

Universidade do Minho
Instituto de Educação

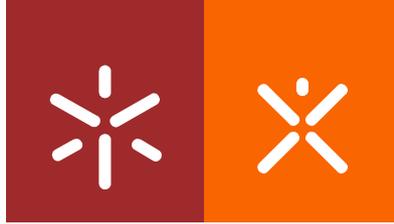
Rita Denise Rodrigues Pereira Negrões

Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar

Rita Denise Rodrigues Pereira Negrões **Atitudes das crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar**

UMinho | 2017

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita Denise Rodrigues Pereira Negrões

Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Auxiliar Ana Paula Loução Martins

DECLARAÇÃO

Nome: Rita Denise Rodrigues Pereira Negrões

Endereço eletrónico: ritadesporto@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 11558986

Título da Dissertação de Mestrado: Atitudes das crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar

Orientadora: Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção Precoce

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A
REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA DISSERTAÇÃO

Universidade do Minho / /2017

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, gostaria de expressar o agradecimento sincero às pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram em todos os momentos da elaboração do mesmo.

Em primeiro lugar gostaria de demonstrar todo o meu apreço à minha orientadora Professora Ana Paula Loução Martins, por me ter aceite orientar e por transmitir todos os seus conhecimentos durante estes dois anos de trabalho árduo.

À Professora Ana Paula Pereira pelo incentivo que me deu no início desta caminhada e na incansável ajuda no arranque da minha tese.

A todos os professores do Departamento de Educação Especial, em especial à Professora Doutora Ana Serrano por todo o apoio que deu ao mestrado e o meu agradecimento por todos os seus ensinamentos.

Às minhas colegas do mestrado, em especial à Sara, por todo o espírito de entreajuda.

Às direções dos agrupamentos, coordenadores, professores, encarregados de educação e alunos por terem participado neste estudo e por todo o interesse e disponibilidade demonstrado.

Às minhas queridas filhas, pelo esforço que fizeram para aceitar todos os minutos de ausência em prol da minha dedicação a este trabalho.

À minha família pelos conselhos e estímulos que deram de modo a incutir o empenho e dedicação ao longo destes dois anos.

Em especial à memória das pessoas importantes da minha vida, que embora ausentes fisicamente, estejam felizes a partilhar este momento comigo.

A todos quantos me apoiaram, muito obrigada.

RESUMO

A finalidade deste trabalho de investigação é de conhecer e analisar as atitudes de crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, relativamente à aceitação dos seus pares com necessidades educativas especiais (NEE), incluídos na rede pública do pré-escolar no concelho de Braga. A amostra deste estudo é de 373 crianças com idades entre os quatro e cinco anos, em cinco agrupamentos do concelho de Braga. O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi a escala “Acceptance Scale for Kindergarten” – ASK-R, adaptada por Favazza e Odom, em 1996, traduzida por Sara Rodrigues e Ana Paula Pereira, Universidade do Minho, 2017. Os dados foram apresentados e analisados quantitativamente. Com este trabalho conclui-se, que: 1) as crianças evidenciaram atitudes positivas e de inclusão para com os pares com NEE; 2) a variável sexo não obteve resultados significativos em nenhuma das dimensões, nem no total da escala, permitindo afirmar que não existe interferência do género nas atitudes de aceitação perante as crianças com NEE; 3) na variável idade, existem diferenças significativas em três dimensões e no total, concluindo-se que no geral as atitudes de aceitação são mais vincadas por parte das crianças de cinco anos, ou seja, são as mais velhas que exibem maior aceitação e atitudes de inclusão pela diferença; 4) quanto à variável presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma, podemos concluir que 39,4% das crianças tem presença colegas com NEE na turma, e são estas as crianças que apresentam atitudes de aceitação mais positivas relativamente aos pares com NEE; 5) a escala apresentou um *Coefficiente Alpha de Cronbach* aceitável de 0,70, o que permitiu evidenciar que a escala é fiável para esta amostra; 6) o total da escala apresentou uma correlação significativa e positiva com duas das dimensões (aspetos afetivos e aspetos relacionais); 7) as atitudes manifestadas pelas crianças podem ser explicadas em 15,3% pelo conjunto das três variáveis (sexo, idade e presença de NEE na sala) o que indica que, 84,7% da variação é explicada por outras variáveis que deterão influência nas atitudes das crianças, como, por exemplo, questões educativas, atitudes dos pais e educadores, e que poderão ser exploradas num estudo futuro. Com este trabalho aumentamos o conhecimento nesta temática, podendo com a sua seminação promover uma mudança de práticas inclusivas no jardim-de-infância.

Palavras chave: Pré Escolar, Necessidades Educativas Especiais, Atitudes, Inclusão.

ABSTRACT

The purpose of this research is to know and analyze the attitudes of children with typical development, aged between four and five years, regarding the acceptance of their peers with special educational needs (SEN), included in the public pre-school network in the scholar grouping of Braga's county. The sample of this study is 373 children aged between four and five years, in five grouping of the Braga's county. The data collection instrument used in this study was the Acceptance Scale for Kindergarten (ASK-R) scale, adapted by Favazza and Odom, in 1996, translated by Sara Rodrigues and Ana Paula Pereira, University of Minho, 2017. The data were presented and analyzed quantitatively. With this work, it is concluded that: 1) children showed positive attitudes and inclusion to peers with SEN; 2) the gender variable did not obtain significant results in any of the dimensions, nor in the total of the scale, allowing to affirm that there is no gender interference in the acceptance attitudes toward children with SEN; 3) in the variable age, there are significant differences in three dimensions and in the total, concluding that in general the attitudes of acceptance are more pronounced on the part of the children of five years, that is, are the older ones that exhibit greater acceptance and attitudes of inclusion by difference; 4) regarding the variable presence of students with special educational needs in the classroom, we can conclude that 39.4% of the children have colleagues with SEN in the class, and these are the children who present more positive attitudes of acceptance regarding the pairs with SEN; 5) the scale presented an acceptable Alpha Cronbach's Coefficient of 0.70, which made it possible to show that the scale is reliable for this sample; 6) the scale total showed a significant and positive correlation with two of the dimensions (affective aspects and relational aspects); 7) the attitudes manifested by the children can be explained in 15.3% by the three variables (gender, age and presence of SEN in the classes), which indicates that 84.7% of the variation is explained by other variables that will have influence in children's attitudes, such as educational issues, attitudes of parents and educators, among others, that can be explored in a future study. With this work we increase the knowledge on this theme, with the possibility of promoting a change of inclusive practices in kindergarten.

Keywords: Preschool, Special Educational Needs, Attitudes, Inclusion.

INDICE GERAL

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO | iv |
| ABSTRAT | v |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Finalidade e Objetivos | 2 |
| Organização e Conteúdos | 3 |
| I – REVISÃO DA LITERATURA | 4 |
| 1.1– Inclusão no Pré-Escolar em Portugal | 4 |
| 1.2 – Estudos acerca das Atitudes das Crianças sem Necessidades Educativas Especiais sobre a Inclusão no Pré -escolar | 7 |
| II. METODOLOGIA | 17 |
| 2.1 -Tipo de Pesquisa | 17 |
| 2.2 -Aspetos Éticos na Investigação com Crianças | 18 |
| 2.3 - Variáveis e Hipóteses de Investigação | 19 |
| 2.4 -Instrumento de Recolha de Dados | 20 |
| 2.4.1 - Realização do Pré-Teste..... | 21 |
| 2.4.2 - Procedimentos de Recolha de Dados | 22 |
| 2.4.3 - Contexto de Realização do Estudo | 22 |
| 2.5 – Definição da Amostra do Estudo | 23 |
| 2.5.1 – Caracterização da Amostra | 24 |
| 2.5.2 - Procedimentos de Análise de Dados e Apresentação dos Resultados | 26 |
| III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 28 |
| 3.1 -Resultados Sobre a Análise de Fiabilidade e Análise Fatorial | 28 |
| 3.3 - Resultados Inferenciais Sobre as Atitudes Perante Crianças com Necessidades Educativas Especiais | 36 |
| 3.4 - Resultados Correlacionais entre as dimensões da escala ASK-R..... | 40 |
| 3.5 - Resultados de Análise de Regressão Linear | 41 |
| IV.CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 42 |
| 4.1 - Conclusões..... | 42 |
| 4.2 - Limitações do Estudo e Recomendações..... | 49 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 51 |
| ANEXO B-AUTORIZAÇÃO AGRUPAMENTO | 61 |
| ANEXO C-CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO | 62 |
| ANEXO D- AUTORIZAÇÃO PAIS | 63 |

INDICE DE FIGURAS

Figura 1- Síntese dos estudos identificados/duplicados e incluídos.....6

Figura 2- Freguesias do Concelho de Braga.....23

INDICE DE TABELAS

Tabela 1- Resumo das características dos estudos15

Tabela 2- Agrupamentos das escolas de Braga.....23

Tabela 3 – Distribuição da amostra em função da idade.....25

Tabela 4- Distribuição da amostra em função do sexo.....25

Tabela 5- Distribuição da amostra em função da presença de NEE.....25

Tabela 6- - Distribuição da amostra em função do tipo de NEE.....26

Tabela 7- Valor de *Kmo* e Esfericidade de Bartlett.....29

Tabela 8- Dados descritivos e correlacionais dos Itens e Alpha de Crombach.....30

Tabela 9- Alpha de Crombach dos 16 itens para a Análise Fatorial.....30

Tabela 10- Fatores/Componentes da Escala.....31

Tabela 11- Estrutura Fatorial Após Rotação *Varimax*.....31

Tabela 12- Resultados Percentuais dos Itens da Escala.....33

Tabela 13- Resultados do Total da escala ASK-R.....35

Tabela 14- Resultados das Dimensões das Escalas.....36

Tabela 15- Comparação das atitudes por escala.....37

Tabela 16- Comparação de atitudes por sexo.....38

Tabela 17- Comparação de atitudes por presença de NEE na turma.....39

Tabela 18- Correlação das dimensões do total da Escala.....40

Tabela 19- Peso da idade, do sexo e da presença de NEE nas atitudes de Inclusão41

INTRODUÇÃO

Define-se a inclusão como a inserção do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, com um apoio apropriado às suas características e necessidades (Correia 1997, Correia, 2008). Odom, Schwartz e Investigadores do *Early Childhood Research Institute on Inclusion* (2007) afirmam que a inclusão significa fazer parte integrante da turma mas também vai além das quatro paredes da sala, refletindo assim, as experiências das famílias e das crianças no sistema escolar e na comunidade.

Como referido, um dos principais efeitos das aulas inclusivas da educação pré-escolar é que as crianças com NEE, frequentem a mesma sala dos seus colegas sem NEE. Durante muitos anos, uma das vantagens que retirariam daí estas crianças, era a aprendizagem de competências sociais e lúdicas, interagindo e observando com crianças sem NEE (Guralnick, 1990; Strain, 1990). Recentemente, a descoberta mais bem fundamentada na literatura da inclusão do pré-escolar refere, que as crianças sem NEE não interagem tanto com crianças com NEE, em turmas inclusivas, como o fazem com os seus colegas sem NEE (Guralnick, 1999). As interações com os colegas vão ajudar a criança com NEE a ultrapassar barreiras impostas pelas suas limitações, e ao mesmo tempo permite-lhes desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas. Assim, deve ser incutido na criança desde o jardim-de-infância, o significado da inclusão como pertença e participação de todos, numa sociedade diversificada e plural, resultando em benefícios práticos para todas elas, quer tenham ou não NEE (Odom, Zercher, Marquart, Sandall & Wolfberg, 2007).

Tendo por base uma pesquisa realizada numa base de dados com texto integral e em repositórios científicos, podemos indicar que são vários estudos que mostram a importância dos pares com desenvolvimento típico na inclusão das crianças com NEE, que de seguida serão apresentados de forma resumida.

A literatura considera e apresenta vários estudos onde são descritos o efeito positivo dos pares no processo inclusivo. Ao longo dos anos, os resultados da investigação apontam claramente para os benefícios da inclusão, quer para as crianças com NEE, quer para as crianças sem NEE (Correia & Serrano, 2008; Guralnick, 2001; Odom, 2000). São muito os trabalhos de investigação que defendem os efeitos positivos em termos sociais e comportamentais em ambos os alunos, com e sem NEE (Buysse & Bailey, 1993; Correia & Serrano, 2008; Guralnick, 1984,

1986, 1990; Odom & McEvoy, 1988; Strain, 1983, 1984, 1990). No entanto, a aceitação e rejeição social entre os pares num ambiente inclusivo, poderá estar condicionada na capacidade de comunicação, social e lúdica de cada criança, como será mostrado mais à frente neste documento.

Uma das motivações que nos orientamos na escolha do tema deste estudo foi, enquanto docente do ensino básico, o interesse e gosto pela área da inclusão, sobretudo no que diz respeito aos alunos com NEE. Ao longo dos anos vivenciamos com estas crianças experiências enriquecedoras; aprendemos a dar mais valor à diferença, e conseguimos perceber que, independentemente da sua capacidade, todos os alunos têm algo importante a transmitir. Por isso, e a nosso ver, com a implementação de turmas inclusivas, todos os alunos começaram a interagir de forma diferente. Aceitam melhor as diferenças, melhorando os seus padrões de comportamentos, tornando-se jovens mais compreensivos e respeitadores. Como em Portugal existem poucos estudos sobre este tema, seria interessante conhecê-los, aprofundá-los, e comprovar ou não, aquilo que vivenciamos no contacto direto com estes alunos, antes desta investigação.

Finalidade e Objetivos

A finalidade deste trabalho de investigação é conhecermos e analisarmos as atitudes de crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, relativamente à aceitação dos seus pares com NEE, incluídos na rede pública do pré-escolar no concelho de Braga. Foram definidos um conjunto de objetivos, que permitam identificar o que as crianças pensam, já que os estudos sobre a inclusão de alunos com NEE na turma raramente procuram saber a opinião dos seus pares:

- 1) Conhecer as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com NEE no seu grupo de pré-escolar;
- 2) Conhecer a influência do sexo nas atitudes de crianças com desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com NEE no seu grupo de pré-escolar ;
- 3) Conhecer a influência da idade nas atitudes de crianças com desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com NEE no seu grupo de pré-escolar;
- 4) Conhecer a influência da presença de alunos com NEE no grupo/turma nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com NEE no seu grupo de pré-escolar;

- 5) Conhecer as características psicométricas da escala ASK-R;
- 6) Conhecer a correlação entre as dimensões da escala ASK-R;
- 7) Conhecer o grau de associação linear entre o conjunto de variáveis (idade, sexo, presença de NEE na turma) e a variável atitude, perante colegas com NEE.

Organização e Conteúdos

A investigação que apresentamos está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo realizamos uma revisão da literatura pertinente ao estudo que centrará na seguinte temática: O que diz a investigação sobre as atitudes das crianças perante a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar. Esta revisão, sendo um conjunto organizado de referências bibliográficas, terá como base a consulta de livros, manuais e revistas da especialidade, de índices bibliográficos (ERIC/Educational Research Information Centers/Academic Search Complete), de resumos (por exemplo, resumos de dissertações) e de trabalhos não publicados (como, por exemplo, teses de mestrado, comunicações).

No segundo capítulo expomos a metodologia de investigação, nomeadamente o desenho da investigação, o processo de caracterização e seleção da amostra, as suas variáveis dependentes e independentes, o instrumento de recolha de dados, bem com os procedimentos estatísticos a utilizar.

No terceiro capítulo analisamos e interpretamos os resultados descritivos, inferenciais, de correlação e regressão) obtidos, tendo em conta os objetivos formuladas. No quarto e último capítulo, apresentamos e discutimos as conclusões gerais deste estudo, algumas considerações sobre as suas limitações, terminando com algumas propostas de futuras investigações na área.

I – REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo da revisão da literatura tem por objetivo contextualizar a inclusão em Portugal e sistematizar evidências qualitativas e quantitativas de múltiplos estudos sobre os resultados da investigação que procurou conhecer as perspetivas das crianças sobre a inclusão.

1.1– Inclusão no Pré-Escolar em Portugal

Durante a segunda metade do século XIX, predominou em Portugal a noção de que as crianças e os jovens com deficiência deviam ser protegidas (segregação), e fomentou-se, com o contributo financeiro de beneméritos, o apoio a estas crianças e jovens. Com a preocupação de prestar assistência de natureza caritativa, ou educativa, foram, ao longo de vários anos, criados asilos e institutos, primeiro para crianças com deficiências auditivas e visuais e, mais tarde, também para crianças com outro tipo de deficiência (Correia, 2008).

Em Portugal, a controvérsia da inclusão manteve-se entorpecida a nível escolar e social durante muito tempo. A partir da década de 1960 novas opiniões e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas a dar às crianças e jovens em situação de deficiência. A grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória, e a conseqüente diversificação dos seus públicos trouxeram para a discussão educativa o papel e as funções da escola. Da procura de respostas para as situações de deficiência à necessidade de promover o sucesso para todos os alunos da escola, um longo e difícil caminho está a ser percorrido, com perspetivas e tomadas de posição algo controversas (Sanches & Teodoro, 2006).

A importância relativamente às pessoas portadoras de deficiência iniciou-se após a Revolução do 25 de Abril de 1974 e produziu resultados na Constituição da República de 1976, que determinou, no artigo 71.º que “o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes” e no artigo 74.º que “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Correia, 2008).

Assim, ao longo dos anos 70 destacaram-se os movimentos da integração que procuravam assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições. Inicia-se, desta forma, um processo que leva à criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à criação de classes especiais, onde os alunos com NEE recebiam os apoios específicos. Na educação destes alunos,

o professor do ensino regular assumia um papel muito reduzido ou mesmo nulo, sendo o diálogo entre ele e o professor de educação especial praticamente inexistentes.

Na década de 80 iniciou-se uma reforma no Sistema Educativo. Portugal cria e regulamenta as Equipas de Educação Especial em 1983 para os professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08), e foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, onde foi reconhecida a Educação Especial e alterada a terminologia usada até então, passando a utilizar-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta lei referiu no n.º 2 do artigo 2.º que “é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Correia, 2008).

No ano seguinte foi legislado o Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de junho, o qual defendia a facilitação do cumprimento da escolaridade obrigatória aos estudantes portadores de deficiência. As medidas adotadas dispensavam os alunos do ensino obrigatório, desde que a deficiência fosse devidamente comprovada. Com o objetivo de criar uma Educação mais alargada, foi deliberado, na década seguinte, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que definiu, pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças estavam sujeitas ao cumprimento, sem exceção, da escolaridade obrigatória. Assim, a ideia de que em Portugal existiriam crianças não educáveis é revogada, bem como o decreto-lei anterior (Correia, 2008).

As progressivas mudanças na educação de crianças com NEE culminaram na aprovação, em 1991 do Decreto 319/91, de 23 de Agosto, uma medida importante para a definição da política educativa nesta área, pois estabeleceu a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares. Esta lei introduziu alterações importantes na legislação portuguesa no que diz respeito à educação de todas as crianças com NEE e introduziu princípios inovadores de práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de integração (Correia & Cabral, 1997; Serrano, 2007).

Aproximadamente dez anos mais tarde foram publicados os Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, nos quais foi definida a organização curricular do ensino básico e secundário, respetivamente, de modo a adaptar os currículos ao tipo de público existente, e de acompanhar as grandes transformações do sistema educativo português vigente.

Posteriormente, em 2008, a problemática das NEE ganhou uma nova perspetiva, revogando o Decreto-Lei n.º 319/91. Uma perspetiva que aposta mais no modelo médico, direcionada para a avaliação de situações do aluno, através da Classificação Internacional da

Funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF) que é legislada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Ao falarmos da implementação da inclusão, e das medidas que foram tomadas ao longo dos tempos, não podemos deixar de pensar nas crianças que já foram cobaias de medidas ineficazes, insuficientes, inapropriadas, e sujeitas a práticas que em nada favoreceram o seu desenvolvimento. Em Portugal, décadas depois, ainda existem dificuldades significativas decorrentes da adaptação destas crianças e jovens (Sanches & Teodoro, 2006).

Deste modo, para responder às necessidades destas crianças com NEE e com o objetivo de identificar aspetos que respondessem às necessidades das crianças, foram criadas, no Despacho conjunto n.º891/99 de 19 de outubro, linhas orientadoras para os serviços de IP para a crianças com NEE ou mesmo crianças em risco.

Mais tarde, já em 2009, com o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), consistindo num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir às crianças entre os 0 e os 6 anos de idade (NEE ou de risco), condições de desenvolvimento das crianças (Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro). Neste sentido, e até à data, Portugal tem alguns projetos de Intervenção Precoce (IP) e demonstra alguma preocupação em providenciar serviços adequados do ponto de vista desenvolvimental às crianças que foram diagnosticadas NEE ou que estão em risco de as desenvolver (Serrano, 2007).

1.2 – Estudos acerca das Atitudes das Crianças sem Necessidades Educativas Especiais sobre a Inclusão no Pré -escolar

Como se pode constatar no esquema da Figura 1, foi efetuada uma pesquisa abrangente nas seguintes bases de dados: ERIC - Educational Resources Information Center, Web of Science. PsycINFO. As bases de dados foram pesquisadas em novembro de 2016 utilizando essas variações de temas, como (1) metaanalysis;(2) preschool childrens (3) attitudes/concepts disabilities, não havendo limitação de data de publicação. As referências obtidas foram armazenadas em referência software de gestão (EndNote) e os duplicados foram removidos.

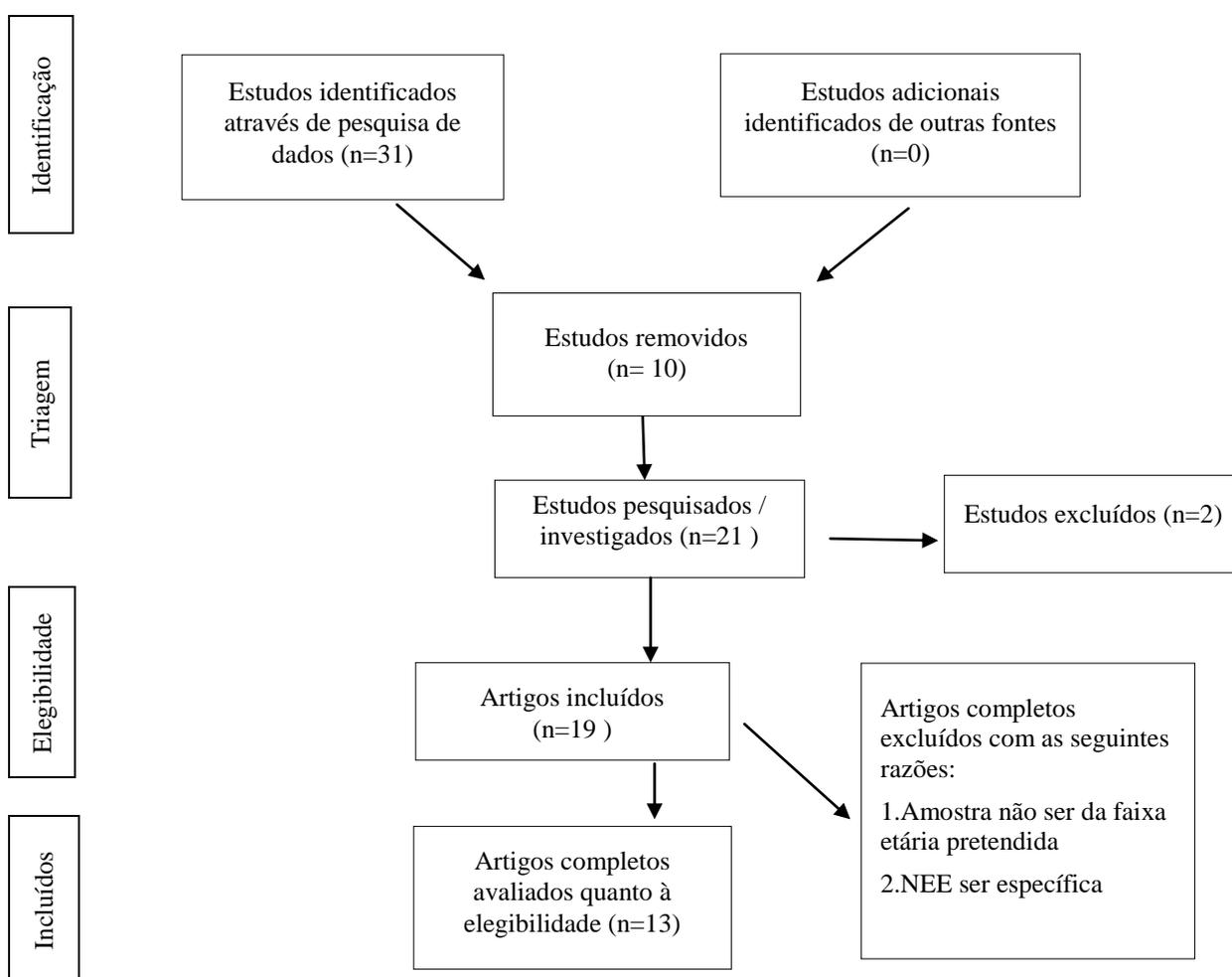


Figura 1 - Síntese dos estudos identificados/ duplicados e incluídos.

Foram identificados trinta e um estudos com as respectivas palavras-chave. A leitura dos seus resumos permitiu eliminar dez artigos, primordialmente devido a dois critérios: a amostra deverá ter a idade mínima de três e máximo de cinco anos, e as especificidades das NEE

abordadas. Após preenchimento destes critérios de inclusão, dezanove estudos foram incluídos na revisão, dos quais foram selecionados os que apresentavam resultados pertinentes para o presente estudo (treze estudos), e os quais passaremos a descrever.

Diamond, Furgy e Blass (1992) desenvolveram um estudo durante um ano, com o objetivo de analisar padrões de preferência nas escolhas que 25 crianças, de três e quatro anos, sem NEE, das escolhas inclusivas que estas faziam nos seus jogos. Especificamente procuraram saber o impacto que tinham as variáveis da idade, do sexo e da NEE nas escolhas das crianças. Observaram ao longo do ano escolar as mudanças nas escolhas dos companheiros de brincadeira preferidos em crianças de três e quatro anos de idade. Todas as crianças deste estudo participaram em turmas pré-escolares planejadas e totalmente integradas com a mesma idade. Avaliações sociométricas foram obtidas de todas as crianças sem NEE em três momentos diferentes (outubro, fevereiro e maio do ano letivo). Os pares dos três "melhores amigos" foram obtidos no início e no final do ano letivo. As crianças de três anos de idade mostraram um declínio geral nas classificações atribuídas a todos os seus pares ao longo do ano letivo; as crianças de quatro anos de idade mostraram preferências significativas pelos colegas do mesmo sexo e sem NEE como companheiros de brincadeira, o mesmo não acontecendo com as crianças de três anos. Os resultados deste estudo mostram que a frequência da classe inclusiva não teve um impacto positivo ao longo do ano nas respostas sociométricas das crianças sem NEE em relação às que tinham NEE. Assim, considerou-se que aumentando a compreensão que as crianças sem NEE, têm sobre as crianças com NEE, os programas inclusivos podem promover uma consciência realista do que é ser uma criança com NEE. Essa consciência ao longo do tempo servirá como base para comunicar por interação, comunicação e crenças sobre os outros, quer na casa, quer na escola (Stoneman, 1993). Os autores consideram que este aspeto merece ser objeto de investigação futuro. (Diamond, Furgy & Blass, 1992).

Segundo Diamond (1993), embora os programas pré-escolares inclusivos tenham existido desde a década de 1970 nos EUA, pouco se sabe sobre a compreensão que as crianças têm sobre NEE. Assim, Diamond investigou a compreensão que as crianças tinham dos seus colegas com NEE, através de entrevistas individuais semi-estruturadas. Diamond (1993), entrevistou 28 crianças que frequentavam a meio tempo uma sala, frequentada durante a primeira hora da manhã por 14 crianças com NEE, que depois retomavam à sua classe especial. As NEE incluíam paralisia cerebral, trissomia 21, atraso severo da fala e da linguagem, problemas auditivos e atrasos no desenvolvimento. Os resultados mostram que as crianças tiveram facilidade em lembrar-se dos nomes dos seus colegas, ou seja, a presença de trissomia 21 ou paralisia cerebral não afetou o conhecimento que as crianças tinham do nome dos seus colegas. Dois terços das

crianças consideraram que as limitações que os seus colegas com NEE tinham no andar e na fala se deviam à idade delas. A causa que as crianças atribuíam às NEE incluía a idade e imaturidade, ou acidente e trauma (“ela partiu uma perna”). Muitas das crianças que usaram a imaturidade para explicar o que é uma NEE e também referiram que os colegas iam adquirir futuramente o comportamento em atraso, e de forma gradual, tal como elas o tinham feito. As crianças também usaram características físicas, incluindo equipamento e localização na sala, para diferenciar os colegas com NEE e sem NEE. Esta investigação mostra que muitas crianças começam na idade pré-escolar a reconhecer e a pensar sobre as NEE, particularmente quando têm a possibilidade de conviver com essas crianças. Assim, é claro que este é o momento oportuno para se intervir sobre o desenvolvimento das atitudes acerca das NEE, através de atividades que tenham por objetivo que as crianças entendam o que são NEE (por exemplo o que é utilizar uma cadeira de rodas na sala de aula), projetos cooperativos e atividades de simulação, os quais ajudam as crianças a desenvolverem uma imagem rica sobre as características dos seus colegas com NEE. Diamond (1993).

Cohen e Lopatto (1995), desenvolveram um estudo em que, através de uma entrevista a um grupo de 15 crianças de 4 e 5 anos de idade, oriundos de classe média numa comunidade em Midwestern nos EUA, procuraram saber o significado para elas da palavra *handicapped*, bem como as suas atitudes em relação à palavra. Cinco das 15 crianças afirmaram conhecer o significado de *handicapped*, mas nenhuma conseguiu fornecer uma definição da palavra. Apesar da sua falta de conhecimento sobre a definição, as crianças conseguiram continuar a responder a perguntas sobre as suas atitudes em relação à palavra. Segundo os autores, os resultados permitem questionar a validade do uso de medidas verbais de atitudes em relação a pessoas com NEE quando o participante tem idades pré-escolares (Cohen & Lopatto, 1995).

Diamond e Hestenes (1996) estudaram as maneiras pelas quais crianças no pré-escolar compreendem a forma de conceptualizar os diferentes tipos de deficiências. A amostra consistia em 46 crianças, de 3 a 5 anos de idade, matriculados em programas pré-escolares inclusivos. As crianças foram entrevistadas para se conhecer as suas ideias sobre deficiências físicas e sensoriais e Trissomia 21, e avaliar a importância da deficiência nas suas respostas a fotografias de crianças desconhecidas. Os resultados revelaram que a maioria das crianças estavam cientes da deficiência física, metade das crianças estava ciente das deficiências sensoriais, e nenhuma criança expressou uma consciência em relação à Trissomia 21. As crianças foram sensíveis ao impacto que uma NEE física tem na performance motora, mas foram menos conscientes das consequências sobre o impacto de outro tipo de NEE. Esses resultados têm importantes

implicações para perceber as reações das crianças relativamente aos seus colegas de classe com NEE em ambientes inclusivos (Diamond & Hestenes, 1996).

Favazza e Odom (1996) realizaram um estudo com a finalidade de modificar a escala denominada “Acceptance Scale to Measure Attitudes of Kindergarten- Age Children (ASK) e examinar a sua fiabilidade. Os autores definiram como objetivos de investigação verificar se a escala ASK tinha consistência interna e se discriminava grupos de crianças por atitude. Participaram 188 crianças com e sem contacto prévio com crianças com NEE. A escala mostrou validade na discriminação de atitudes: (a) entre crianças com e sem contacto anterior com as NEE, (b) entre rapazes e raparigas. As crianças em contacto com outras crianças NEE, evidenciavam atitudes de aceitação mais positivas, comparativamente com as crianças que não tiveram oportunidade de contacto. As crianças do sexo feminino apresentaram atitudes de aceitação significativamente maiores do que os seus colegas rapazes. Especificamente, as raparigas têm atitudes de maior aceitação que os rapazes, e aquelas crianças que tiveram algum tipo de contacto escolar com NEE também têm essas atitudes de maior aceitação do que as que não tiveram esse contacto. Importa acrescentar que a escala apresentou um coeficiente de Alpha de Cronbach de 0.79 e um coeficiente de Spearman Brown de 0.76, o que mostra que a escala é fiável para medir as atitudes de crianças desta idade, neste estudo (Favazza e Odom, 1996).

Outro estudo, realizado por Guralnick, Connor, Robert, Hammond e Gottman (1996), comparou as interações sociais entre crianças com e sem distúrbios de comunicação e com idades cronológicas iguais. Estas crianças de idade pré-escolar não se conheciam e participaram numa série de jogos de curta duração. Estes jogos decorreram em 2h e meia por dia, todos os dias, durante 2 semanas (num total de 10 sessões num período de manhã ou da tarde). Os dois grupos de crianças diferiram em termos das interações sociais gerais, sendo que as crianças com desordens da comunicação se envolveram em menos interações sociais positivas e conversaram menos com os seus pares durante atividades extra jogos. As crianças com desordem de comunicação também foram menos sucedidas na iniciação das suas interações sociais e aparentarem ser menos diretivas com os seus colegas. As diferenças entre os dois grupos emergiram principalmente da atividade social global, uma vez que crianças com distúrbios de comunicação envolviam menos relações sociais e conversaram menos com os colegas durante as atividades não-lúdicas. No entanto, ambos os grupos de crianças exibiram padrões semelhantes de competências sociais interativas, incluindo a capacidade de se manter no jogo, para minimizar conflitos, para se juntarem a outras atividades em curso, e para responder adequadamente aos comportamentos sociais dos outros. Com base nas classificações sociométricas dos pares, ambos os grupos de crianças foram igualmente aceites. Os resultados sociométricos mostraram que

ambos os grupos de crianças foram igualmente aceitos. A aceitação social diferiu em dois fatores; (1) o desenvolvimento/características das crianças e (2) o tipo de grupo em que elas estavam inseridas; ou seja, os padrões de semelhanças e diferenças encontraram-se tanto em grupos constituídos por crianças com desordens de comunicação, como em grupos que incluíam crianças com desordens com e sem distúrbios de comunicação. Contudo, os resultados mostraram que durante os momentos de conhecimentos as preferências das crianças revelaram que as crianças com desordens de comunicação em grupos mistos estavam menos socialmente integradas do que as crianças sem distúrbios de comunicação (Guralnick, Connor, Robert, Hammond & Gottman, 1996)

Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E. e Innes, F. (1997) examinaram as relações das crianças que participaram num programa pré-escolar inclusivo e a compreensão sobre as limitações e aceitação de crianças com NEE. Os sujeitos eram pré-escolares, crianças matriculadas em programas regulares (n=31) e inclusivos (n = 29). A compreensão das competências por crianças associadas a deficiências específicas, e a aceitação geral dos outros, foram avaliados fazendo questões e recorrendo a bonecas. As crianças foram entrevistadas para aprender as suas ideias quanto às consequências imediatas e a longo prazo das alterações físicas e sensoriais. Além disso, as crianças forneceram avaliações da aceitação social de hipotéticas crianças com ou sem incapacidades. As crianças das turmas inclusivas, tinham mais conhecimento sobre as consequências a longo prazo do que as crianças em classes pré-escolares regulares. Além disso, crianças em ambientes inclusivos apresentaram avaliações de aceitação maiores do que crianças com ou sem NEE, do que as crianças em idade pré-escolar. Finalmente, verificou-se que o conhecimento das crianças sobre deficiência, no que diz respeito à sua aceitação global de crianças sem deficiência, e a sua participação nas classes inclusivas contribuem significativamente para a aceitação das crianças com NEE (Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E. & Innes, F., 1997).

Dyson (2005) investigou o conhecimento e as atitudes sobre as NEE de 77 crianças em jardins-de- infância inclusivos, na costa oeste do Canadá. Foram feitas entrevistas depois de seis meses de convivência entre todas as crianças. O estudo mostrou que em relação ao conhecimento que têm sobre o que são NEE, as crianças do jardim de infância: (a) concetualizam as incapacidades principalmente de acordo com as aparências físicas e com a necessidade de apoio; b) 45% respondeu que não sabia nada sobre NEE; c) a maioria das crianças (78%) indicou que as NEE não são contagiosas; d) 88% indicou que as crianças com NEE são diferentes delas, embora 59% não saiba explicar o porquê. As crianças que disseram o motivo para considerarem as crianças com NEE diferentes (cerca de 29%), apresentaram as seguintes razões: porque

utilizavam cadeiras de rodas; porque precisavam de ajuda; porque tinham uma incapacidade; porque todos eram diferentes. Adicionalmente, o estudo mostrou que em relação às atitudes: a) 47% das crianças referiu ter como amigos crianças com NEE; b) a maioria das crianças (83%) indicou que gostava dos colegas com NEE; c) a percentagem de 91% das crianças indicou não ter medo de pessoas com NEE. Realçou ainda, que as crianças do jardim-de-infância têm atitudes positivas em relação aos seus pares com NEE; no entanto, essas atitudes não refletem as suas amizades com pessoas NEE, pois apenas metade das crianças do estudo relataram ter amigos com NEE. Estes resultados apontam para a necessidade de reforçar a inclusão social das crianças com deficiência como futura investigação (Dyson, 2005).

No estudo de Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandal e Wolfberg (2007), realizado junto de 80 crianças com NEE e de 32 crianças sem NEE, o qual teve como objetivo a recolha de informações dos educadores e dos pais acerca das interações/relações das crianças, os autores chegaram à conclusão que 22 crianças com NEE eram socialmente rejeitados pelos colegas. Nesse estudo, os profissionais do jardim-de-infância identificaram crianças nas salas com NEE, crianças essas que estavam a usufruir de apoio da Educação Especial e as que estavam a ser encaminhadas. O objetivo era garantir que apenas as crianças com NEE fossem incluídas no estudo. Porém, observaram igualmente que 22 das 80 crianças foram bem aceites pelos colegas de acordo com os critérios dos autores. As crianças que foram socialmente aceites tinham competências sociais eficazes, amigos chegados, conseguiam comunicar com os colegas, eram carinhosos, brincavam ao “faz de conta”, entendiam as regras da sala, e pareciam compreender as ações dos outros. Algumas das crianças rejeitadas perturbavam o ambiente da sala de aula, envolviam-se em conflitos com os colegas, logo estas características levam a que eles não conseguissem atingir as competências necessárias para se envolverem em interações positivas, daí os resultados terem sido diferentes.(Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandal e Wolfberg, 2007),

Diamond e Hong (2010) analisaram o raciocínio das crianças em idade pré-escolar sobre a provável inclusão do seu par com NEE física em diferentes atividades lúdicas. Os referidos autores levantaram a hipótese de que as decisões de inclusão das crianças seriam influenciadas por características do ambiente físico, tendo como prioridade as questões de justiça e equidade, bem como as características individuais da criança. Participaram 72 crianças matriculadas em salas pré-escolares inclusivas. As crianças foram entrevistadas durante 15 a 20 minutos numa sala, e as questões colocadas refletiam experiências hipotéticas possíveis de acontecer nos jardim-de-infância. Os autores mostraram que as crianças eram significativamente mais propensas a dizer que iriam incluir uma criança com NEE física numa atividade que requeresse poucas capacidades motoras. As decisões das crianças sobre inclusão foram igualmente

significativamente associadas com as suas competências de “theory of mind” (a investigação mostra que entre os dois anos e meio e os cinco anos existe uma mudança importante na forma como as crianças compreendem as pessoas), com as suas competências em ler pistas que os incentivaram a considerar questões de igualdade e justiça ao tomar uma decisão. Esses resultados sugerem que a adaptação de atividades que promovam a participação de todas as crianças através da redução das exigências motoras, em paralelo com a chamada de atenção para as questões de justiça e igualdade de oportunidades, podem ser intervenções eficazes na sala de aula para apoiar a inclusão de crianças com NEE em atividades lúdicas com colegas.

Outra investigação com resultados pertinentes foi realizada por Hong, Known e Jeon (2014). Este estudo apresentou vários objetivos nomeadamente: (i) investigar as associações entre o contacto prévio das crianças com pessoas com NE (Necessidades Especiais) e as três dimensões da escala de atitudes das crianças em relação às pessoas com NEE (crianças que compreendem as incapacidades e os seus sentimentos no contacto prévio com estas e as suas intenções comportamentais para tomar decisões de inclusão); (ii) verificar a relação entre os comportamentos inclusivos das crianças e das exigências do contexto e das atividades e o tipo de NEE; (iii) e, por último, avaliar a associação entre as atitudes dos pais e as atitudes das crianças. Nesta investigação participaram 94 crianças em idade pré-escolar com quatro e cinco anos de idade. Os resultados deste estudo mostram que existe uma correlação positiva entre contacto prévio com pessoas com NE e os sentimentos sobre as pessoas com NE. A compreensão da incapacidade por parte das crianças foi um importante moderador na relação entre suas intenções comportamentais e contextos de atividade ou tipos de NEE. A hipotética associação entre as atitudes dos pais e as atitudes das crianças não foi estatisticamente significativa. Mediante estes resultados, os autores concluem que os alunos sem NEE necessitam de um contacto mais regular com pessoas com NE para desenvolverem sentimentos positivos em relação aos seus pares, e para obter uma maior compreensão sobre o que são as NEE. Os comportamentos inclusivos das crianças precisam de ser entendido à luz da compreensão do que elas entendem ser NEE, a exigência dos contextos de atividades, bem como do tipo de NEE com que se deparam.

A investigação de Huckstadt e Shutts (2014) teve como principal objetivo contribuir para a limitada literatura sobre como as crianças em idade pré-escolar (três a cinco anos) avaliavam as pessoas com necessidades especiais, e como o contacto social as conduzia a atitudes mais positivas perante estas pessoas. Participaram 69 crianças norte americanas de três a cinco anos. 31 crianças frequentavam um dos dois jardim-de-infância com programas inclusivos, e os restantes alunos frequentavam um jardim-de-infância não inclusivo. Os participantes completaram três tarefas diferentes em dois momentos: no início do ano escolar e no final do ano

escolar (para examinar a mudança ao longo do tempo). Duas das tarefas examinaram as preferências sociais das crianças, perguntando aos participantes se estavam interessados em ter novos amigos com e sem NEE. Outra das tarefas avaliou a vontade das crianças em ter como amigos crianças com NEE. Nesta tarefa, os tipos de NEE foram indicados verbalmente aos participantes, uma vez que as crianças desta idade não são sensíveis a indicadores visuais de dificuldades intelectuais e porque algumas NEE (por exemplo, a perturbação do espectro do autismo) são difíceis de ser detetadas por imagens. Uma segunda tarefa apenas focou as NEE, tendo os participantes observado fotografias de crianças a usar cadeiras de rodas e de crianças sem cadeira de rodas. A terceira tarefa consistiu em pedir às crianças que julgassem se seria aceitável para alguém com deficiência violar as normas sociais por causa da sua incapacidade. Neste caso, os participantes viram cenas de desenhos animados em que uma criança típica normal e uma criança com deficiência visual jogavam um jogo como maneira de desviar do resto do grupo social. Este estudo sugere uma série de conclusões sobre os comportamentos das crianças em idade pré-escolar, e mostra até que ponto essas crianças usam o “rótulo” de NE para orientar as suas preferências e julgar as ações dos outros. Os resultados confirmam investigações anteriores (Cohen et al, 1994; Popp et al., 1981; Sigelman et al., 1986) que mostram que as crianças tendem a preferir crianças sem NEE visíveis em prol de crianças que utilizam equipamentos de mobilidade. As crianças participantes não aprovaram a violação das normas sociais durante o jogo por parte das crianças com deficiência visual. Adicionalmente, o estudo mostra que estas crianças não apresentam perspectivas extremamente negativas sobre as pessoas com NE. Embora os participantes não tenham mostrado muito interesse em serem amigos de uma criança com NEE em cadeira de rodas, também não foram muito negativos acerca da vontade para tal.

Após o levantamento dos resultados obtidos em vários estudos, podemos verificar que a maioria deles, revela um efeito positivo dos pares na inclusão, tanto para as crianças com NEE, como para as crianças sem NEE. No entanto, existem outros, que indicam que nos casos de rejeição, e quando existe, a intervenção a curto prazo, pode não ser suficiente para produzir alterações às crianças. A Tabela 1, sintetiza todos os estudos referidos neste trabalho em crianças entre os 3-5 anos.

Tabela 1 – Resumo das Características dos Estudos

| Autor(es) e Ano | Tipo de NEE avaliada | Número de participantes | Idades | Instrumento de medida | Principais resultados |
|-------------------------------|--|-------------------------|-------------------|---|---|
| Diamond, Furgy e Blass, 1992 | NEE em geral | 25 crianças | 3 - 4 anos | Observação da interação das crianças | A frequência da classe inclusiva não teve um impacto positivo ao longo do ano nas respostas sociométricas das crianças sem NEE em relação às que tinham NEE. |
| Diamond, 2010 | Paralisia cerebral, trissomia 21, atraso severo da fala e da linguagem, problemas auditivos e atrasos no desenvolvimento | 28 crianças | 4 - 5 anos | Entrevista individualL semi-estruturadas. | A presença de Trissomia 21 ou paralisia cerebral não afetava o conhecimento que as crianças tinham do nome dos seus colegas com NEE; as crianças consideraram que as limitações que os seus colegas com NEE tinham no andar e na fala se deviam à idade delas, mas referiram que os colegas iam adquirir futuramente o comportamento em atraso, e de forma gradual. Muitas crianças começam na idade pré-escolar a reconhecer e a pensar sobre as NEE, particularmente quando têm a possibilidade de conviver com essas crianças. |
| Cohen e Lopatto, 1995, EUA | NEE em geral | 15 crianças | 4 - 5 anos | Entrevista | Cinco das 15 crianças afirmaram conhecer o significado de <i>handicapped</i> , mas nenhuma conseguiu fornecer uma definição da palavra. Apesar da sua falta de conhecimento sobre a definição, as crianças conseguiram continuar a responder a perguntas sobre as suas atitudes em relação à palavra. |
| Diamond e Hestenes, 1996, EUA | Deficiências físicas e sensoriais e Trissomia 21 | 46 crianças | 3 - 5 anos | Entrevista | A maioria das crianças estavam cientes da deficiência física, metade das crianças estavam cientes das deficiências sensoriais, e nenhuma criança expressou uma consciência em relação à Trissomia 21. As crianças foram sensíveis ao impacto que uma NEE física tem na realização motora, mas foram menos conscientes das consequências sobre o impacto de outro tipo de NEE. |
| Favazza e Odom, 1996 | NEE em geral | 188 crianças | Idade pré-escolar | “Acceptance Scale to Measure Attitudes of Kindergarte”n- Age Children (ASK) | As crianças em contacto com outras crianças NEE, evidenciavam atitudes de aceitação mais positivas; as crianças do sexo feminino apresentavam atitudes de aceitação significativamente maiores do que os seus colegas rapazes. |
| Guralnick, M. J. et al., 1996 | Distúrbios de comunicação | 6 crianças | Idade pré-escolar | Observação das crianças enquanto participaram numa série de jogos de curta duração. | As crianças com desordens da comunicação envolveram-se em menos interações sociais positivas com os seus pares; as crianças com desordens de comunicação em grupos mistos estavam menos socialmente integradas do que as crianças sem distúrbios de comunicação. |
| Diamond, K.E et al., 1997 | NEE em geral | 20 crianças | 4 anos | Entrevista recorrendo a bonecas | Crianças em ambientes inclusivos revelavam avaliações de aceitação maiores do que as crianças em classes pré-escolares regulares; |

**Tabela 1 – Resumo das Características dos Estudos
(continuação)**

| Autor(es) e Ano | Tipo de NEE avaliada | Número de participantes | Idades | Instrumento de medida | Principais resultados |
|---|-----------------------------|--------------------------------|-------------------|--|---|
| Dyson, 2005 | NEE em geral | 77 crianças | 5 - 6 anos | Observação e entrevista | As crianças do jardim de infância concetualizavam as incapacidades principalmente de acordo com as aparências físicas e com a necessidade de apoio; as crianças do jardim-de-infância tinham atitudes positivas em relação aos seus pares com NEE, no entanto, essas atitudes não refletiam as suas amizades com pessoas NEE. |
| Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandal e Wolferg, 2007 | NEE em geral | 112 crianças | Idade pré-escolar | Recolha de informação junto dos pais e educadores | As crianças com NEE que eram socialmente aceites tinham competências sociais eficazes, amigos chegados, conseguiam comunicar com os colegas, entendiam as regras da sala, e compreendiam as ações dos outros. |
| Diamond e Hong, 2010 | NEE | 72 crianças | Idade pré-escolar | Entrevista | As crianças eram significativamente mais propensas a referir que iriam incluir uma criança com NEE física numa atividade que requeresse poucas capacidades motoras; a adaptação de atividades que promovessem a participação de todas as crianças através da redução das exigências motoras podem ser intervenções eficazes na sala de aula para apoiar a inclusão de crianças com NEE em atividades lúdicas com colegas. |
| Hong, Kwon e Jeon, 2014 | NEE em geral | 94 crianças | 4 - 5 anos | Entrevista | Existia uma correlação positiva entre contacto prévio com pessoas com NE e os sentimentos sobre as pessoas com NE; os alunos sem NEE necessitavam de um contacto mais regular com pessoas com NE para desenvolver sentimentos positivos em relação aos seus pares, e para obter uma maior compreensão sobre o que são as NEE. |
| Huckstadt e Shutts, 2014 | NEE em geral | 69 crianças | 3 - 5 anos | Entrevista após visualização de cenas de desenhos animados | As crianças tendiam a preferir crianças sem incapacidades físicas visíveis em prol de crianças que utilizavam equipamentos de mobilidade; as crianças não aprovavam a violação das normas sociais por parte das crianças com deficiência visual; as crianças não apresentavam perspetivas extremamente negativas sobre as pessoas com NE. |

II. METODOLOGIA

Efetuada a base teórica que sustenta o trabalho de investigação iremos proceder a uma explicação da metodologia que será utilizada no trabalho de investigação. Serão analisados aspetos relacionados com o desenho do estudo, nomeadamente a caracterização da população e do instrumento de recolha de dados e a descrição dos procedimentos de recolha e análise de dados.

2.1 – Tipo de Pesquisa

No que concerne à pesquisa de campo, esta é utilizada primordialmente com o objetivo de recolher informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou fenómeno (Freixo, 2011). Desta forma, tendo em consideração os objetivos definidos para a realização deste trabalho, a presente pesquisa é baseada num estudo quantitativo-descritivo, mais propriamente num estudo de descrição da população, pois este tipo de pesquisa utiliza técnicas quantitativas que têm por objetivo a coleta de dados sobre populações, programa ou amostras, bem como a utilização de escalas que permitem a quantificação quando se pretende avaliar aspetos qualitativos como atitudes ou opiniões, (Almeida & Freire, 2010), ajustando-se, portanto, inteiramente ao que é pretendido neste trabalho.

Assim, verifica-se que a investigação realizada é de natureza quantitativa, dada a possibilidade de recurso ao questionário, numa amostra, para o estudo do fenómeno. A investigação quantitativa pretende explicar, prever e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas. A análise de dados quantitativos tem sempre como objetivos “a) descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou b) descrever a relação entre as variáveis” Através de estudos quantitativo-correlacionais, procura-se compreender e prever fenómenos, quer por referência a construtos internos (nomeadamente testes) e externos (com relação a variáveis do contexto) (Almeida & Freire, 2010).

Contudo, a um nível mais específico, pode-se acrescentar que se trata de uma pesquisa descritiva-correlacional, uma vez que este tipo de pesquisa procura descrever fenómenos, identificar variáveis e inventariar factos, bem como relacionar variáveis e diferenciar grupos: trata-se de um estudo descritivo, pois tem como objetivo a quantificação do número de elementos que descrevem uma ou mais situações e, simultaneamente, correlacional, porque se pretende analisar relações entre variáveis (Almeida & Freire, 2010) .

2.2 – Aspectos Éticos na Investigação com Crianças

Durante toda a investigação, as questões éticas metodológicas de trabalho de campo, com crianças, foram sempre asseguradas e defendidas nomeadamente num conjunto de cuidados éticos essenciais como consentimento informado dos pais e das crianças, a salvaguarda da confidencialidade e anonimato entre outras.

A investigação com crianças tem registado nos últimos anos significativos investimentos, que decorrem de um movimento de reconceptualização da infância que se iniciou na década de 80 com alguns sociólogos da infância, que defendiam, entre outros aspetos, a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, sublinhando também a indispensabilidade de considerar novas formas de investigação com crianças. Promovem a criança enquanto agente social, como produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar, de sentir capaz de discursar e representar a sua ação de diferentes formas (Soares & Tomás, 2011).

A Sociologia da Infância permite um outro olhar sobre a infância: um enfoque, que partindo das leituras que as crianças fazem acerca dos seus quotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam, permite recentrar a atenção para as problemáticas que condicionam as suas vidas, que porventura poderão passar despercebidas aos olhares adultos, que olham a ordem social das crianças através de lentes adultas (Soares, 2005). Na sociologia da infância as crianças têm sido objeto de estudo baseado em dois pressupostos fundamentais: estas devem ser os sujeitos e os participantes na investigação baseando se apenas em opiniões e perspetivas. Outro dos pressupostos baseia a participação das crianças com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Vários autores têm trabalhado nas questões de investigação das crianças (Alderson, 1995,2000; Thomas and O'Kane, 1998; Alderson & Morrow, 2003, 2011; Christensen & James, 2000; Christensen & Prout, 2002; Laws e Mann, 2004; Coks, 2006 citados por Soares & Tomás 2011).

Tem havido um exaustivo estudo das crianças comparativamente aos adultos. Este esforço tem exigido o questionamento e reflexão acerca dos modos de compreensão e apreensão que as crianças fazem do mundo, que sendo distintos dos adultos, exigem da parte os investigadores adultos uma significativa imaginação metodológica e um processo reflexivo, permanente e cauteloso (Soares & Tomás, 2011).

Na participação direta das crianças na pesquisa e na escuta de suas perspectivas, acreditamos que há muitos benefícios positivos, não menos importante que o pesquisador ganha acesso aos pontos de vista de um grupo de partes interessadas na pesquisa sobre a infância precoce - as próprias crianças. Como consequência da realização de pesquisa que envolve a auscultação de crianças, o pesquisador está adicionando a um corpo de pesquisa que vê as crianças como especialistas em suas próprias vidas, vê eliciando as perspectivas das crianças como possível e leva as ideias das crianças a sério. Ao participarem em investigações, as crianças têm a oportunidade de aprender uma variedade de habilidades, aprender uma gama de competências, tais como, as relativas à fala e à escuta, bem como a aprender sobre o seu ambiente e o seu lugar nele, em novas formas emocionantes. Outra das vantagens dos estudos com crianças é que normalmente elas estão mais motivadas para fazer parte destes estudos (Soares & Tomás, 2011).

2.3 – Variáveis e Hipóteses de Investigação

Pode-se definir variável como qualquer característica que se pretende medir, controlar ou manipular (Maroco, 2003). Deste modo, no que concerne ao estatuto das variáveis em questão, como variável dependente, ou característica que muda quando é alterada a variável independente. Neste estudo, a variável dependente é a a atitude das crianças relativamente aos colegas com NEE.

Como variáveis independentes, aquelas que vão surtir efeito direto na variável dependente, pode-se referenciar para este estudo, o sexo das crianças, a idade, e a presença ou não de NEE. Estas variáveis, por serem características naturais dos sujeitos ou do seu meio, podem ser designadas por variáveis atributivas ou, nos estudos correlacionais, denominadas de preditoras (Maroco, 2003).

Em relação às hipóteses de investigação, estas constituem uma suposta, provável e provisória resposta a um problema (Maroco, 2003), e na presente investigação as hipóteses levantadas serão de carácter estatístico. Considerando os objetivos formulados e tendo em conta a investigação realizada, definimos as seguintes hipóteses estatística:

H01: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo dos quatro e cinco anos relativamente às atitudes para com as NEE, na população;

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo dos quatro e cinco anos, relativamente às atitudes para com as NEE, na população;

H02: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, relativamente às atitudes para com as NEE, na população;

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, relativamente às atitudes para com as NEE, na população;

H03: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as crianças que têm a presença de alunos com NEE no grupo turma e as crianças que não têm a presença de alunos com NEE, relativamente às atitudes para com as NEE, na população;

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as crianças que têm a presença de alunos com NEE no grupo turma e as crianças que não têm a presença de alunos com NEE, relativamente às atitudes para com as NEE, na população.

2.4 – Instrumento de Recolha de Dados

Depois de definido o tema do estudo e os objetivos necessários para a sua concretização, é necessário definir as opções metodológicas para compreender e interpretar a realidade que pretendemos estudar e, desta forma, alcançar as condições necessárias para obter os resultados que se pretende. Segundo Freixo (2011) é necessária a utilização de um método adequado para alcançar o conhecimento científico. Este autor descreve o método como o caminho para se conseguir alcançar um determinado fim.

Para a realização desta investigação as técnicas de pesquisa adotadas foram a documentação indireta, que envolve uma pesquisa bibliográfica e documental com vista ao aprofundamento do tema em questão, e a documentação direta, com recurso à observação indireta na qual se procede à recolha de dados através de um questionário/escala (Maroco, 2003). No que respeita à pesquisa documental, foram analisados vários artigos e outros dados disponíveis *on-line*. Foi igualmente realizada uma pesquisa bibliográfica de modo a conhecer a situação atual sobre a temática, de forma a estabelecer um mapa conceptual de referência sobre o assunto.

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi a escala “Acceptance Scale for Kindergarten” – ASK-R, adaptada por Favazza e Odom, em 1996, (ver Anexo A–questionário ASK- R, por Sara Rodrigues e Ana Paula Pereira, Universidade do Minho, 2017).

A ASK-Ra é constituída por 18 itens, os quais são respondidos através de uma escala de likert, concretizada através de um modelo de três imagens que expressam as opções de resposta: Sim, Não e Talvez (Favazza & Odom, 1996). Esta escala apresenta três dimensões: componente afetiva (itens 1,2,3,9, 10,15, 17); componente comportamental (itens 4, 7, 11, 12, 13, 16 e componente comportamental intencional (Itens: 5, 6, 8, 14).

Estes autores realizaram um estudo com a finalidade de modificar a escala de “Acceptance Scale to Measure Attitudes of Kindergarten- Age Children (ASK) e examinar a fiabilidade do instrumento. Os autores definiram como questões de investigação verificar se a escala ASK tinha consistência interna e se discriminava grupos de crianças por atitude. Participaram 188 crianças, com e sem experiência, com e sem contacto prévio com crianças com NEE. A escala mostrou validade na discriminação de atitudes: a) entre crianças com e sem contacto anterior com as NEE, (b) entre rapazes e raparigas. As crianças em contacto com outras crianças NEE evidenciavam atitudes de aceitação mais positivas, comparativamente com as crianças que não tiveram oportunidade de contacto. As crianças apresentaram atitudes de aceitação significativamente maiores do que os seus colegas rapazes. A escala apresentou um coeficiente de alpha de Cronbach de 0.79 e um coeficiente de Spearman Brown de 0.76, o que mostra que a escala é fiável para medir as atitudes de crianças desta idade.

2.4.1 – Realização do Pré-Teste

A realização de um pré-teste permite evidenciar possíveis falhas existentes no instrumento de recolha de dados (Maroco, 2003). Em adição, Freixo (2011) afirma que o pré-teste deteta inconsistências ou a complexidade das questões, a ambiguidade ou linguagem inacessível, e até mesmo questões/itens desnecessários ou que causem embaraço.

Assim, após a tradução final do instrumento de recolha de dados, realizou-se um pré teste com dez crianças que incluíam a população intencional do estudo, embora não fizessem parte da amostra. Este teste teve como finalidade identificar itens inadequados e de difícil compreensão à população em causa. Neste teste prévio participaram seis crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino, tendo seis delas cinco anos e quatro anos, respetivamente. Cada criança demorou em média 20 minutos a responder às perguntas que eram administradas diretamente pela investigadora.

2.4.2 – Procedimentos de Recolha de Dados

No início da investigação foi feito um levantamento do número de alunos com NEE, número de salas dos Jardins de Infância em todos os agrupamentos concelho de Braga. Esses contactos foram frequentes e repetidos pois vários agrupamentos não davam qualquer resposta, nem pessoalmente, nem telefonicamente, nem via email. Foram realizados igualmente contactos prévios com a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE) a fim de obter autorização de aplicação do questionário.

Posteriormente a esse levantamento e devida autorização da parte da DGESTE, todos os diretores dos agrupamentos das escolas de Braga foram contactados via email, telefonicamente e pessoalmente para autorização do estudo (ver Anexo B – autorização do agrupamento). De seguida, foram agendadas reuniões para explicar o objetivo do estudo e clarificar com os diretores os procedimentos seguintes do mesmo. Foram feitas reuniões com as Educadoras dos jardins de forma a definir os objetivos do estudo, e fazer chegar aos encarregados de educação as autorizações legais e declaração (ver Anexo C - autorização pais).

A fase de recolha de dados decorreu entre Abril de 2017 e Junho de 2017. A execução tardia e a duração prolongada do período de recolha de dados foram consequência das burocracias inerentes a esta investigação, e a dificuldade da investigadora em conjugar a sua atividade profissional com a entrega imediata dos questionários, autorizações, consentimento junto das educadoras em causa (ver Anexo D- consentimento), e a espera prolongada, por algumas vezes, das autorizações dos Encarregados de Educação.

2.4.3 – Contexto de Realização do Estudo

Para melhor compreensão do estudo, considera-se pertinente caracterizar os aspetos sociais, culturais e económicos em que se situa os agrupamentos de escola onde o presente trabalho foi desenvolvido, de uma forma breve, e que constitui o fundo estrutural que suporta a organização pedagógica analisada.

Braga é uma cidade portuguesa com 110 640 habitantes (segundo os dados de 2011). É sede dum município com 183,4 km² de área, uma população de 181 494 habitantes (2011) e 137 000 habitantes no seu perímetro urbano (2012), sendo o centro da antiga região denominada Minho, com mais de um milhão de habitantes. A distribuição das freguesias encontra-se exposta na figura 2 apresentada de seguida.

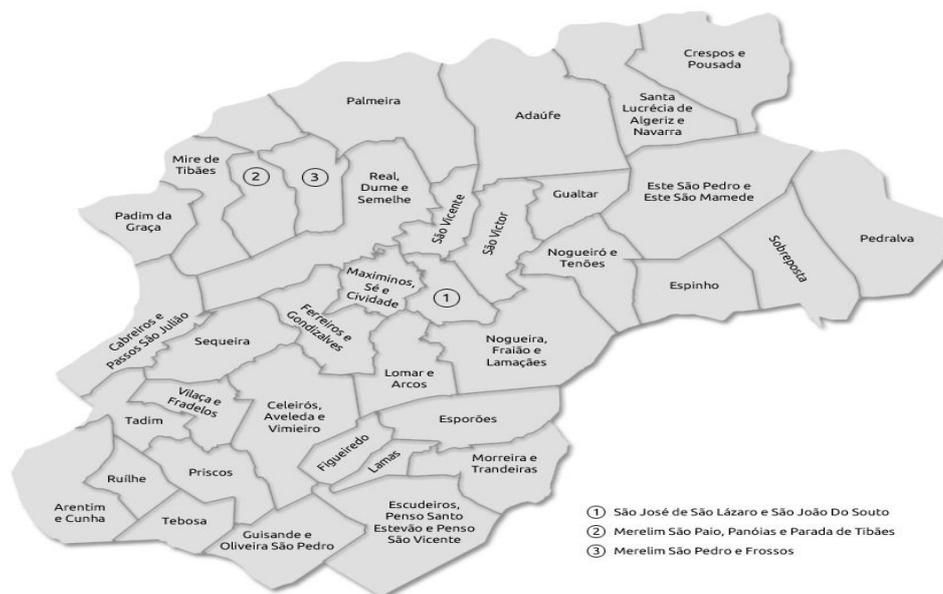


Figura 2 - Freguesias do Concelho de Braga.

Relativamente aos agrupamentos, pode-se afirmar que o estudo foi feito em cinco agrupamentos de Braga.

Tabela 2 - Agrupamentos das Escolas de Braga

| |
|--------------------------|
| Agrupamento de Escolas A |
| Agrupamento de Escolas B |
| Agrupamento de Escolas C |
| Agrupamento de Escolas D |
| Agrupamento de Escolas E |

2.6 – Definição da Amostra do Estudo

Quando se pretende estudar uma população nem sempre é possível efetuar um inquérito que incida sobre o conjunto dos seus indivíduos. Neste caso, recolhem-se dados numa fração da população, um subconjunto a que se dá o nome de amostra (Freixo, 2011). Entende-se por

amostra o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população (Almeida & Freire, 2010).

Todavia, constitui a amostra deste estudo o conjunto de todas as crianças que frequentam cinco agrupamentos do ensino pré-escolar público no concelho/agrupamento da rede pública das escolas de Braga. Para a seleção da amostra, recorreu-se ao método de amostragem por grupos, (amostra que não toma em consideração os indivíduos singulares, mas sim grupos organizados, uma vez que se estudou um concelho do país, nomeadamente Braga). (Almeida & Freire, 2010).

O objetivo deste estudo teve como principal finalidade abranger todas as crianças de cinco agrupamentos do concelho de Braga. Os critérios de inclusão da amostra dos grupos participantes de crianças com desenvolvimento típico foram entre ter entre quatro e cinco anos, e ter ou não uma criança sinalizada com NEE no seu grupo de pré-escolar. A amostra foi não-probabilística, mas sim por conveniência, uma vez que contactamos todos os agrupamentos de Braga, mas apenas cinco agrupamentos deram autorização para aplicação do estudo.

A amostra por conveniência baseia-se nos elementos convenientes disponíveis e a seleção da amostra é deixada a cargo do investigador, selecionando os casos que lhe são convenientes (por exemplo, pela sua acessibilidade, pelos menores custos implicados, e pelas suas características) (Almeida & Freire, 2010).

Também Freixo (2011) afirma que a principal vantagem da amostra por conveniência é ser simples, económica e relativamente rápida. Pode oferecer informações valiosas em inúmeras circunstâncias, especialmente quando não existem razões fundamentais que diferenciem os indivíduos acessíveis que formam o total da população.

2.5.1 – Caracterização da Amostra

Participaram neste estudo 373 alunos de jardins de cinco agrupamentos do concelho de Braga, que se disponibilizaram em colaborar no estudo. Como referido, previamente foi feito um pedido de autorização à DGESTE, posteriormente aos Diretores dos Agrupamentos, aos educadores das salas dos quatro e cinco anos de todos os agrupamentos e aos pais.

Relativamente à idade dos sujeitos da amostra, que mais de metades têm cinco anos, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição da amostra em função da idade

| | | Frequência | Porcentagem |
|--------------|---|-------------------|--------------------|
| Idade | 4 | 162 | 43,4 |
| | 5 | 211 | 56,6 |
| Total | | 373 | 100 |

No que concerne ao sexo, constata-se que maior parte da amostra pertence ao sexo masculino, e a demais percentagens ao sexo feminino, como pode ser verificado na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição da amostra em função do sexo

| | | Frequência | Porcentagem |
|---------------|-----------|-------------------|--------------------|
| Género | Masculino | 202 | 54,2 |
| | Feminino | 171 | 45,8 |
| Total | | 373 | 100,0 |

Quanto à presença ou não de alunos com NEE na turma, verifica-se que a maior parte dos alunos não tem amigos na turma com NEE, como se pode constatar na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição da amostra em função da presença de NEE

| | | Frequência | Porcentagem |
|-----------------|-----|-------------------|--------------------|
| Presença | Não | 226 | 60,6 |
| | Sim | 147 | 39,4 |
| Total | | 373 | 100 |

No que respeita ao tipo de NEE presente nos colegas de turma verifica-se que a percentagem mais saliente não apresenta qualquer NEE, e das problemáticas existentes destaca-se a presença do autismo como se pode analisar na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição da amostra em função do Tipo de NEE

| | Frequência | Porcentagem | |
|--------------------|----------------------------------|--------------------|-------|
| Tipo de NEE | Nenhum | 209 | 56,0 |
| | Deficiência auditiva | 10 | 2,7 |
| | Atraso Global no desenvolvimento | 27 | 7,2 |
| | Autismo | 76 | 20,4 |
| | Multideficiência | 24 | 6,4 |
| | Síndrome de Down | 27 | 7,2 |
| | Total | 373 | 100,0 |

2.5.2 – Procedimentos de Análise de Dados e Apresentação dos Resultados

Consideramos relevante realizar a análise da fiabilidade da escala e a análise fatorial, de forma a verificar a consistência interna da escala e constatar a validade da mesma na adaptação à população portuguesa. Avaliou-se igualmente os dados psicométricos e a confiabilidade de cada dimensão/fator encontrado através da análise fatorial ortogonal de varimax e de confiabilidade através do *Alpha* de *Cronbach*, de forma a testar a validade interna das dimensões e a adequação da escala ao presente estudo. São estes resultados que apresentaremos em primeiro lugar no capítulo quatro.

Após a análise fatorial e da consistência interna passou-se para a análise apresentação dos dados e dos resultados descritivos e, posteriormente, recorreremos à análise inferencial para executar a comparação dos dados entre grupos e verificar a correlação entre as variáveis. Na abordagem do tratamento estatístico da análise descritiva analisamos a frequências absolutas e frequências relativas, bem como a medidas de tendência central e de dispersão para as questões de caracterização da amostra e de apresentação dos resultados dos itens. Na abordagem inferencial utilizou-se o teste *t* de *Student* para amostras independentes para fazer a comparação de médias entre dois grupos. Este teste tem implícitas duas hipóteses: a hipótese nula (que afirma que não existe diferença estatística entre as médias), e a hipótese alternativa (que menciona que a diferença de resultados é estatisticamente significativa). Optamos por rejeitar a hipótese nula e aceitar a diferença entre os grupos sempre que o *nível de significância for igual ou inferior a 0,05* ($p \leq 0,05$). Recorreu-se igualmente à correlação de *Pearson* (*r*) para averiguar a associação existente entre as quatro dimensões e o total da escala (bem como entre as próprias dimensões entre si), e, no final realizou-se uma regressão linear de modo a verificar quais os preditores das

atitudes para com as NEE, ou seja, qual o peso que o conjunto de variáveis da idade, do gênero e da existência de colegas com NEE, tem na explicação da variável dependente.

III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O tratamento estatístico conduz à apresentação dos resultados, com vista a responder adequadamente à finalidade objetivos e hipóteses formuladas neste trabalho. Para isso, todas as variáveis serão analisadas estatisticamente para que se possa concluir com exatidão os respetivos resultados.

Orientamo-nos inicialmente nesta apresentação, pela análise descritiva dos resultados e pela comparação dos dados mediante as variáveis independentes contempladas neste estudo (idade, género e presença de alunos NEE na turma). Numa fase posterior estabelecer-se-ão as correlações entre as diferentes variáveis, e tentar-se-á prever o peso das variáveis independentes na atitude das crianças perante as NEE.

3.1 – Resultados Sobre a Análise de Fiabilidade e Análise Fatorial

Para avaliar as propriedades psicométricas da escala procedemos a estudos de validade e fiabilidade. As análises de natureza quantitativa envolveram a avaliação da multidimensionalidade recorrendo à análise fatorial e de componentes principais, seguidas da rotação dos fatores pelo método ortogonal de varimax, onde se procura obter uma solução fatorial mais clara e objetiva, maximizando, deste modo, os pesos fatoriais dos itens. Este procedimento permite saber quantos fatores avalia a escala com a amostra do presente estudo, e quais os itens que devem ser mantidos e que estão associados a cada fator (Pestana & Gageiro, 2005).

Foram utilizados o teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett, para determinar se a correlação entre as variáveis é aceitável de forma a poder confirmar a utilização da análise fatorial como método adequado à presente análise (Pestana & Gageiro, 2005). O primeiro assume valores entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximos de 1, melhor a adequação da amostra, seguindo os critérios de classificação definidos por Maroco (2003).

Ao nível da verificação da consistência interna recorreu-se ao coeficiente de *Alpha de Cronbach* considerando-se como valor mínimo aceitável os valores superiores a 0,70 (Lisboa, Augusto e Ferreira, 2012). De facto, o *alfa de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de itens, podendo definir-se como a correlação

que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens que avaliem a mesma característica. Este coeficiente varia entre 0 e 1, considerando-se os índices de consistência interna nos intervalos: Muito Bom – se alfa entre .80 e .90; Minimamente Aceitável – se alfa entre .65 e .70; Indesejável – se alfa entre .60 e .65; Inaceitável – se alfa < .60. A título de informação complementar, pondera-se se não se justifica uma redução no número de itens, ou se estes não são demasiado homogêneos na sua formulação, quando o valor de alfa é superior a .90 (Almeida & Freire, 2010).

Outros aspetos a ter em consideração para a determinação de fatores e retenção de itens, e seguindo as sugestões de diversos autores, tentamos respeitar e seguir os seguintes critérios (Augusto e Ferreira, 2012, Maroco, 2003; Lisboa,):

- Fatores com valor próprio (eigenvalue) igual ou superior a 1- critério de Keiser;
- A percentagem da variância explicada pelos fatores retidos deve ser no mínimo de 40%;
- Peso fatorial (*factor loadings*) dos itens aproximado ou superior a 0,4.

Assim, na Tabela 7 constata-se que é cumprida a adequação da análise fatorial, mais propriamente a medida de adequacidade da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Valores altos (situados entre 0,5 e 1,0) indicam que a análise fatorial é apropriada. Por outro lado, valores inferiores a 0,5 indicam que a análise fatorial poderia ser inadequada. Adicionalmente, constata-se que o valor de KMO obtido é de 0,760, tratando-se de um valor aceitável e que confirma que a análise fatorial é adequada (Pestana e Gageiro, 2005). Da mesma forma, verifica-se que o valor do teste de esfericidade de Bartlett's é altamente significativo ($X^2=957,35$; $p<0,001$), reiterando que a realização da análise fatorial é perfeitamente apropriada ao presente estudo.

Tabela 7 – Valor de *KMO* e Esfericidade de *Bartlett*

| | | |
|---|--------------------|---------|
| <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> Measure of Sampling Adequacy. | | ,760 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 957,354 |
| | Sig. | ,000 |

Como referido anteriormente a escala é composta por 18 itens. Ao avaliar o *Alpha de Cronbach* da totalidade de itens alcançamos o valor de 0,681, que de uma forma geral se aproxima bastante dos valores de referência aceitáveis para avaliar a validade de um

instrumento. Todavia, verifica-se na Tabela 8 que existem quatro itens cuja eliminação aumentaria o *Alpha de Cronbach* do total da escala (itens 11, 14, 16 e 18), mas destes somente em dois se verifica que a correlação com o total da escala é quase inexistente e os valores de extração são mais reduzidos (itens 11 e 18), logo consideramos que será melhor eliminar estes itens e reavaliar a consistência interna com apenas 16 itens.

Tabela 8 – Dados descritivos e correlacionais dos itens e alpha de Cronbach

| Item | Média | DP | Correlação Item x Total | Valor de Extração | Alpha de Cronbach se Item Eliminado |
|---|-------|------|-------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Item 1 | 1,55 | ,770 | ,218 | ,398 | ,674 |
| Item 2 | 1,29 | ,841 | ,214 | ,565 | ,675 |
| Item 3 | 1,54 | ,777 | ,262 | ,622 | ,669 |
| Item 4 | 1,38 | ,864 | ,316 | ,551 | ,663 |
| Item 5 | 1,35 | ,844 | ,289 | ,533 | ,666 |
| Item 6 | 1,53 | ,738 | ,308 | ,519 | ,665 |
| Item 7 | 1,21 | ,903 | ,341 | ,545 | ,660 |
| Item 8 | 1,43 | ,795 | ,361 | ,481 | ,658 |
| Item 9 | 1,49 | ,764 | ,354 | ,599 | ,660 |
| Item 10 | 1,17 | ,909 | ,306 | ,566 | ,664 |
| Item 11 | 1,51 | ,801 | ,010 | ,400 | ,697 |
| Item 12 | 1,14 | ,913 | ,471 | ,644 | ,643 |
| Item 13 | 1,27 | ,894 | ,433 | ,624 | ,648 |
| Item 14 | 1,31 | ,986 | ,104 | ,727 | ,688 |
| Item 15 | 1,52 | ,761 | ,382 | ,541 | ,657 |
| Item 16 | 1,44 | ,825 | ,142 | ,594 | ,682 |
| Item 17 | 1,44 | ,820 | ,235 | ,614 | ,672 |
| Item 18 | 1,55 | ,752 | ,080 | ,426 | ,687 |
| Alpha de Cronbach de Referência da Totalidade da Escala=,681 | | | | | |

Assim, foram retirados dois itens para melhorar a consistência do instrumento, e constatamos que após a eliminação destes itens o valor do *Alpha de Cronbach* subiu para 0,702, sendo bastante mais aceitável e garantindo com maior exatidão a validade interna da escala. A análise fatorial será, então, realizada com os 16 itens.

Tabela 9 – Alpha de cronbach dos 16 itens para a análise fatorial

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| 0,702 | 16 |

A análise fatorial inicial reduziu os itens a seis fatores com valor próprio superior a 1, mas verificou-se que um dos fatores ficava constituído por apenas um item. Deste modo, forçou-se a análise fatorial a quatro fatores, e todos os critérios foram cumpridos, inclusive o critério dos fatores explicarem mais de 40% da variância, já que no presente caso os quatro componentes explicam mais de 44% da variância total (ver tabela 10).

Tabela 10 – Fatores/componentes da escala

| Componentes | Initial Eigenvalues | | |
|-------------|---------------------|----------------|-------------|
| | Total | % da Variância | % Acumulada |
| 1 | 3,302 | 18,344 | 18,344 |
| 2 | 1,981 | 11,007 | 29,351 |
| 3 | 1,607 | 8,930 | 38,281 |
| 4 | 1,108 | 6,154 | 44,434 |

A análise fatorial para os itens relacionados identificou quatro fatores tal como se verifica na Tabela 11.

Tabela 11 – Estrutura fatorial após rotação *varimax*

| 11 | Componentes | | | |
|---------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Item 1 | 0,007 | 0,377 | 0,204 | 0,178 |
| Item 2 | 0,006 | 0,093 | 0,669 | -0,006 |
| Item 3 | 0,058 | 0,255 | 0,389 | 0,25 |
| Item 4 | 0,648 | 0,055 | 0,024 | -0,126 |
| Item 5 | 0,092 | 0,116 | 0,65 | 0,05 |
| Item 6 | 0,136 | 0,562 | 0,167 | -0,203 |
| Item 7 | 0,711 | 0,073 | 0,011 | -0,034 |
| Item 8 | 0,135 | 0,461 | 0,402 | -0,164 |
| Item 9 | 0,263 | 0,396 | 0,289 | -0,051 |
| Item 10 | 0,724 | 0,054 | -0,054 | -0,136 |
| Item 12 | 0,729 | 0,148 | 0,086 | 0,215 |
| Item 13 | 0,704 | 0,043 | 0,224 | 0,142 |
| Item 14 | -0,094 | -0,085 | 0,317 | 0,719 |
| Item 15 | 0,087 | 0,641 | 0,127 | 0,22 |
| Item 16 | 0,043 | 0,132 | -0,306 | 0,676 |
| Item 17 | -0,013 | 0,747 | -0,168 | 0,031 |

Tal como se observa nas Tabelas 10 e 11, o fator 1 explica 18,34% da percentagem da variância total do questionário e é saturado pelos itens 4; 7,10; 12; 13. Este fator será designado por **Aspetos Comportamentais**.

O fator 2 explica 11% da variância total do questionário e é saturado pelos itens 1; 6;8; 9; 15 e 17. A esse fator apelidamos de **Aspetos Afetivos**.

O fator 3 explica 8,93% da variância total e é composto pelos itens 2; 3 e 5. A esse fator chamamos **Aspetos Relacionais**.

O fator 4 explica 6,15% da percentagem da variância total e é constituído pelos itens 14 e 16. A esse fator chamamos **Aspetos Comportamentais Intencionais**.

Ora, em relação ao estudo original conseguimos extrair mais um fator, pois os estudo original apresenta três fatores/ dimensões: componente cognitiva (entrevista); componente afetiva (itens 1,2,3,9, 10,15, 17); componente comportamental (itens 4, 7, 11, 12, 13, 16 e componente comportamental intencional (Itens: 5, 6, 8, 14).

3.2 – Resultados Descritivos Sobre As Atitudes Perante Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Passando para a apresentação dos resultados descritivos obtidos através da ASK, primeiramente apresentar-se-ão os resultados percentuais obtidos nos itens da escala, de forma a verificar as atitudes de aceitação gerais relativamente às crianças portadoras de NEE. Os resultados encontram-se explanados na Tabela 12.

Tabela 12 – Resultados percentuais dos itens da escala

| | Item | Sim | | Talvez | | Não | |
|---------------------------------------|--|-----|------|--------|------|-----|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| Aspetos Comportamentais | 4.Brincas com outras crianças que são diferentes de ti? | 233 | 62,6 | 45 | 12,1 | 94 | 25,3 |
| | 7.Já ajudaste alguém com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais? | 199 | 53,4 | 53 | 14,2 | 121 | 32,4 |
| | 10.Tens algum amigo/a com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais? | 191 | 51,3 | 54 | 14,5 | 127 | 34,1 |
| | 12.Brincas com algum colega que tem algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais? | 184 | 49,3 | 56 | 15,0 | 133 | 35,7 |
| | 13..Alguma vez falaste com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais? | 211 | 56,7 | 49 | 13,2 | 112 | 30,1 |
| Aspetos Afetivos | 1.Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar? | 267 | 71,8 | 41 | 11,0 | 64 | 17,2 |
| | 6.Brincavas com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais? | 254 | 68,1 | 64 | 17,2 | 55 | 14,7 |
| | 8.Falavas com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais? | 233 | 62,5 | 68 | 18,2 | 72 | 19,3 |
| | 9.Gostavas de brincar com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais? | 244 | 65,4 | 67 | 18,0 | 62 | 16,6 |
| | 14.Gostavas de ser amigo/a de uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais? | 252 | 67,9 | 58 | 15,6 | 61 | 16,4 |
| | 16.Gostavas de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais? | 242 | 65,1 | 51 | 13,7 | 79 | 21,2 |
| Aspetos Relacionais | 2.Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)? | 202 | 54,2 | 78 | 20,9 | 93 | 24,9 |
| | 3.Gostavas de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar? | 266 | 71,3 | 41 | 11,0 | 66 | 17,7 |
| | 5.Brincavas com uma criança que não consegue andar? | 220 | 59,1 | 62 | 16,7 | 90 | 24,2 |
| Aspetos Comportamentais Intencionalis | 14.Mudavas de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais se sentasse a teu lado? | 113 | 30,5 | 38 | 10,2 | 220 | 59,3 |
| | 16.Às vezes és mau/má para as outras crianças? | 81 | 21,7 | 49 | 13,1 | 243 | 65,1 |

Através dos valores apresentados anteriormente é possível constatar que, no geral, as crianças apresentam atitudes de aceitação positivas relativamente aos colegas com NEE. A grande percentagem de crianças (71,8%; n=267) afirma que gostava de ser amigo/a de uma criança que não consegue falar, e o equivalente a 54,2% (n=202) gostava de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar. No entanto, relativamente à cegueira parece existir maior incerteza, pois embora a percentagem mais elevada tenha afirmado que gostava de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (54,2%; n=202), nesta questão o talvez e a resposta negativa obtiveram valores salientes (20,9%; n=78 e 24,9%; n=93 respetivamente).

A maioria das crianças indicou que brinca com outras crianças que são diferentes de si (62,6; n=233), brinca com uma criança que não consegue andar (59,1; n=220), e que brincava com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais (68,1%; n=254), mas a percentagem de respostas afirmativas é um pouco mais reduzida na questão “*Já ajudaste alguém com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?*” (53,4%; n=199).

Também se constata que uma grande parte dos inquiridos afirma que falava com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais (62,5%; n=233) e gostava de brincar com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais (65,4%; n=244). Todavia, a percentagem já é mais reduzida no que respeita a ter algum amigo com alguma deficiência ou com NEE (51,3%; n=191), e o mesmo acontece com a realidade de brincar com algum colega que tem algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais (49,3%; n=184).

Verifica-se, igualmente, que a maioria das crianças já falou com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais (57,7%; n=211), uma percentagem bastante expressiva mostrou aceitação em ter um amigo com deficiência ou NEE (67,9%; n=252), e a maior parte dos participantes gostava de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência ou NEE (65,1%; n=242).

Também se salienta que, a percentagem é maior na resposta negativa em dois itens. A maioria dos inquiridos afirma que não costuma ser mau/má para as outras crianças (65,1%; n=343) e que não mudava de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência ou dificuldades se sentasse a seu lado (59,3; n=220), no entanto, neste item existe um valor considerável de crianças que respondeu que mudaria de lugar (30,5%; n=113).

De uma forma geral, constata-se que a maioria das crianças manifesta uma aceitação positiva relativamente aos colegas com deficiência ou NEE, e as atitudes parecem ser inclusivas. Contudo, nos itens que manifestam intenção os resultados são mais positivos do que nos itens que manifestam comportamento, ou seja, denota-se que quando se trata de situações presumíveis (Gostavas, Brincavas...) as respostas afirmativas são mais salientes do que nos itens que pressupõem situações concretas que acontecem na realidade (Brincas, Tens...).

Assim, para confirmar numericamente qual a atitude das crianças, optou-se por analisar os resultados das médias do total da escala (ver Tabela 13), bem como das quatro dimensões. Sendo que a pontuação possível de obter em cada item varia entre zero e dois, a pontuação possível de obter na escala oscila entre zero e 32. As crianças obtiveram valores situados entre quatro e 32, e a média está centrada nos 25 pontos, ou seja, claramente mais perto do limite máximo (o desvio padrão é relativamente baixo – 5,86 – demonstrando que o desvio das pontuações em relação à média não são muito acentuados), ou seja não existem muitas diferenças nas atitudes. Reitera-se, então, que as crianças manifestam uma postura positiva de inclusão para com as crianças com NEE no seu grupo de pré-escolar.

Tabela 13 – Resultado do total da escala ASK-R

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--------------|-----|--------|--------|-------|---------------|
| Total Escala | 373 | 4,00 | 32,00 | 25,0 | 5,86 |

No que concerne aos resultados obtidos nas quatro dimensões (ver Tabela 14), observa-se que nos Aspetos Comportamentais (composta por cinco itens, e onde se pode obter de zero a dez pontos) a média alcançada é de 6,2 ($DP=3,21$), demonstrando uma tendência para a adoção de comportamentos de inclusão e de atitudes favoráveis com crianças com NEE.

Na dimensão dos Aspetos Afetivos (composta por seis itens e com um intervalo de zero – 12 pontos) a média é de 8,9 valores ($DP=2,72$), denotando-se que existe uma clara tendência para a adoção de atitudes de aceitação e sentimentos positivos relativamente ao brincar/aceitar crianças com dificuldades.

Na dimensão dos Aspetos Relacionais (constituído por três itens, com intervalo de zero – seis valores), as crianças apresentam uma média de 4,2 ($DP=1,67$), o que permite afirmar que

existem sentimentos positivos e um relacionamento favorável com as crianças com dificuldades, mais concretamente ao nível da mobilidade.

Na dimensão dos Aspetos Comportamentais Intencionais (que integra dois itens, zero – quatro pontos), os resultados demonstram que também há uma atitude positiva quanto aos comportamentos deliberados para com as crianças com deficiência ou NEE ($M=2,7$; $DP=1,32$).

Tabela 14 – Resultado das dimensões da escala

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--------------------------------------|-----|--------|--------|-------|---------------|
| Aspetos Comportamentais | 373 | ,00 | 10,00 | 6,2 | 3,21 |
| Aspetos Afetivos | 373 | ,00 | 12,00 | 8,9 | 2,72 |
| Aspetos Relacionais | 373 | ,00 | 6,00 | 4,2 | 1,67 |
| Aspetos Comportamentais Intencionais | 373 | ,00 | 4,00 | 2,7 | 1,32 |

Passaremos de seguida aos resultados inferenciais sobre as atitudes perante as crianças com NEE.

3.3 – Resultados Inferenciais Sobre as Atitudes Perante Crianças com Necessidades Educativas Especiais

De forma a testar as hipóteses estatísticas que definimos nesta investigação, recorreremos à comparação dos resultados das dimensões e do total da escala mediante as variáveis sociodemográficas apontadas como sendo influenciadoras das atitudes: a idade, o sexo e a presença de crianças com NEE na turma, sendo esses os resultados que apresentamos.

Idade

Na comparação dos resultados pela idade verifica-se que existem diferenças significativas em três dimensões, nomeadamente as relacionadas com os aspetos comportamentais, afetivos e relacionais (ver Tabela 15).

Nos Aspectos Comportamentais o grupo dos quatro anos obteve uma média superior ao grupo dos 5 anos, e o valor do teste *t student* permite rejeitar a hipótese da igualdade, ou hipótese nula ($t=-3,716$; $p<0,001$), sendo que crianças mais velhas exibem maior aceitação e atitudes de inclusão pela diferença do que os inquiridos mais novos.

Nos Aspectos Afetivos também se constata que são as crianças com cinco anos que apresentam a média mais elevada, e mais uma vez se pode assumir que a diferença é estatisticamente significativa ($t=-3,230$; $p=0,001$). O mesmo acontece nos Aspectos Relacionais, já que se pode rejeitar a igualdade ($t=-3,969$; $p<0,001$) e a média é mais saliente nas crianças mais velhas.

Na dimensão dos Aspectos Comportamentais Intencionais não existe diferença significativa entre os grupos ($p>0,05$), e embora se denote que a média é mais elevada por parte do grupo dos cinco anos ($M=2,6$; $DP=1,32$ e $M=2,8$; $DP=1,31$), não se pode assumir que ao nível da intencionalidade exista diferenciação pela idade.

Tabela 15 – Comparação das atitudes por idade

| | Idade | Média | Desvio padrão | Teste <i>t</i> | |
|---------------------------------------|--------|-------|---------------|----------------|----------|
| | | | | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Aspectos Comportamentais | 4 anos | 5,5 | 3,19 | -3,716 | ,000 |
| | 5 anos | 6,7 | 3,13 | | |
| Aspectos Afetivos | 4 anos | 8,4 | 2,90 | -3,230 | ,001 |
| | 5 anos | 9,3 | 2,50 | | |
| Aspectos Relacionais | 4 anos | 3,8 | 1,67 | -3,969 | ,000 |
| | 5 anos | 4,5 | 1,62 | | |
| Aspectos Comportamentais Intencionais | 4 anos | 2,6 | 1,32 | -1,348 | ,178 |
| | 5 anos | 2,8 | 1,31 | | |
| Total Escala | 4 anos | 23,3 | 5,63 | -5,180 | ,000 |
| | 5 anos | 26,3 | 5,70 | | |

Quanto ao total da escala volta a existir uma diferença estatística ($t=-5,180$; $p<0,001$), verificando-se que no geral as atitudes de aceitação são mais vincadas por parte das crianças de cinco anos.

Sexo

Por sua vez, tal como observado na Tabela 16, a comparação dos resultados pela variável do sexo indica resultados significativos em nenhuma das dimensões, nem no total da escala, pois o nível de significância é sempre superior a 0,05. Estes dados permitem afirmar que, no presente estudo, não existe interferência do género do inquirido nas atitudes de aceitação perante os colegas com NEE.

Tabela 16 – Comparação das atitudes por sexo

| | Sexo | Média | Desvio Padrão | Teste <i>t</i> | |
|--------------------------------------|-----------|-------|---------------|----------------|----------|
| | | | | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Aspetos Comportamentais | Masculino | 6,1 | 3,27 | -,140 | ,889 |
| | Feminino | 6,2 | 3,15 | | |
| Aspetos Afetivos | Masculino | 8,8 | 2,80 | -1,263 | ,207 |
| | Feminino | 9,1 | 2,61 | | |
| Aspetos Relacionais | Masculino | 4,2 | 1,70 | ,423 | ,673 |
| | Feminino | 4,1 | 1,64 | | |
| Aspetos Comportamentais Intencionais | Masculino | 2,7 | 1,30 | ,269 | ,788 |
| | Feminino | 2,8 | 1,33 | | |
| Total Escala | Masculino | 24,8 | 5,85 | -,583 | ,560 |
| | Feminino | 25,2 | 5,89 | | |

Presença de alunos com NEE na turma

No que respeita à comparação pela existência de crianças com NEE na turma, ou seja, mediante o contacto prévio com colegas com NEE, observa-se que surgem alguns resultados significativos tal como observado na Tabela 17.

Tabela 17 – Comparação das atitudes por presença de NEE na turma

| | Presença de NEE na turma | Média | Desvio Padrão | Teste <i>t</i> | |
|--------------------------------------|--------------------------|-------|---------------|----------------|----------|
| | | | | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Aspetos Comportamentais | Não | 4,9 | 3,23 | -12,163 | ,000 |
| | Sim | 8,1 | 1,93 | | |
| Aspetos Afetivos | Não | 8,7 | 2,82 | -2,491 | ,013 |
| | Sim | 9,4 | 2,51 | | |
| Aspetos Relacionais | Não | 4,1 | 1,71 | -1,614 | ,107 |
| | Sim | 4,3 | 1,60 | | |
| Aspetos Comportamentais Intencionais | Não | 2,7 | 1,32 | -,545 | ,586 |
| | Sim | 2,8 | 1,31 | | |
| Total Escala | Não | 23,4 | 5,65 | -6,876 | ,000 |
| | Sim | 27,4 | 5,34 | | |

Na dimensão dos Aspetos Comportamentais a média é claramente mais elevada no grupo de crianças que tem um colega com NEE na turma, e esta diferença é estatisticamente significativo ($t=-12,163$; $p<0,001$). O mesmo acontece nos Aspetos Afetivos, podendo rejeitar a hipótese da igualdade de resultados ($t=-2,491$; $p=0,013$).

Na dimensão dos Aspetos Relacionais e dos Aspetos Comportamentais Intencionais não existe diferença significativa dos resultados. No entanto, no total da escala voltamos a encontrar uma diferença estatística ($t=-6,876$; $p<0,001$), e pelas médias confirma-se que são as crianças com colegas com NEE na turma que apresentam a média mais elevada.

Estes dados permitem afirmar que as atitudes de compressão e os comportamentos inclusivos são mais visíveis nas crianças que tiveram contacto prévio com colegas com NEE. De facto, observa-se que existe uma maior aceitação dos pares com NEE por parte das crianças que convivem diariamente com a diferença, contudo não se materializa em componentes de relação e de intenção.

3.4 – Resultados Correlacionais entre as dimensões da escala ASK-R

Seguidamente procedeu-se ao cálculo da correlação das dimensões com o total da escala, e das dimensões entre si, de forma a averiguar a existência de relação, a força da associação entre as variáveis e o seu sentido. Na correlação utilizamos o valor da associação (r) cujo valor se situa entre zero e um, e quanto maior for o valor (mais aproximado do um) maior é a associação existente entre as duas variáveis e o sentido da correlação (positiva, negativa e moderada) é significativa. O valor de p foi utilizado para se assumir que existe relação entre as variáveis.

Na Tabela 18 verifica-se que o total da escala apresenta uma correlação significativa e positiva com três dimensões, e fraca com a dimensão.

Tabela 18 – Correlação das dimensões e do total da escala

| | | Aspetos Comportamen tais | Aspetos Afetivos | Aspetos Relacionai s | Aspetos Comportamentais Intencionais |
|--|-----|--------------------------------|---------------------|----------------------------|--|
| Aspetos Afetivos | r | ,288** | | | |
| | p | ,000 | | | |
| Aspetos Relacionais | r | ,282** | ,349** | | |
| | p | ,000 | ,000 | | |
| Aspetos Comportamentais Intencionais | r | -,027 | ,053 | ,090 | |
| | p | ,598 | ,310 | ,083 | |
| Total Escala | r | ,692** | ,726** | ,570** | ,332** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

***. A correlação é significativa no nível 0,01*

Relativamente à relação das dimensões entre si, verifica-se que se tratam de associações maioritariamente positivas (ou seja, quanto crescem as atitudes numa dimensão, também crescem o resultado das outras dimensão), e a relação mais forte ocorre entre os Aspetos Afetivos e os Aspetos Relacionais. Outro facto a salientar é que a dimensão dos Aspetos Comportamentais Intencionais que apresenta correlação perto do zero e não, e não significativa com nenhuma das outras dimensões, o que mostra uma relação ínfima entre as dimensões. De sublinhar que qualquer tipo de correlação não significa causalidade.

3.5 – Resultados de Análise de Regressão Linear

Para finalizar optou-se por realizar uma regressão linear com o objetivo de averiguar qual o peso do conjunto dos preditores idade, sexo e da presença de NEE na turma para explicar as atitudes dos inquiridos face aos colegas com NEE.

Tabela 19 – Peso da Idade, do Sexo e da Presença de NEE nas Atitudes de Inclusão

| Modelo | R | R quadrado | R quadrado ajustado | Erro padrão da estimativa | F | p |
|--------|-------------------|------------|---------------------|---------------------------|--------|------|
| 1 | ,392 ^a | ,153 | ,146 | 5,41688 | 22,272 | ,000 |

a. Preditores: (Constante), Presença de NEE na turma, Sexo, Idade

Os resultados da regressão na Tabela 19 mostram que o conjunto dos três preditores são significativos ($p < 0,001$), ou seja, é evidente a existência de uma relação linear moderada entre as variáveis em estudo ($R = ,392$). Confirma-se, então, que as atitudes das crianças perante as NEE podem ser preditas a partir da sua relação com o conjunto das três variáveis (sexo, idade e presença de crianças com NEE na turma) em estudo. No entanto, juntos os três preditores explicam 15,3% da variância do resultado total da escala. É possível, deste modo, verificar que as atitudes manifestadas pelas crianças podem ser explicadas pelas três variáveis em simultâneo, mas cerca de 84,7% da variação é explicada por outras variáveis que deterão influência nas atitudes das crianças.

IV- CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste último capítulo apresentamos as conclusões em conjunto com uma discussão dos resultados e também recomendações para futuras investigações.

4.1 – Conclusões

A finalidade deste trabalho de investigação é de conhecer e analisar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, relativamente à aceitação dos seus pares com NEE, incluídos na rede pública do pré-escolar no concelho/agrupamento de Braga. Relativamente à amostra do presente estudo, esta foi constituída por 373 crianças com idades entre os quatro e cinco anos, em cinco agrupamentos do concelho de Braga. O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi a escala “Acceptance Scale for Kindergarten” – ASK-R, desenvolvida por de Favazza e Odom, em 1996 traduzida por Sara Rodrigues e Ana Paula Pereira, Universidade do Minho, 2017.

Tendo em conta cada um dos objetivos estabelecidos neste estudo, as conclusões serão apresentadas de seguida.

Sobre o objetivo da identificação das atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com NEE no seu grupo de pré-escolar podemos afirmar que:

No que respeita aos resultados alcançados, constata-se que no geral as crianças apresentam atitudes de aceitação positivas relativamente aos colegas com NEE.

Todas as crianças NEE que fizeram parte do estudo (3-5 anos) foram sujeitas a medidas no seu meio escolar (jardim de infância) que dessem resposta e que potencializassem as suas aprendizagens bem como a melhoria do relacionamento com os seus pares. Esse conjunto de serviços e apoios prestados a crianças em risco ou com NEE, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e idade, e às suas famílias designa-se por Intervenção Precoce. No caso do grupo 3-6 anos, estes, são implementados na pré escola, com o objetivo de maximizar as potencialidades e aprendizagens destas crianças (Serrano & Correia, 2007).

O conceito de instituições inclusivas veio reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, e baseia-se no princípio de que os objetivos educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de

natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir (Louro, 2001).

A Inclusão, é uma questão de igualdade de oportunidades, no meio menos restrito possível. Todas as crianças têm direito de participar, como membros efetivos, em todas as experiências educativas. As crianças com NEE devem frequentar a sala de aula, adequada ao seu nível etário, usufruindo de apoios adequados e de qualidade (Martins, 2000).

Desta forma, nas instituições inclusivas todos os alunos deverão aprender juntos, sendo para isso fundamental desenvolver processos de adaptação mediante os vários estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; criar e implementar currículos adequados à população escolar; organizar a escola de modo a responder às necessidades de todos os alunos; desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola está inserida; e utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes (Louro, 2001).

Rodrigues (2005) reforça que as instituições inclusivas são, então, organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum, que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos. O conceito de inclusão, para além de integração física, pressupõe a participação através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, para que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Significa, também, ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola da sua localidade, ter as mesmas aulas que os outros alunos, e ser considerado um membro válido e necessário da comunidade escolar em todos os aspetos (Rodrigues, 2005).

Os benefícios da inclusão dos alunos com NEE na escola regular são evidentes, e todos os elementos beneficiam com ela, quer as crianças sem dificuldades, as crianças com NEE, os pais, os professores, e até mesmo a sociedade em geral (Rodrigues, 2005).

Os benefícios para os alunos com NEE são essencialmente o facto de ter modelos adequados nos colegas, o ter assistência dos colegas, crescer e aprender a viver em ambientes inclusivos, e aprender com os seus pares sem NEE aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Nos alunos que não têm deficiências o contacto permite perceber que todos somos diferentes e, portanto, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, oportunidade para participar e partilhar as aprendizagens, e até mesmo a diminuição da ansiedade face aos insucessos (Rodrigues, 2005).

Todavia, nem todos consideram tratar-se de uma medida que apresenta somente vantagens, embora as desvantagens sejam em menor número. Louro (2001) menciona que na interação com os pares, as crianças com NEE poderão ser incompreendidas e maltratadas, sendo que essa incompreensão pode conduzir a uma baixa autoestima e à vergonha. Em adição, outra

desvantagem será a falta de formação e preparação dos docentes para acompanhar estas crianças, bem como a falta de recursos humanos, materiais e organizacionais das escolas, pois muitas poderão não estar preparadas logisticamente para receber alunos com deficiência e necessidades especiais.

Outra dificuldade inerente ao tema da inclusão de crianças com NEE é o estabelecimento dos critérios para a identificação da presença de necessidades especiais. Hebbeler e Spiker (2016) referem que esta temática, a da identificação, coloca vários desafios. Em primeiro lugar, referem que embora a elegibilidade se baseie em categorias listadas na lei, cada estado determina seus próprios critérios para essas condições. Em segundo lugar, as crianças pequenas especialmente aquelas com NEE, são difíceis de avaliar. Terceiro, decidir sobre onde traçar a linha de elegibilidade ao longo de um “continuum” de funcionamento é uma questão de política em vez da ciência.

Segundo Hebbeler e Spiker (2016) observam que nas últimas décadas o conceito de incapacidade se afasta de um modelo médico que vê a deficiência como uma incapacidade que reside na criança, e em direção a uma estrutura que enfatiza o funcionamento e interação das crianças nos seus ambientes. Estes, analisaram formas eficazes de apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem entre crianças com deficiência, incluindo intervenções linguísticas e de habilidades sociais, currículos pré-escolares, práticas de instrução e outras, e sistemas de apoio de múltiplos níveis. Então, examinaram as questões políticas: a inclusão de crianças com deficiência em aulas de educação regular. Uma conclusão crítica é que a instrução de alta qualidade nas turmas é um fator importante nos bons resultados educacionais para crianças com incapacidades, e para sua inclusão ser bem-sucedida desde a pré-escola. Além disso, melhorar a qualidade da educação geral beneficia todas as crianças, e não apenas as com incapacidades.

Assim, torna-se relevante que a sensibilização para a diferença comece em tenra idade, e que o ensino inclusivo seja implementado desde o ensino pré-escolar pois, como mencionado no início deste trabalho, os estudos demonstram a importância dos pares com desenvolvimento típico na inclusão das crianças com NEE. Foi neste sentido que se tornou relevante prossecução do presente trabalho, onde se pretendeu conhecer a opinião e atitudes de crianças de 4 e 5 anos para com os colegas com NEE.

Sobre o objetivo da análise do sexo nas atitudes das crianças respondentes neste estudo, pode se concluir que:

Neste estudo não se comprovou a interferência do sexo do inquirido nas atitudes de aceitação perante as crianças com NEE, o que não corrobora com o estudo de Favazza e Odom (2016), onde observaram que as crianças do sexo feminino apresentaram atitudes de aceitação significativamente maiores do que os seus colegas rapazes. No entanto, e embora não tenhamos comprovado a diferença estatística, observamos que também neste estudo já se observa a tendência para que as médias sejam mais altas nos participantes do género feminino na maioria dos fatores e no total da escala.

Esta mostrou que na amostra estudada não existe diferenças de atitudes e opinião entre as crianças do sexo feminino e as crianças do sexo masculino, no presente estudo não se pode rejeitar a hipótese nula, já que se constatou que não se obtiveram resultados significativos em nenhuma das dimensões, nem no total da escala.

Sobre o objetivo da análise da influência da idade nas atitudes das crianças respondentes neste estudo, pode se concluir que:

De facto, as comparações dos resultados com recurso a estatística inferencial permitem tirar conclusões com segurança relativamente à comparação dos dados mediante a idade. Os resultados mostram a existência de diferenças significativas dos resultados mediante a idade dos participantes, pois constatou-se que existem diferenças significativas em três dimensões e no total, concluindo-se que no geral as atitudes de aceitação são mais vincadas por parte dos inquiridos de 5 anos, ou seja, são as crianças mais velhas que exibem maior aceitação e atitudes de inclusão pela diferença. Estes resultados são corroborados por Diamond, Furgy e Blass (2010), que também concluíram que a idade tem interferência na visão e nas atitudes perante crianças com NEE.

Quanto ao objetivo da análise da influência da presença de alunos com NEE na análise das atitudes no grupo/turma podemos concluir que:

Foi possível comprovar que as atitudes de compressão e os comportamentos inclusivos são mais visíveis nas crianças que tiveram contacto prévio com colegas com NEE. Observou-se que existe uma maior aceitação dos pares com NEE por parte das crianças que convivem diariamente

com a diferença. Este resultado está em consonância com Hong, Known e Jeon (2014), que investigaram as associações entre o contacto prévio das crianças com pessoas com NEE e as três dimensões da escala de atitudes das crianças em relação às pessoas com NEE, e concluíram que existe uma correlação positiva entre contacto prévio com pessoas com NEE e os sentimentos sobre as pessoas com NEE. As crianças que compreendem as incapacidades e os seus sentimentos no contacto prévio com estas, moldam as suas intenções comportamentais e tomam mais facilmente decisões de inclusão. De igual forma, também Huckstadt e Shutts (2014) afirmam que o contacto social com pessoas com NEE conduz a atitudes mais positivas e de aceitação perante a deficiência e a diferença.

A maior percentagem de crianças refere que não tem colegas com NEE na turma, sendo que a presença de crianças com necessidades especiais é assinalada por 39,4%. Quanto ao tipo de NEE mais presente destaca-se o autismo, o atraso global de desenvolvimento e o Síndrome de Down. A maioria das crianças afirma que gostava de ser amigo/a de uma criança que não consegue falar e gostava de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar. Relativamente à cegueira parece existir maior incerteza, mas a percentagem mais elevada afirmou que gostava de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver. A maioria das crianças indicou que brinca com outras crianças que são diferentes de si, e brinca sem problema com uma criança que não consegue andar ou com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais, mas quando se trata de uma situação concreta, de ajudar alguém com algum tipo de deficiência/necessidade especial, já surgem mais incertezas.

Também se constata que uma grande parte dos inquiridos afirma que falava e brincava com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais, mas a percentagem de crianças que tem efetivamente algum amigo com alguma deficiência ou com NEE é de 51,3%, e o mesmo acontece com a realidade de brincar com algum colega que tem algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais, cujas respostas afirmativas são mais reduzidas (49,3%).

Conclui-se, igualmente, que a maioria das crianças já falou com uma criança com algum tipo de deficiência/necessidade especial e a maioria demonstrou aceitação em ter um amigo com deficiência ou NEE, estando dispostos a passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência ou NEE. Em adição, a maioria dos inquiridos afirma que não costuma ser mau/má para as outras crianças e que não mudava de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência ou dificuldades se sentasse a seu lado, mas nesta questão existe um valor considerável que respondeu que mudaria de lugar.

Desta forma, conclui-se que a maioria das crianças manifesta uma aceitação positiva relativamente aos colegas com deficiência ou NEE, e as atitudes parecem ser maioritariamente inclusivas. Contudo, denotou-se ao longo da administração do questionário, e comprovou-se ao longo do tratamento estatístico, que a posição das crianças é mais positiva nos itens que manifestam opiniões e situações hipotéticas, enquanto que nas situações que manifestam comportamentos e situações concretas e reais as atitudes parecem ser menos favoráveis. Esta conclusão é similar à ideia apontada por Dyson (2005), que realçou no seu estudo que as crianças do jardim-de-infância têm atitudes positivas em relação aos seus pares com NEE, no entanto, essas atitudes não refletem as suas reais amizades com pessoas NEE, pois apenas metade das crianças do estudo relataram ter amigos com NEE.

Outro aspeto que se salientou durante a prossecução do trabalho é que as crianças parecem ser mais tolerantes nas situações em que a deficiência/necessidade especial seja visível, ou seja, existe uma maior aceitação por um colega que não consiga andar do que no caso dos colegas cuja dificuldade não seja facilmente identificável, como os atrasos de desenvolvimento ou dificuldades auditivas. Estes resultados estão de acordo com o referido por Diamond e Hestenes (1996), cujo estudo revelou que a maioria das crianças está ciente da deficiência física, mas apenas metade das crianças está informado sobre as deficiências sensoriais. Também Dyson (2005) menciona que as crianças do jardim de infância concetualizam as incapacidades principalmente de acordo com as aparências físicas e com a necessidade de apoio.

Outra perceção é que existe algum desconforto para com a cegueira, pois embora a maioria dos participantes tenha referido que brincaria com uma criança que não consegue ver, é uma situação que apresentou bastante incerteza. Confirma-se, assim, que as crianças são mais sensíveis ao impacto de uma NEE física que tem impacto na performance motora, e são menos conscientes do impacto de outro tipo de NEE (Diamond & Hestenes, 1996).

No que concerne à análise das dimensões, conclui-se que as crianças demonstraram uma tendência para a adoção de comportamentos de inclusão, e orientação para a adoção de atitudes de aceitação e sentimentos positivos relativamente ao brincar/aceitar crianças com dificuldades. Parecem ter um relacionamento na prática favorável com as crianças com dificuldades, e a aceitação parece mais evidente com os colegas cuja dificuldade é ao nível da mobilidade, o que contraria o estudo de Huckstadt e Shutts (2014), que mostraram que as crianças tendem a preferir crianças sem incapacidades físicas visíveis em prol de crianças que utilizam equipamentos de mobilidade, em particular quando se trata de brincar.

Relativamente ao objetivo de conhecer as características psicométricas da Escala “Acceptance Scale for Kindergarten” (ASK-R), pode-se concluir que:

No presente estudo obtiveram-se valores de consistência interna considerados aceitáveis (0,702), e embora no estudo realizado por Favazza e Odom (1996) a escala tenha apresentado um coeficiente de *Alpha de Cronbach* ligeiramente mais elevado (de 0.790), os valores obtidos demonstram que também no presente estudo a escala é fiável para medir as atitudes de crianças desta idade.

Assim, considera-se que a escala ficou adaptada para ser utilizada com a população portuguesa, facto comprovado através da análise de fiabilidade realizada após a recolha de dados.

Adicionalmente, identificou-se uma diferença comparativamente ao estudo de Favazza e Odom (1996), já que no presente caso tivemos que eliminar dois itens para aumentar a validade do instrumento, ficando a mesma constituída por 16 itens, e com os quais se procedeu à análise fatorial. Outra diferença identificada está relacionada com a extração de fatores, pois no estudo inicial os autores identificaram três fatores, enquanto que no presente estudo a análise permitiu extrair quatro fatores que respeitassem os procedimentos estatísticos para se considerarem válidos: Aspectos Comportamentais; Aspectos Afetivos, Aspectos Relacionais e Aspectos Comportamentais Intencionais.

No entanto, estamos conscientes que no futuro, e mediante a recolha de dados junto de uma amostra com outra dimensão e proveniente de outra área, os resultados poderão ser diferentes. De qualquer forma, conclui-se que a escala está apta a ser utilizada em investigações futuras dentro da mesma temática.

Sobre o objetivo de conhecer a correlação entre as dimensões da escala ASK-R podemos concluir que:

Ao nível dos resultados alcançados, é ainda possível mencionar que o total da escala apresentou uma correlação significativa e positiva com duas das dimensões (aspectos afetivos e aspectos relacionais.) O fator dos Aspectos Comportamentais Intencionais não apresenta correlação significativa com nenhuma das outras dimensões, o que comprova que não existe uma relação direta entre a opinião e atitudes manifestadas pelas crianças e os seus comportamentos intencionais.

Dyson (2005) no seu estudo de análise das atitudes das crianças, realçou que as crianças

tem atitudes positivas em relação aos seus pares com NEE, no entanto essas atitudes não refletem as suas amizades com pessoas NEE, pois apenas metade das crianças do estudo revelam ter amigos com NEE.

Sobre o objetivo de conhecer o grau de associação linear entre o conjunto de variáveis (idade, sexo, presença de NEE na turma) e a variável atitude, perante colegas com NEE podemos concluir que:

Sobre este objetivo delineado, foi possível constatar que o conjunto das três variáveis independentes (idade, sexo e presença de crianças com NEE na turma) explica 15,3% da variância do total da escala, constituindo-se, assim, como preditores expressivos na definição das atitudes e crenças sobre as pessoas em estudo. É possível, deste modo, verificar que as atitudes manifestadas pelas crianças podem ser explicadas pelas três variáveis em simultâneo, mas cerca de 84,7% da variação é explicada por outras variáveis que deterão influência nas atitudes das crianças, como, por exemplo, questões educativas, atitudes dos pais e educadores, que poderão ser exploradas num estudo futuro.

4.2 Limitações do Estudo e Recomendações

Após a apresentação das conclusões deste estudo, fica reforçada a ideia da necessidade de educar para a diferença desde cedo, começando em casa, e dando continuidade nas entidades escolares. Neste sentido, faz todo o sentido a aposta na IP na idade pré-escolar, não só de forma a facilitar a integração das crianças com NEE mas também na sensibilização de todas as que as rodeiam para saberem lidar com estas crianças e serem facilitadores da integração das turmas inclusivas. O tema da inclusão é complexo, e será necessário continuar a investigação neste campo, não só para verificar se as medidas tomadas na área da educação têm resultados favoráveis e são realmente inclusivas, mas também como forma de sensibilização das crianças, e população em geral, para a necessidade de incluir e integrar as pessoas com NEE ou algum tipo de dificuldade.

Neste estudo incidiu-se a atenção em três variáveis independentes, mas certamente que outras variáveis influenciarão a visão e a aprendizagem das crianças sobre a diferença, bem como o comportamento adotado no contacto direto com colegas portadores de alguma dificuldade/necessidade especial. Num estudo futuro será de equacionar a pesquisa de outras

características pessoais dos inquiridos, bem como avaliar outras variáveis inerentes ao meio onde os participantes estão inseridos e aos profissionais com quem estão em contacto (características dos educadores, logística do estabelecimento de ensino, entre outras).

Para finalizar, é importante mencionar que a execução desta pesquisa se deparou com várias contrariedades, como, por exemplo, a demora da resposta aos pedidos de autorização para a recolha de dados, o que atrasou bastante o período de administração do instrumento. Outra limitação prende-se com a idade dos participantes, pois embora a escala seja para crianças do ensino pré-escolar, não é fácil lidar e recolher informação com um grupo que apresenta a imaturidade própria das tenras idades. Por fim, outra contrariedade foi a seleção dos estudos e artigos a utilizar. Foi um processo algo moroso, pois toda a informação parece pertinente e é necessário estabelecer prioridades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., Freire, T. (2010). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Buyse, V. & Bailey, 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, 434-361.

Cohen, R. & Lopatto, D. (1995). Preschool children's comprehension of the word "handicapped". *Perceptual and motor skills*, 81, 747-750.

Cohen, R., Nabors, L. A., & Pierce, K. A. (1994). Preschooler's evaluations of physical disabilities: A consideration of attitudes and behaviors. *Journal of Pediatric Psychology*, 19, 103-111.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In Correia, L. (Ed). *Necessidades educativas especiais na classe regular* (pp.159-170). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Serrano, A. (2008). Inclusão e Intervenção precoce: um começo educacional promissor. In Correia, L. (Ed.). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp.145-153). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando exclusão quer dizer inclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra mão está no seu perfeito juízo* (pp.11-40). Porto: Porto Editora.

Decreto lei nº281/2009 de 6 de outubro, Direção Geral de Educação. (2009). Acedido em 15 de Abril de 2016. Diário da República: série I, nº193. www.dgs.pt.

Decreto lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Direção Geral de Educação. (2008). Acedido em 15 de Abril de 2016. Diário da República: série I, nº4. www.dgs.pt.

- Diamond, K. E. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4 (2), 123-129.
- Diamond, K. & 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.
- Diamond, K. & Hong, S. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32 , 163-177.
- Diamond, K., Furgy, W., & Blass, S. (1992). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A Year- Long Investigation in Integrated Classrooms. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (2) , 215-221.
- Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E., & Innes, F. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Early Childhood Special Education*, 17(4) , 520-536.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Favazza, P. & Odom, S. (1996). Use the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten- age children. *Journal of Early Intervention*, 20, 232-249.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. 3ª Edição. Lisboa: Piaget Editora.
- Guralnick, M. J. (1984). The peer interactions of young developmentally delayed children in specialized and integrated settings. In T. Field, J. Roopnarine, & M. Segal (Eds.). *Friendships in normal and handicapped children* (pp.139-152). Norwood, N. J.: Ablex.
- Guralnick, M. J. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. Walker (Eds.). *Children social behavior: Development, assessment and modification* (pp.93-140). New York: Academic Press.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.

- Guralnick, M. J. (1990a). Peer interactions and the development of handicapped children's social and communicative competence. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds.). *Children helping children* (pp.275-305). Sussex: Wiley.
- Guralnick, M. J (1990b). Major accomplishments and future directions in early childhood mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (2), 1-17.
- Guralnick, M., Connor, R., Gottman, J., Kinnish, K. (1996).The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-489.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild development delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.). *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 23-29). Baltimore: Brooks.
- Hestenes, K. E. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: the salience of disability in children's ideas about others. *Early Childhood Special Education*, 16(4) , 458-475.
- Hong, S. Y., Kwon, K.A. & Jeon, H .J. (2014). Children ' s Attitudes towards peers with disabilities:Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23 , 170-193.
- Huckstadt L. & Shutts K. (2014). How young children evaluate people with and without disabilities. *Journal of Social Issues*, 70 (1), 99-114.
- Lisboa, J., Augusto, M. & Ferreira, P. (2012). *Estatística aplicada à gestão*. Lisboa: Vida Económica – Editorial, S.A.
- Louro, C. (2001). *Acção social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, A. P. (2000). *O movimento da escola inclusiva. Atitudes dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho, Braga.

Odom, S. L. & McEvoy, M. A. (1988). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. B. Karnes (Eds.). *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (241-267). Baltimore: Paul Brooks.

Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (I), 20-27.

Odom, S., Schwartz, I. & Investigadores do ECRII (2007). Pontos de síntese da investigação sobre inclusão na educação pré-escolar. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 131-146). Porto: Porto Editora.

Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., LI, S., Sandall, S., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. ODOM (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. 4ªEdição. Lisboa: Edições Sílabo.

Poop, R. A., Fu, V. R., & Warrel, S. E. (1981). Preschool children's recognition and acceptance of three physical disabilities. *Child Study Journal*, 11, 99-114.

Rodrigues, D. (2005) – *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8 (8), 63-83.

Serrano, A. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Sigelman, C. K., Miller, T. E. , & Whitworth, L. A. (1986). The early development of stigmatizing reactions to physical differences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 17-32.

Soares, N.F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*.(Tese de Doutoramento não editada). Universidade do

Minho, Braga.

Soares, N. (2006). A investigação participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo Sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.

Soares, N. ; Sarmiento, M., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*,12 (13), 50-64.

Soares, N. & Tomás, C. (2011, Setembro). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada in 10 th Conference of the European Sociological Association.

Strain, P. S. (1983). Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 23-24.

Strain, P. S. (1984). Social Behavior patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream schools. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 15-28.

Strain, P. S. (1990). LRE for preschool children with handicaps: What we know, what we should be doing. *Journal of Early Intervention*, 14, 291-296.

Stoneman, Z. (1993). Attitudes toward young children with disabilities: Cognition, affect and behavioral intent. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities in community programs: From research to implementation*. Baltimore: Paul Brooks.

UNICEF (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004. Acesso: Janeiro 2017.

ANEXOS



ANEXO A-QUESTIONARIO ASK-R

Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (Adaptada* de Favazza & Odom, 1996).

Instruções:

1. Vou jogar contigo, hoje ao jogo das caras. Queres jogar?

Se a criança disser que não: Tudo bem, podemos continuar com as atividades da sala

Se a criança disser que sim, continuar da seguinte forma:

2. Boa! Vou gostar de jogar contigo! Podes escolher, queres:

A) responder às perguntas, dizendo-me a resposta? Ou queres

B) responder às perguntas, apontando para uma das caras?

Continuar para o ponto 4.

3. **Vou ler algumas perguntas sobre pessoas com** deficiência/dificuldades/necessidades especiais (escolher o adequado). Uma pessoa com deficiência/dificuldades/necessidades especiais pode ter dificuldades em andar, ou em falar, ou em ver, ou em ouvir, ou pode utilizar uma cadeira de rodas.

4. Quando eu te fizer uma pergunta, se a tua resposta for **sim** (acenar com a cabeça) eu marco um X na cara alegre (apontar); se a tua resposta for **não** (abandar com a cabeça) eu marco um X na cara triste (apontar); se a tua resposta for **talvez** (encolher os ombros) eu marco um X na cara talvez (apontar).

5. Não existem respostas erradas. Respondes como quiseres.

6. Queres perguntar alguma coisa?

7. Vamos começar!

8. Se a criança mostrar sinais de stress, ansiedade, desconforto, não responder, ou se recusar participar, dizer: Vamos parar e jogar de novo amanhã, se quiseres.

Itens de Prática

[Ler duas vezes se necessário.]

1. És mais alta/o que uma casa?

2. Hoje almoças aqui com os teus colegas?

3. Amanha vais estar doente?

Nota Importante: Nestes itens podemos apontar/reforçar a resposta dada:

É claro que não és maior que uma casa! Marcamos a cara triste

É claro que almoças na escola! Marcamos a cara contente

Não sabes se vais estar doentes amanhã: Marcamos a cara talvez

Itens da Escala (fazer um círculo à volta da resposta dada pela criança)

1. Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?



SIM



NÃO



TALVEZ

2. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?



SIM



NÃO



TALVEZ

3. Gostavas de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar?



SIM



NÃO



TALVEZ

4. Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?



SIM



NÃO



TALVEZ

5. Brincavas com uma criança que não consegue andar?



SIM



NÃO



TALVEZ

6. Brincavas com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

7. Já ajudaste alguém com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

8. Falavas com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

9. Gostavas de brincar com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

10. Tens algum amigo/a com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

11. Às vezes chamas “idiota”, “tolo” ou “pateta/estúpido” a outras crianças?



SIM



NÃO



TALVEZ

12. Brincas com algum colega que tem algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

13. Alguma vez falaste com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

14. Mudavas de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais se sentasse a teu lado?



SIM



NÃO



TALVEZ

15. Gostavas de ser amigo/a de uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

16. Às vezes és mau/má para as outras crianças?



SIM



NÃO



TALVEZ

17. Gostavas de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

18. Às vezes pegas/chateias/provocas algumas crianças com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?



SIM



NÃO



TALVEZ

Data da aplicação: _____

Código da Criança: _____

Código da sala da Criança: _____

Código do agrupamento: _____

Género: _____

Idade: _____

Na sala existem crianças com NEE? _____ se sim, de que tipo?

* Por Sara Raquel Silva Rodrigues e Ana Paula da Silva Pereira, Centro de investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2016-2017.



ANEXO B-AUTORIZAÇÃO AGRUPAMENTO

Exm. Diretor (a) do Agrupamento Escolas

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Eu, Professora Rita Denise Rodrigues Pereira Negrões, aluna do Mestrado em Educação Especial, Especialização em Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, encontro-me neste momento a realizar um estudo científico, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Martins, do Instituto da Educação, da referida Universidade.

O estudo tem por objetivo a identificação de atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede pública do pré-escolar nos Agrupamento de escolas do concelho de Braga.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua colaboração e autorização para a participação no estudo dos alunos de 4 e 5 anos dos Jardins de Infância do Agrupamento que V^a Excelência dirige.

A participação da criança passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, a “*Acceptance Scale for Kindergarten*” (ASK-R). A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico.

É importante realçar que os dados das crianças e profissionais serão confidenciais, pelo que não existirá qualquer referencia que identifique as crianças do agrupamento ou os profissionais do mesmo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção dispensada. Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida ou solicitar alguma informação adicional, poderá contactar-me através do e-mail ritadesporto@hotmail.com ou pelo telemóvel XXXXX. Atenciosamente,

Rita Denise Rodrigues Pereira Negrõ



ANEXO C-CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Educador de Infância:

Eu, Rita Denise Rodrigues Pereira Negrões, aluna do Mestrado em Educação Especial, Especialização em Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, encontro-me neste momento a realizar um estudo científico, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Martins, do Instituto da Educação, da referida Universidade.

O estudo tem por objetivo a identificação de atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede pública do pré-escolar nos Agrupamento de escolas do concelho de Braga.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação no estudo dos alunos de 4 e 5 anos do vosso Jardim-de-Infância.

A participação da criança passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, a “*Acceptance Scale for Kindergarten*” (ASK-R). A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico.

É importante realçar que os dados das crianças serão confidenciais, sendo apenas necessário ao estudo registar a sua idade e género, não existindo assim a possibilidade de identificação da mesma.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada. Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida ou solicitar alguma informação adicional, poderá contactar-me através do *e-mail* ritadesporto@hotmail.com ou pelo telemóvel XXXXXX.

Li e concordo participar no estudo e autorizo Rita Negrões a usar os dados para fins de investigação.

Data: ____/____/____

Assinatura

(Educador de Infância)



ANEXO D- AUTORIZAÇÃO PAIS

Exmo. Encarregado de Educação:

No âmbito do meu mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce realizado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, com a orientação da Professora Doutora Ana Paula Martins encontro-me a desenvolver um projeto de investigação relacionado com as atitudes das crianças em relação a alunos com NEE. Por este motivo, solicitei a colaboração da Direção do Agrupamento e dos Educadores, para a realização deste estudo.

Assim venho por este meio solicitar a autorização da participação do seu educando neste estudo que visa a identificação de atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede pública do pré-escolar nos Agrupamento de escolas do concelho de Braga

É importante realçar que os dados serão recolhidos em forma de jogo e os resultados serão confidenciais e, por isso, não existirá a possibilidade de identificação do seu educando, sendo que o seu nome e dados pessoais não serão incluídos no estudo.

Muito obrigada pela colaboração e atenção dispensada. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o destacável abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração em **5 dias úteis**. Caso seja necessária alguma informação adicional, poder-me-á contactar através do telemóvel XXXXXXXX.



Braga, 18 de Março de 2017

Eu _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo não autorizo a participação do meu educando neste estudo, sendo preservada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Assinatura Encarregado de Educação
