=1.94$, $p=.38$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=3.35$, $p=.50$	$\chi^2(4)=2.13$, $p=.71$	$\chi^2(4)=2.69$, $p=.61$	$\chi^2(8)=7.92$, $p=.44$	$\chi^2(4)=2.13$, $p=.71$
Falavas-lhe da tua família	$\chi^2(2)=2.61$, $p=.27$	$\chi^2(4)=2.28$, $p=.69$	$\chi^2(4)=2.09$, $p=.72$	$\chi^2(4)=2.89$, $p=.58$	$\chi^2(4)=1.26$, $p=.87$	$\chi^2(8)=5.43$, $p=.71$	$\chi^2(4)=2.89$, $p=.58$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=4.05$, $p=.13$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=4.33$, $p=.36$	$\chi^2(4)=4.89$, $p=.30$	$\chi^2(8)=7.57$, $p=.48$	$\chi^2(4)=4.33$, $p=.36$
Convidavas para ir a tua casa	$\chi^2(2)=1.31$, $p=.52$	$\chi^2(4)=1.29$, $p=.86$	$\chi^2(4)=1.44$, $p=.84$	$\chi^2(4)=2.25$, $p=.69$	$\chi^2(4)=1.71$, $p=.79$	$\chi^2(8)=6.12$, $p=.63$	$\chi^2(4)=2.25$, $p=.69$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=6.75$, $p=.03$	$\chi^2(4)=1.74$, $p=.78$	$\chi^2(4)=3.14$, $p=.53$	$\chi^2(4)=8.58$, $p=.07$	$\chi^2(4)=4.28$, $p=.37$	$\chi^2(8)=13.50$, $p=.10$	$\chi^2(4)=8.58$, $p=.07$
Ajudavas a terminar um puzzle	Teste de *Fisher*,$p=.31$	$\chi^2(2)=2.28$, $p=.32$	$\chi^2(2)=3.35$, $p=.19$	$\chi^2(2)=1.75$, $p=.42$	$\chi^2(2)=2.27$, $p=.32$	$\chi^2(4)=5.10$, $p=.28$	$\chi^2(2)=1.75$, $p=.42$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=.89$, $p=.64$	$\chi^2(2)=5.07$, $p=.28$	$\chi^2(4)=2.66$, $p=.62$	$\chi^2(4)=1.61$, $p=.81$	$\chi^2(4)=5.52$, $p=.24$	$\chi^2(8)=4.72$, $p=.79$	$\chi^2(4)=1.61$, $p=.81$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=3.37$, $p=.19$	$\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$	$\chi^2(4)=4.34$, $p=.36$	$\chi^2(4)=3.57$, $p=.47$	$\chi^2(4)=1.87$, $p=.76$	$\chi^2(8)=6.10$, $p=.64$	$\chi^2(4)=3.57$, $p=.47$

VINHETA 5: Criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=2.64$, $p=.27$	$\chi^2(4)=2.91$, $p=.57$	$\chi^2(6)=4.05$, $p=.67$	$\chi^2(4)=3.88$, $p=.42$	$\chi^2(2)=.69$, $p=.71$	$\chi^2(6)=4.21$, $p=.65$	$\chi^2(4)=3.88$, $p=.42$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	$\chi^2(2)=1.47$, $p=.48$	$\chi^2(4)=5.46$, $p=.24$	$\chi^2(6)=2.57$, $p=.86$	$\chi^2(4)=2.80$, $p=.59$	$\chi^2(2)=.43$, $p=.81$	$\chi^2(6)=2.74$, $p=.84$	$\chi^2(4)=2.80$, $p=.59$
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	$\chi^2(2)=2.29$, $p=.32$	$\chi^2(4)=2.10$, $p=.72$	$\chi^2(6)=2.93$, $p=.82$	$\chi^2(4)=2.71$, $p=.61$	$\chi^2(2)=.53$, $p=.77$	$\chi^2(6)=6.37$, $p=.38$	$\chi^2(4)=2.71$, $p=.61$
Falavas com ele quando estão em grupo	$\chi^2(2)=.18$, $p=.92$	$\chi^2(4)=3.12$, $p=.54$	$\chi^2(6)=6.89$, $p=.33$	$\chi^2(4)=.97$, $p=.91$	$\chi^2(2)=2.79$, $p=.25$	$\chi^2(6)=5.56$, $p=.47$	$\chi^2(4)=.97$, $p=.92$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=5.83$, $p=.05$	$\chi^2(4)=2.97$, $p=.56$	$\chi^2(6)=4.68$, $p=.59$	$\chi^2(4)=6.37$, $p=.17$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(6)=7.13$, $p=.31$	$\chi^2(4)=6.3$, $p=.17$
Brincavas com ele(a) no recreio	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	$\chi^2(4)=4.90$, $p=.30$	$\chi^2(6)=5.44$, $p=.49$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(6)=7.97$, $p=.24$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$
las dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=4.40$, $p=.11$	$\chi^2(3)=.73$, $p=.87$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	Teste de *Fisher*, $p=.52$	$\chi^2(3)=3.73$, $p=.29$	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$
Partilhavas os teus brinquedos	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	$\chi^2(4)=2.85$, $p=.58$	$\chi^2(6)=2.12$, $p=.91$	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$	$\chi^2(2)=.46$, $p=.80$	$\chi^2(6)=6.28$, $p=.39$	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$
Falavas-lhe da tua família	$\chi^2(2)=.37$, $p=.83$	$\chi^2(4)=4.90$, $p=.30$	$\chi^2(6)=5.44$, $p=.49$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(6)=7.97$, $p=.24$	$\chi^2(4)=.79$, $p=.94$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=1.57$, $p=.46$	$\chi^2(4)=3.12$, $p=.54$	$\chi^2(6)=5.66$, $p=.46$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$	$\chi^2(2)=.93$, $p=.63$	$\chi^2(6)=8.64$, $p=.20$	$\chi^2(4)=1.93$, $p=.75$
Convidavas para ir a tua casa	$\chi^2(2)=1.98$ $p=.37$	$\chi^2(4)=2.55$, $p=.64$	$\chi^2(6)=3.11$, $p=.80$	$\chi^2(4)=2.51$, $p=.64$	$\chi^2(2)=1.21$, $p=.55$	$\chi^2(6)=6.25$, $p=.40$	$\chi^2(4)=2.51$, $p=.64$
Escolhias este menino como	$\chi^2(2)=6.52$	$\chi^2(4)=1.91$,	$\chi^2(6)=4.30$,	$\chi^2(4)=7.89$,	$\chi^2(2)=.08$,	$\chi^2(6)=3.26$,	$\chi^2(4)=7.89$,

parceiro de jogo	*p*=.04	*p*=.75	*p*=.64	*p*=.10	*p*=.96	*p*=.78	*p*=.10
Ajudavas a terminar um puzzle	Teste de *Fisher*,*p*=.61	χ^2(2)=1.83, *p*=.40	χ^2(3)=1.67, *p*=.64	χ^2(2)=.79 *p*=.68	Teste de *Fisher*, *p*=1	χ^2(3)=3.82, *p*=.28	χ^2(2)=.79, *p*=.68
Partilhavas o teu lanche	χ^2(2)=.65, *p*=.72	χ^2(4)=.94, *p*=.92	χ^2(6)=4.78, *p*=.57	χ^2(4)=1.11, *p*=.89	χ^2(2)=4.05, *p*=.13	χ^2(6)=2.36, *p*=.88	χ^2(4)=1.11, *p*=.89
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	χ^2(2)=1.57, *p*=.46	χ^2(4)=5.17, *p*=.27	χ^2(6)=4.27, *p*=.64	χ^2(4)=1.93, *p*=.75	χ^2(2)=1.72, *p*=.42	χ^2(6)=5.29, *p*=.51	χ^2(4)=1.93, *p*=.75

QUESTÕES FINAIS:

	Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 1	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 2*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 3*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 4*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 5*	*Costuma abordar a problemática da deficiência com o seu grupo de crianças?*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	χ^2(2)=2.27, *p*=.32	χ^2(2)=1.01, *p*=.60	χ^2(4)=4.32, *p*=.36	χ^2(6)=3.67, *p*=.72	χ^2(6)=5.86, *p*=.44	χ^2(4)=2.44, *p*=.66
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	χ^2(2)=.01 *p*=1	χ^2(2)=2.04 *p*=.36	χ^2(4)=1.49, *p*=.83	χ^2(6)=9.92, *p*=.13	χ^2(6)=2.74, *p*=.84	χ^2(4)=1.53, *p*=.82
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	χ^2(2)=1.97 *p*=.37	χ^2(2)=.33 *p*=.85	χ^2(4)=1.97, *p*=.74	χ^2(6)=6.31, *p*=.39	χ^2(6)=4.67, *p*=.59	χ^2(4)=5.78, *p*=.22
Falavas com ele quando estão em grupo	χ^2(2)=2.88 *p*=.24	χ^2(2)=1.89 *p*=.39	χ^2(4)=2.37, *p*=.67	χ^2(6)=3.28, *p*=.77	χ^2(6)=3.66, *p*=.72	χ^2(4)=1.12, *p*=.89
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	χ^2(2)=1.92, *p*=.38	χ^2(2)=2.42, *p*=.30	χ^2(4)=3.46, *p*=.48	χ^2(6)=5.20, *p*=.52	χ^2(6)=2.85, *p*=.83	χ^2(4)=3.73, *p*=.44
Brincavas com ele(a) no recreio	χ^2(2)=4.84 *p*=.09	χ^2(2)=1.46 *p*=.8	χ^2(4)=3.79, *p*=.44	χ^2(6)=2.82, *p*=.83	χ^2(6)=3.92, *p*=.69	χ^2(4)=2.33, *p*=.68
las dizer-lhe olá	Teste de *Fisher*, *p*=.23	Teste de *Fisher*, *p*=1	χ^2(2)=1.77, *p*=.41	χ^2(3)=1.73, *p*=.63	χ^2(2)=1.83, *p*=.61	χ^2(2)=1.09, *p*=.58
Partilhavas os teus brinquedos	χ^2(2)=1.62 *p*=.45	χ^2(2)=.46 *p*=.80	χ^2(4)=1.40 *p*=.84	χ^2(6)=6.12, *p*=.41	χ^2(6)=2.60, *p*=.86	χ^2(4)=5.18, *p*=.27
Falavas-lhe da tua família	χ^2(2)=4.84 *p*=.09	χ^2(2)=1.46 *p*=.48	χ^2(4)=3.79 *p*=.44	χ^2(6)=2.82 *p*=.83	χ^2(6)=3.92 *p*=.69	χ^2(4)=2.33 *p*=.68
Ajudavas a arrumar os brinquedos	χ^2(2)=3.54 *p*=.17	χ^2(2)=1.89 *p*=.39	χ^2(4)=4.91, *p*=.30	χ^2(6)=7.45, *p*=.28	χ^2(6)=5.29, *p*=.51	χ^2(4)=6.28, *p*=.18
Convidavas para ir a tua casa	χ^2(2)=2.54 *p*=.28	χ^2(2)=.33 *p*=.85	χ^2(4)=1.58, *p*=.81	χ^2(6)=3.70, *p*=.72	χ^2(6)=2.54, *p*=.86	χ^2(4)=2.92, *p*=.57
Escolhias este menino como parceiro de jogo	χ^2(2)=.46, *p*=.79	χ^2(2)=7.42, *p*=.03	χ^2(4)=7.93, *p*=.09	χ^2(6)=8.66, *p*=.19	χ^2(6)=6.14, *p*=.41	χ^2(4)=3.70, *p*=.45
Ajudavas a terminar um puzzle	Teste de *Fisher*, *p*=34	Teste de *Fisher*, *p*=1	χ^2(2)=1.00, *p*=.61	χ^2(3)=3.70, *p*=.30	χ^2(3)=1.98, *p*=.58	χ^2(2)=4.68, *p*=.10
Partilhavas o teu lanche	χ^2(2)=1.79, *p*=.41	χ^2(2)=.61, *p*=.74	χ^2(4)=2.23, *p*=.69	χ^2(6)=5.52, *p*=.48	χ^2(6)=2.92, *p*=.82	χ^2(4)=3.73, *p*=.44
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	χ^2(2)=2.45, *p*=.29	χ^2(2)=.78, *p*=.68	χ^2(4)=2.37, *p*=.67	χ^2(6)=2.54, *p*=.86	χ^2(6)=3.27, *p*=.78	χ^2(4)=3.90, *p*=.42

CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO

VINHETA 1: Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro do Autismo

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	Resposta *sim* foi constante	χ^2(4)=1.59, *p*=.81	χ^2(4)=2.22, *p*=.70	χ^2(4)=1.59, *p*=.81	χ^2(2)=2.41, *p*=.30	χ^2(6)=2.42, *p*=.88	χ^2(4)=1.16, *p*=.88
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante

Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=1.48$, $p=.48$	$\chi^2(2)=.86$, $p=.65$	$\chi^2(2)=1.48$, $p=.48$	Teste de *Fisher*, $p=.29$	$\chi^2(3)=1.02$, $p=.80$	$\chi^2(2)=2.21$, $p=.33$
Falavas com ele quando estão em grupo	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, $p=.30$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.67$, $p=.71$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=5.77$, $p=.22$	$\chi^2(4)=3.51$, $p=.48$	$\chi^2(4)=5.77$, $p=.22$	$\chi^2(2)=1.43$, $p=.49$	$\chi^2(6)=5.02$, $p=.54$	$\chi^2(4)=1.35$, $p=.85$
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ias dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Falavas-lhe da tua família	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, $p=.30$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.67$, $p=.71$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=5.60$, $p=.23$	$\chi^2(4)=4.47$, $p=.35$	$\chi^2(4)=5.60$, $p=.23$	$\chi^2(2)=1.43$, $p=.49$	$\chi^2(6)=7.44$, $p=.28$	$\chi^2(4)=4.76$, $p=.31$
Convidavas para ir a tua casa	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, p=.30	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.67$, $p=.71$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=4.28$, $p=.37$	$\chi^2(4)=.68$, $p=.95$	$\chi^2(4)=4.28$, $p=.37$	$\chi^2(2)=.84$, $p=.66$	$\chi^2(6)=2.09$, $p=.91$	$\chi^2(4)=2.96$, $p=.56$
Ajudavas a terminar um puzzle	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=4.57$, $p=.33$	$\chi^2(4)=4.82$, $p=.31$	$\chi^2(4)=4.57$, $p=.33$	$\chi^2(2)=3.17$, $p=.20$	$\chi^2(6)=6.66$, $p=.35$	$\chi^2(4)=4.76$, $p=.31$
Partilhavas o teu lanche	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$	$\chi^2(4)=2.98$, $p=.56$	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$	$\chi^2(2)=2.41$, $p=.30$	$\chi^2(6)=4.24$, $p=.64$	$\chi^2(4)=2.26$, $p=.69$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	Resposta *sim* foi constante	$\chi^2(4)=1.34$, $p=.85$	$\chi^2(4)=3.72$, $p=.44$	$\chi^2(4)=1.34$, $p=.85$	$\chi^2(2)=3.17$, $p=.20$	$\chi^2(6)=6.36$, $p=.38$	$\chi^2(4)=2.14$ $p=.71$

VINHETA 2: Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=4.25$, $p=.12$	$\chi^2(4)=1.59$, $p=.81$	$\chi^2(4)=2.22$, $p=.70$	$\chi^2(6)=2.42$, $p=.88$	$\chi^2(2)=2.41$, $p=.30$	$\chi^2(6)=2.42$, $p=.88$	$\chi^2(4)=1.26$, $p=.87$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, $p=.56$	$\chi^2(2)=1.48$, $p=.48$	$\chi^2(2)=.86$, $p=.65$	$\chi^2(3)=1.02$, $p=.80$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.02$, $p=.80$	$\chi^2(2)=.99$, $p=.61$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p=.21$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=.89$, $p=.64$	$\chi^2(4)=5.77$, $p=.22$	$\chi^2(4)=3.51$, $p=.48$	$\chi^2(6)=5.02$, $p=.54$	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(6)=5.02$, $p=.54$	$\chi^2(4)=1.98$, $p=.74$
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ias dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Falavas-lhe da tua família	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$

Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=.89$, $p=.64$	$\chi^2(4)=5.59$, $p=.23$	$\chi^2(4)=4.47$, $p=.35$	$\chi^2(6)=7.44$, $p=.28$	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(6)=7.44$, $p=.28$	$\chi^2(4)=5.52$, $p=.24$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p=.21$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.59$, $p=.45$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.59$, $p=.66$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=2.26$, $p=.32$	$\chi^2(4)=4.28$, $p=.37$	$\chi^2(4)=.68$, $p=.95$	$\chi^2(6)=2.09$, $p=.91$	$\chi^2(2)=.84$, $p=.66$	$\chi^2(6)=2.09$, $p=.91$	$\chi^2(4)=1.98$, $p=.74$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=4.28$, $p=.12$	$\chi^2(4)=4.57$, $p=.33$	$\chi^2(4)=4.82$, $p=.31$	$\chi^2(6)=6.66$, $p=.35$	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(6)=6.66$, $p=.35$	$\chi^2(4)=5.52$, $p=.24$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=4.25$, $p=.12$	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$	$\chi^2(4)=2.98$, $p=.56$	$\chi^2(6)=4.24$, $p=.64$	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$	$\chi^2(6)=4.24$, $p=.64$	$\chi^2(4)=2.61$, $p=.62$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=.89$, $p=.64$	$\chi^2(4)=1.34$, $p=.85$	$\chi^2(4)=3.72$, $p=.44$	$\chi^2(6)=6.36$, $p=.38$	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(6)=6.36$, $p=.38$	$\chi^2(4)=1.44$, $p=.84$

VINHETA 3: Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=.45$, $p=.80$	$\chi^2(4)=4.59$, $p=.33$	$\chi^2(4)=4.59$, $p=.33$	$\chi^2(4)=1.59$, $p=.81$	$\chi^2(2)=1.47$, $p=.48$	$\chi^2(6)=5.17$, $p=.52$	$\chi^2(4)=4.05$, $p=.40$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, $p=.57$	$\chi^2(2)=1.64$, $p=.44$	$\chi^2(2)=1.64$, $p=.44$	$\chi^2(2)=1.48$, $p=.48$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.71$, $p=.64$	$\chi^2(2)=2.49$, $p=.29$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=3.83$, $p=.28$	$\chi^2(2)=2.06$, $p=.36$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=.80$, $p=.67$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=5.78$, $p=.22$	$\chi^2(2)=.79$, $p=.67$	$\chi^2(6)=3.00$, $p=.81$	$\chi^2(4)=2.75$, $p=.60$
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
las dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Falavas-lhe da tua família	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=1.10$, $p=.78$	$\chi^2(2)=.86$, $p=.65$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=5.22$, $p=.07$	$\chi^2(4)=3.55$, $p=.47$	$\chi^2(4)=3.55$, $p=.47$	$\chi^2(4)=5.59$, $p=.23$	$\chi^2(2)=3.52$, $p=.17$	$\chi^2(6)=6.17$, $p=.41$	$\chi^2(4)=4.10$, $p=.39$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(3)=3.83$, $p=.28$	$\chi^2(2)=2.06$, $p=.36$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=1.98$, $p=.37$	$\chi^2(4)=2.52$, $p=.64$	$\chi^2(4)=2.52$, $p=.64$	$\chi^2(4)=4.28$, $p=.37$	$\chi^2(2)=.11$, $p=.95$	$\chi^2(6)=3.16$, $p=.79$	$\chi^2(4)=9.10$, $p=.06$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=5.22$, $p=.07$	$\chi^2(4)=6.77$, $p=.15$	$\chi^2(4)=6.77$, $p=.15$	$\chi^2(4)=4.57$, $p=.33$	$\chi^2(2)=3.52$, $p=.17$	$\chi^2(6)=8.91$, $p=.18$	$\chi^2(4)=5.18$, $p=.27$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=2.41$, $p=.30$	$\chi^2(4)=5.97$, $p=.20$	$\chi^2(4)=5.97$, $p=.20$	$\chi^2(4)=2.35$, $p=.67$	$\chi^2(2)=1.47$, $p=.48$	$\chi^2(6)=7.44$, $p=.28$	$\chi^2(4)=3.57$, $p=.47$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=1.34$, $p=.86$	$\chi^2(2)=.79$, $p=.67$	$\chi^2(6)=3.51$, $p=.74$	$\chi^2(4)=1.29$, $p=.86$

VINHETA 4: Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(4)=4.59$, $p=.33$	$\chi^2(4)=2.86$, $p=.58$	$\chi^2(4)=2.49$, $p=.65$	$\chi^2(4)=5.85$, $p=.21$	$\chi^2(8)=5.36$, $p=.72$	$\chi^2(4)=2.49$, $p=.65$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=1.64$, $p=.44$	$\chi^2(2)=.71$, $p=.70$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	$\chi^2(2)=1.26$, $p=.53$	$\chi^2(4)=1.35$, $p=.85$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=2.37$, $p=.31$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(4)=2.37$, $p=.67$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=3.96$, $p=.14$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=2.43$, $p=.66$	$\chi^2(4)=3.96$, $p=.41$	$\chi^2(4)=2.45$, $p=.65$	$\chi^2(8)=5.62$, $p=.69$	$\chi^2(4)=3.96$, $p=.41$
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ias dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Falavas-lhe da tua família	Teste de *Fisher*,$p=.46$	$\chi^2(2)=.52$, $p=.77$	$\chi^2(2)=.76$, $p=.68$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$	$\chi^2(2)=1.81$, $p=.41$	$\chi^2(4)=2.75$, $p=.60$	$\chi^2(2)=1.24$, $p=.54$
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=1.27$, $p=.53$	$\chi^2(4)=3.55$, $p=.47$	$\chi^2(4)=3.94$, $p=.42$	$\chi^2(4)=4.69$, $p=.32$	$\chi^2(4)=4.57$, $p=.33$	$\chi^2(8)=7.82$, $p=.45$	$\chi^2(4)=4.69$, $p=.32$
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(2)=2.37$, $p=.31$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$	$\chi^2(2)=3.83$, $p=.15$	$\chi^2(4)=2.37$, $p=.67$	$\chi^2(2)=1.40$, $p=.50$
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=3.79$, $p=.15$	$\chi^2(4)=2.52$, $p=.64$	$\chi^2(4)=1.18$, $p=.88$	$\chi^2(4)=6.18$, $p=.19$	$\chi^2(4)=3.50$, $p=.48$	$\chi^2(8)=8.59$, $p=.38$	$\chi^2(4)=6.18$, $p=.19$
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=.87$, $p=.65$	$\chi^2(4)=6.77$, $p=.15$	$\chi^2(4)=5.44$, $p=.25$	$\chi^2(4)=4.71$, $p=.32$	$\chi^2(4)=6.60$, $p=.16$	$\chi^2(8)=7.44$, $p=.49$	$\chi^2(4)=4.71$, $p=.32$
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=1.10$, $p=.58$	$\chi^2(4)=5.97$, $p=.20$	$\chi^2(4)=3.98$, $p=.41$	$\chi^2(4)=2.76$, $p=.60$	$\chi^2(4)=5.85$, $p=.21$	$\chi^2(8)=5.36$, $p=.72$	$\chi^2(4)=2.76$, $p=.60$
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=1.27$, $p=.53$	$\chi^2(4)=1.65$, $p=.80$	$\chi^2(4)=2.43$, $p=.66$	$\chi^2(4)=1.55$, $p=.82$	$\chi^2(4)=2.45$, $p=.65$	$\chi^2(8)=7.09$, $p=.53$	$\chi^2(4)=1.55$, $p=.82$

VINHETA 5: Criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento

	Esta criança podia estar na minha sala	*Não tenho formação para trabalhar com esta criança*	*Esta criança não lucrará em estar inserida no grupo*	*As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita*	*A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares*	*O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança*	*Não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=.61$, $p=.74$	$\chi^2(4)=1.23$, $p=.87$	$\chi^2(6)=3.34$, $p=.77$	$\chi^2(4)=1.59$, $p=.81$	$\chi^2(2)=2.41$, $p=.30$	$\chi^2(6)=2.60$, $p=.86$	$\chi^2(4)=1.59$, $p=.81$
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*,$p=.61$	$\chi^2(2)=1.05$, $p=.59$	$\chi^2(3)=3.27$, $p=.35$	$\chi^2(2)=1.48$, $p=.48$	Teste de *Fisher*, $p=.29$	$\chi^2(3)=1.48$, $p=.69$	$\chi^2(2)=1.48$, $p=.48$
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, $p=1$	$\chi^2(2)=.28$, $p=.87$	$\chi^2(3)=2.37$, $p=.50$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$	Teste de *Fisher*,$p=.30$	$\chi^2(3)=.97$, $p=.81$	$\chi^2(2)=.97$, $p=.62$
Sentavas-te ao lado dele a	$\chi^2(2)=5.78$, $p=.06$	$\chi^2(4)=.89$, $p=.93$	$\chi^2(6)=3.51$, $p=.74$	$\chi^2(4)=5.78$, $p=.22$	$\chi^2(2)=1.44$, $p=.49$	$\chi^2(6)=2.81$, $p=.83$	$\chi^2(4)=5.78$, $p=.22$

ouvir uma história							
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
las dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Falavas-lhe da tua família	Teste de *Fisher*, *p*=1	$\chi^2(2)=10.31$, *p*=.01	$\chi^2(3)=2.37$, *p*=.50	$\chi^2(2)=.97$, *p*=.62	Teste de *Fisher*, *p*=.30	$\chi^2(3)=4.64$, *p*=.20	$\chi^2(2)=.97$, *p*=.62
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=2.03$, *p*=.36	$\chi^2(4)=3.17$, *p*=.53	$\chi^2(6)=4.47$, *p*=.61	$\chi^2(4)=5.59$, *p*=.23	$\chi^2(2)=1.44$, *p*=.49	$\chi^2(6)=6.04$, *p*=.42	$\chi^2(4)=5.59$, *p*=.23
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, *p*=1	$\chi^2(2)=.28$, *p*=.87	$\chi^2(3)=2.37$, *p*=.50	$\chi^2(2)=.97$, *p*=.62	Teste de *Fisher*, *p*=.30	$\chi^2(3)=.97$, *p*=.81	$\chi^2(2)=.97$, *p*=.62
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=2.60$, *p*=.27	$\chi^2(4)=1.23$, *p*=.87	$\chi^2(6)=1.55$, *p*=.96	$\chi^2(4)=4.28$, *p*=.37	$\chi^2(2)=.84$, *p*=.66	$\chi^2(6)=4.28$, *p*=.64	$\chi^2(4)=4.28$, *p*=.37
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=.73$, *p*=.69	$\chi^2(4)=3.17$, *p*=.53	$\chi^2(6)=5.61$, *p*=.47	$\chi^2(4)=4.57$, *p*=.33	$\chi^2(2)=3.17$, *p*=.21	$\chi^2(6)=6.04$, *p*=.42	$\chi^2(4)=4.57$, *p*=.33
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=.61$, *p*=.74	$\chi^2(4)=1.84$, *p*=.77	$\chi^2(6)=4.10$, *p*=.66	$\chi^2(4)=2.35$, *p*=.67	$\chi^2(2)=2.41$, *p*=.30	$\chi^2(6)=3.36$, *p*=.76	$\chi^2(4)=2.35$, *p*=.67
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=.73$, *p*=.69	$\chi^2(4)=10.77$, *p*=.03	$\chi^2(6)=4.51$, *p*=.61	$\chi^2(4)=1.34$, *p*=.86	$\chi^2(2)=3.17$, *p*=.21	$\chi^2(6)=6.53$, *p*=.37	$\chi^2(4)=1.34$, *p*=.86

QUESTÕES FINAIS:

	Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 1	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 2*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 3*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 4*	*Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da Vinheta 5*	*Costuma abordar a problemática da deficiência com o seu grupo de crianças?*
Ficavas ao lado dele(a) numa fila	$\chi^2(2)=1.34$, *p*=.51	$\chi^2(2)=.46$, *p*=.80	$\chi^2(4)=4.05$, *p*=.40	$\chi^2(6)=3.89$, *p*=.69	$\chi^2(6)=4.28$, *p*=.64	$\chi^2(4)=4.72$, *p*=.32
Emprestavas-lhe os teus lápis de cor	Resposta sim foi constante	Resposta sim foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta sim foi constante	Resposta *sim* foi constante
Ajudavas a vestir o casaco para ir para o recreio	Teste de *Fisher*, *p*=.34	Teste de *Fisher*, *p*=1	$\chi^2(2)=2.49$, *p*=.29	$\chi^2(3)=2.69$, *p*=.44	$\chi^2(3)=1.48$, *p*=.69	$\chi^2(2)=.37$, *p*=.83
Falavas com ele quando estão em grupo	Teste de *Fisher*, *p*=1	Teste de *Fisher*, *p*=1	$\chi^2(2)=2.06$, *p*=.36	$\chi^2(3)=1.59$, *p*=.66	$\chi^2(3)=.97$, *p*=.81	$\chi^2(2)=2.06$, *p*=.36
Sentavas-te ao lado dele a ouvir uma história	$\chi^2(2)=.97$, *p*=.62	$\chi^2(2)=1.06$, *p*=.59	$\chi^2(4)=2.75$, *p*=.60	$\chi^2(6)=4.04$, *p*=.67	$\chi^2(6)=6.72$, *p*=.35	$\chi^2(4)=2.95$, *p*=.57
Brincavas com ele(a) no recreio	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
las dizer-lhe olá	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Partilhavas os teus brinquedos	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante	Resposta *sim* foi constante
Falavas-lhe da tua família	Teste de *Fisher*, *p*=.49	Teste de *Fisher*, *p*=1	$\chi^2(2)=.86$, *p*=.65	$\chi^2(3)=3.83$, *p*=.28	$\chi^2(3)=4.64$, *p*=.20	$\chi^2(2)=1.81$, *p*=.41
Ajudavas a arrumar os brinquedos	$\chi^2(2)=3.11$, *p*=.21	$\chi^2(2)=1.06$, *p*=.59	$\chi^2(4)=4.09$, *p*=.39	$\chi^2(6)=6.24$, *p*=.40	$\chi^2(6)=7.82$, *p*=.25	$\chi^2(4)=2.90$, *p*=.57
Convidavas para ir a tua casa	Teste de *Fisher*, *p*=1	Teste de *Fisher*, *p*=1	$\chi^2(2)=2.06$, *p*=.36	$\chi^2(3)=1.59$, *p*=.66	$\chi^2(3)=.97$, *p*=.81	$\chi^2(2)=2.06$, *p*=.36
Escolhias este menino como parceiro de jogo	$\chi^2(2)=4.28$, *p*=.12	$\chi^2(2)=1.64$, *p*=.44	$\chi^2(4)=9.10$, *p*=.06	$\chi^2(6)=3.70$, *p*=.72	$\chi^2(6)=4.28$, *p*=.64	$\chi^2(4)=2.62$, *p*=.62
Ajudavas a terminar um puzzle	$\chi^2(2)=3.11$, *p*=.21	$\chi^2(2)=1.06$, *p*=.59	$\chi^2(4)=5.18$, *p*=.27	$\chi^2(6)=5.25$, *p*=.51	$\chi^2(6)=4.27$, *p*=.64	$\chi^2(4)=3.36$, *p*=.50
Partilhavas o teu lanche	$\chi^2(2)=1.34$, *p*=.51	$\chi^2(2)=.46$, *p*=.80	$\chi^2(4)=3.57$, *p*=.47	$\chi^2(6)=5.19$, *p*=.52	$\chi^2(6)=3.62$, *p*=.73	$\chi^2(4)=4.59$, *p*=.33
Sentavas-te ao lado dele na hora do almoço	$\chi^2(2)=2.97$, *p*=.23	$\chi^2(2)=1.06$, *p*=.59	$\chi^2(4)=1.29$, *p*=.86	$\chi^2(6)=6.36$, *p*=.39	$\chi^2(6)=6.35$, *p*=.39	$\chi^2(4)=2.95$, *p*=.57

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Dezembro 2016