

Sílvia Regina Gonçalves Alves

**Avaliação das atitudes de alunos do ensino
básico face aos pares com incapacidades e
ensaio exploratório de um programa de
intervenção**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de
Doutor em Psicologia, elaborada sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Nuno de Azevedo Lopes dos Santos

RESUMO

Este trabalho tem como principal foco de interesse as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos seus pares com incapacidades, consideradas como um fator essencial na promoção de uma *escola inclusiva*. Apresenta dois objetivos primordiais, situados, o primeiro, no domínio de conhecer as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico, e o segundo, no domínio de intervir sobre as mesmas. A consecução destes objetivos foi alcançada através da realização de dois estudos.

A amostra do primeiro estudo é constituída por 1038 alunos com desenvolvimento típico de 67 turmas de 7 escolas do concelho de Vila Nova de Gaia com idades entre os 8 e os 18 anos, que preencheram um dos instrumentos internacionalmente mais usados neste tema – *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale*, CATCH. Começámos por estudar o ajustamento entre o modelo teórico tridimensional do constructo das atitudes e os resultados obtidos na nossa amostra, conscientes da importância da utilização de instrumentos de medida das atitudes teoricamente bem fundamentados sob o risco de os resultados obtidos não corresponderem ao constructo em avaliação. Prosseguimos com a avaliação das atitudes dos alunos da nossa amostra de acordo com uma versão reduzida da CATCH e, finalizámos com a análise das variáveis individuais e contextuais com poder explicativo das atitudes dos alunos.

No segundo estudo participaram 51 alunos de três turmas do 5ºano de escolaridade. Foi implementado um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade com o objetivo de promover as atitudes de alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades e que pudesse servir de ferramenta de apoio aos professores. Foram constituídos dois grupos/turmas experimentais e um grupo/turma de controlo e a intervenção seguiu um desenho de múltiplas linhas de base. Explorámos a viabilidade e a eficácia do programa através de diferentes instrumentos de avaliação: observação dos comportamentos de interação entre os alunos com e sem incapacidades das duas turmas intervencionadas no espaço do recreio; entrevista à professora que acompanhou a implementação do programa de intervenção; grupos focais realizados com alunos das duas turmas intervencionadas; e uso da escala de autorrelato CATCH-modificada, aplicada às três turmas. Os resultados são discutidos em termos das suas implicações na rotina diária das escolas.

ABSTRACT

The present research focus attitudes of typically developing children towards their peers with disabilities, considered as an essential factor to foster an *inclusive school*. It has two main aims, the first one regards the domain of assessing typically developing children' attitudes and the second one concerns intervening in their attitudes. These aims were achieved through two studies.

The sample from the first study is constituted by 1038 typically developing children from 67 classes of 7 schools of Vila Nova de Gaia, with ages between 8 and 18 years, that filled one of the internationally most used instruments in this domain – the *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, CATCH*. We began by studying the adjustment between the three-dimensional theoretical model of the attitudes construct and the results obtained in our sample, aware of the importance of using measurement instruments theoretically well-grounded, at the risk of evaluating inaccurately the construct under analysis. We proceed with the evaluation of children's attitudes according to the reduced version of the CATCH-scale and concluded with the analysis of individual and contextual variables with explanatory power on children' attitudes.

The second study counted with 51 fifth-grade children from three classes. A disability awareness program was implemented in order to promote attitudes of typically developing children towards their peers with disabilities and that can serve as a support tool for regular teachers. Two experimental groups and a control group were established and the intervention followed a multiple baseline design. We explored the program feasibility and effectiveness through the use of different measurement tools: observation of the interaction behaviour between students with and without disabilities belonging to the two experimental groups; interview with the teacher that accompanied the intervention program implementation; focus groups with children from the two experimental groups; and use of the self-report reduced version of the CATCH-scale, applied to the three groups. The results are discussed in terms of their implications in the daily routine of schools.

RESUMÉ

Ce travail a pour principal focalisation les attitudes des élèves avec développement typique avant leurs pairs avec un handicap, considéré comme un facteur essentiel dans la promotion d'une école inclusive. Il a deux objectifs principaux : le première dans le domaine de l'évaluation des attitudes des élèves avec développement typique, et le seconde dans le domaine de l'intervention sur leurs attitudes. Ces objectifs ont été atteints grâce à deux études.

Les participants de la première étude se composée de 1038 étudiants avec le développement typique de 67 groupes de sept écoles de Vila Nova de Gaia âgés entre 8 et 18 ans, qui a complété l'un des instruments internationalement les plus utilisés dans ce domaine - *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale*, CATCH. Nous avons commencé par étudier l'ajustement entre le modèle théorique en trois dimensions de le concept des attitudes et des résultats obtenus avec notre participants, conscients de l'importance d'utiliser des instruments de mesure des attitudes théoriquement bien fondées, au risque des résultats ne correspondent pas à le concept en cours d'analyse.

Dans la seconde étude de 51 étudiants de cinquième année de trois classes. Un programme de sensibilisation au handicap a été mis en œuvre afin de promouvoir les attitudes des enfants devant leurs pairs avec un handicap et qui pourrait servir comme un outil de soutien aux enseignants. Deux groupes expérimentaux et un groupe de contrôle ont été établis et l'intervention a suivi un dessin de multiples lignes de base. Nous avons exploré la faisabilité et l'efficacité du programme grâce à l'utilisation de différents instruments d'évaluation: l'observation du comportement de l'interaction entre les étudiants avec un handicap et leurs pairs appartenant aux deux groupes expérimentaux en l'espace de loisirs; entrevue avec l'enseignant qui a accompagné la mise en œuvre du programme d'intervention; groupes de discussion avec des étudiants des deux groupes expérimentaux; et l'utilisation de la CATCH-réduite, appliquée aux trois groupes. Les résultats sont discutés en termes de leurs implications dans la routine quotidienne des écoles.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que ao longo deste trabalho contribuíram com o seu apoio para o seu bom termo. A todas elas queria manifestar o meu mais sincero e profundo agradecimento.

Um muito obrigada ao Professor Doutor Pedro Lopes dos Santos pelas discussões científicas e por todo o apoio nesta caminhada, manifestado nos desafios lançados e no encorajamento constante.

Um obrigada muito especial e imensurável à Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira, pela amizade, pelo estímulo, pela ajuda e por tudo o resto...

O meu agradecimento aos meus colegas de trabalho que se importaram e me animaram, das mais variadas formas ao longo destes anos.

Aos meus amigos. As suas reclamações face às minhas ausências foram um estímulo e uma manifestação do seu carinho.

À família que ganhei na vida e à forma como sempre me apoiaram e incentivaram.

Aos meus pais. Quaisquer palavras serão insuficientes para descrever a força que me têm transmitido ao longo da vida.

Ao Eurico por todo o seu amor, cumplicidade e apoio incondicional.

À Carolina...

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	21
PARTE I – ANÁLISE DA LITERATURA.....	29
CAPÍTULO I – TEORIAS E MODELOS NA COMPREENSÃO DO CONSTRUCTO DE ATITUDES	31
Nota Introdutória	33
1. O conceito de atitude	33
2. Características das atitudes	36
2.1. Entidades estáveis versus entidades formadas quando necessário	36
2.2. Intensidade/força das atitudes e acessibilidade.....	39
2.3. Atitudes explícitas e implícitas	41
3. Estrutura das atitudes	43
4. Relação entre Valores-Atitudes-Comportamento.....	46
4.1. Relação entre Atitudes e Valores	46
4.2. Relação entre atitudes e comportamento	47
5. Formação e mudança de atitude: teorias e modelos	49
5.1. Cognição e mudança de atitude: Comunicação persuasiva	50
5.2. Afeto e mudança de atitude: Exposição e condicionamento	57
5.3. Comportamento e mudança de atitudes: Auto-percepção e consistência	60
Considerações finais	63
 CAPÍTULO II – AS ATITUDES DOS PARES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS ALUNOS COM INCAPACIDADES.....	 65
Nota Introdutória	67
1. Breve história das atitudes perante as pessoas com incapacidades	68
2. O percurso do atendimento educativo das pessoas com incapacidades: segregação, integração e inclusão.....	73
3. As atitudes dos pares como fator de promoção da escola inclusiva.....	84

4. Fatores determinantes das atitudes dos pares face a crianças e jovens com incapacidade.....	89
4.1. Fatores individuais	90
Género.....	90
Idade	92
Contacto com pessoas com incapacidades	94
Conhecimento sobre incapacidade.....	96
4.2. Fatores ambientais	97
Tipo de incapacidade/deficiência dos pares	97
Cultura da escola e da sala de aula	98
Atitudes dos pais e dos professores	100
5. Papel dos professores e da escola no desenvolvimento de atitudes positivas	102
Considerações finais	107

CAPÍTULO III – INTERVENÇÕES DESENHADAS PARA PROMOVER AS ATITUDES DOS PARES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS ALUNOS COM INCAPACIDADES	109
--	------------

Nota Introdutória	111
--------------------------------	------------

1. Estratégias de mudança das atitudes	112
---	------------

Intervenções baseadas no contacto com pessoas com incapacidades	112
Intervenções baseadas na informação acerca de incapacidades	119
Intervenções baseadas na simulação	127
Intervenções combinadas ou de múltiplas estratégias	129

2. Características gerais das investigações sobre a modificação das atitudes e principais limitações	134
---	------------

Características da amostra	134
Tamanho da amostra.....	134
Idade dos participantes	135
Duração das intervenções	136
Desenhos de investigação	138
Instrumentos de avaliação.....	140

3. Programas de intervenção de sensibilização para a incapacidade	143
--	------------

Considerações finais	147
-----------------------------------	------------

PARTE II – ESTUDO DAS ATITUDES DE ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS PARES COM INCAPACIDADES E EFEITOS DE UM ENSAIO EXPLORATÓRIO DE INTERVENÇÃO..... 151

Introdução geral	153
-------------------------------	------------

CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DAS ATITUDES DE ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS PARES COM INCAPACIDADES.. 157

1. Introdução	159
1.1. Avaliação das atitudes	159
1.2. Influência de variáveis, pessoais, de conhecimento, de contacto e contextuais, nas atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades.....	165
2. Objetivos.....	166
3. Método	168
3.1. Participantes.....	168
3.2. Instrumentos.....	169
3.3. Variáveis do estudo.....	173
3.4. Procedimentos.....	174
3.5. Pré-Análise dos dados.....	177
3.6. Plano analítico.....	181
Análise Fatorial Confirmatória	181
Análise Multinível ou Modelo de Regressão Hierárquica.....	184
4. Resultados	187
I. Estudo da qualidade do modelo teórico tridimensional das atitudes.....	188
a. Análise fatorial confirmatória da CATCH numa amostra de alunos portugueses – teste a uma estrutura uni, bi e tridimensional das atitudes	188
b. Validade convergente e discriminante da CATCH-modificada	191
c. Estudar a validade externa da CATCH-modificada numa amostra diferente - avaliação da invariância dos dados entre duas amostras	192
d. Estudar a fiabilidade e a reprodutibilidade da CATCH-modificada.....	193
II. Análise das atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades.....	196
e. Pontuações das atitudes dos alunos na CATCH modificada	196

f. Análises descritivas das variáveis dos alunos e do contexto	197
g. Análises estatísticas exploratórias com o propósito de compreender o impacto das variáveis consideradas nas atitudes dos alunos	199
h. Análise de regressão multinível às atitudes dos alunos considerando variáveis individuais e contextuais.....	209
5. Discussão	218
Ajustamento entre o modelo teórico tridimensional do constructo das atitudes proposto pelos autores da escala e os resultados obtidos com os alunos portugueses..	218
As atitudes dos alunos portugueses face aos pares com incapacidades.....	223
 CAPÍTULO V – OS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS ATITUDES DOS ALUNOS DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE FACE AOS SEUS PARES COM INCAPACIDADES: ENSAIO EXPLORATÓRIO	
233	
1. Introdução	235
1.1. Desenvolvimento de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade	235
1.2. Observação das atitudes.....	243
Sistemas de codificação	245
1.3. Estudo da viabilidade das intervenções	248
2. Objetivos.....	249
3. Método	251
3.1. Desenho e Participantes	251
3.2. Intervenção.....	253
3.3. Procedimentos e instrumentos de avaliação dos efeitos do programa.....	253
3.3.1. Observação	254
Escala de avaliação observacional	254
3.3.2. Escutar para compreender a aceitabilidade, a exequibilidade e utilidade do programa	256
Entrevista	256
Grupos focais	257
3.3.3. CATCH versão reduzida.....	258
3.4. Plano analítico.....	258
4. Resultados	261
4.1. As interações entre alunos com e sem incapacidades ao longo da intervenção	261

4.2. A opinião da professora e dos alunos face ao programa de intervenção	266
Entrevista	269
Professora: significado social da promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades	269
Professora: adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção	271
Professora: importância social dos efeitos e dos resultados da intervenção	274
Grupos focais	277
Alunos: significado social da promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades	277
Alunos: adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção	279
Alunos: importância social dos efeitos e dos resultados da intervenção	282
4.3. Atitudes dos alunos com desenvolvimento típico antes e após a intervenção	288
5. Discussão	290
Limitações	297
 CONCLUSÕES	 299
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 303
 ANEXOS	 339
 APÊNDICES	 365

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano de Investigação.....	156
Figura 2. Estrutura dos dados para o modelo multinível com dois níveis.....	185
Figura 3. Modelos de medida das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades – solução tri, uni e bidimensional.....	190
Figura 4. Modelo de medida de 2ª ordem das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades.	195
Figura 5. Esquematização do desenho da investigação.....	252
Figura 6. Escalas do sistema de avaliação observacional das interações entre os alunos com e sem incapacidades.....	255
Figura 7. Resultados da observação das interações entre os alunos com e sem incapacidades.....	263

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Referencial de valores e de áreas de competência fundamentais ao Professor Inclusivo, adaptado de EASNIE (2012).	106
Quadro 2. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos face aos pares com incapacidades baseados no método de “contacto”.....	113
Quadro 3. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos perante os pares com incapacidades baseados no método de “informação sobre incapacidades”.....	120
Quadro 4. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos perante os pares com incapacidades baseados no método de “simulação”.	128
Quadro 5. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos face aos pares com incapacidades baseados na combinação de “ <i>múltiplas componentes</i> ”.	130
Quadro 6. Programas de intervenção de sensibilização para a incapacidade.....	144
Quadro 7. Descrição dos estudos nos quais a CATCH foi usada.....	164
Quadro 8. Fator extraído com carga fatorial de cada item; teste de adequabilidade da amostra, <i>eigenvalue</i> , percentagem da variância explicada, valores de <i>alpha</i> de Cronbach referentes ao fator único.	173
Quadro 9. Dados de reteste sobre a estatística descritiva dos 36 itens integrantes da escala CATCH original (<i>N</i> =1038).....	179
Quadro 10. Classes, índices de qualidade de ajustamento e respetivos valores de referência.	184
Quadro 11. Sumário da apresentação dos resultados.	187
Quadro 12. Comparação dos índices de qualidade de ajustamento dos modelos CFA bifatoriais.	191
Quadro 13. Estatística de χ^2 aos submodelos de verificação da análise discriminante.....	192
Quadro 14. Índices de ajustamento para as análises multigrupos e estatísticas da diferença de χ^2 para os modelos livre e com pesos e covariâncias fixas.	193
Quadro 15. Valores de fiabilidade e a reprodutibilidade da CATCH-modificada.	194
Quadro 16. Pontuações obtidas na CATCH modificada.	196
Quadro 17. Distribuição dos alunos pelas variáveis individuais e contextuais consideradas no estudo.	197

Quadro 18. Médias, desvio-padrão e valores de teste <i>t</i> e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características pessoais dos alunos.	201
Quadro 19. Médias, desvio-padrão e valores de teste <i>t</i> e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características relacionadas com o contacto.....	203
Quadro 20. Médias, desvio-padrão e valores de <i>teste t</i> e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características relacionadas com o conhecimento.....	205
Quadro 21. Médias, desvio-padrão e valores de <i>teste t</i> e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características contextuais.	207
Quadro 22. Estimativas da variância do modelo nulo estimado para a pontuação total e para as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental da CATCH-modificada.....	210
Quadro 23. Estimativas dos coeficientes do modelo multinível com variáveis de nível 1 e 2.	217
Quadro 24. Programa de intervenção.	240
Quadro 25. Nível e estabilidade dos dados de cada condição nos diferentes domínios interativos.	265
Quadro 26. Sistema de categorização usado para a análise de discurso dos participantes: <i>temas, categorias e subcategorias</i>	268
Quadro 27. Médias obtidas na CATCH-modificada antes e após a implementação do programa de sensibilização.....	289
Quadro 28. Comparação entre as turmas intervencionadas e a turma de controlo baseada nos valores de IC a 95%.	289

INTRODUÇÃO

Introdução

A presente investigação emerge do compromisso com um objetivo prático, enquadrado pelo trabalho desenvolvido ao longo dos anos num serviço próximo da comunidade denominado *Unidade de Apoio à Escola Inclusiva*: contribuir para melhorar o processo de inclusão dos alunos com incapacidades nas escolas. Este compromisso é acompanhado pelo interesse em compreender as atitudes de aceitação dos seus pares, bem como as variáveis que as determinam e as formas efetivas de as promover, ambicionando desenvolver materiais sustentados por uma revisão da literatura e por dados empíricos que possam vir a ser usados pelos profissionais nas escolas.

O interesse pelas atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades tem alimentado um vasto corpo de investigação ao longo das últimas décadas. Definidas como a “*tendência psicológica expressa pela avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade particular*” (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1), as atitudes determinam a forma de pensar, sentir e, na sua vertente mais visível, de agir perante um alvo referente – neste caso, os alunos com incapacidades – não admirando, portanto o papel decisivo que podem ter nos processos de inclusão educativa.

A manifestação de atitudes negativas perante as pessoas com incapacidades está bem documentada na literatura (e.g., Antonak & Livneh, 2000; Winzer, 2014), e a crescente atenção que a questão vai recebendo por parte da comunidade científica não pode ser desvinculada dos movimentos a favor dos direitos humanos, da evolução do entendimento dos conceitos de incapacidade/deficiência e das suas repercussões nas abordagens de tratamento/atendimento a pessoas com incapacidades nos diferentes domínios (e.g., saúde, educação). Aliás, podemos referir que o estudo das atitudes apenas começou a ganhar fôlego quando, em finais da década de 1960, os movimentos a favor dos direitos humanos se fizeram ouvir e os modelos sociais passaram a dominar o discurso e as práticas no tratamento das pessoas com incapacidade, numa confluência que apelava a uma transformação do papel das sociedades na promoção de oportunidades suscetíveis de proporcionarem uma maior participação a estas pessoas. Até então prevalecera o modelo biológico ou médico de entendimento da incapacidade, segundo o qual o *locus* do problema situava-se exclusivamente no indivíduo, justificando que, durante muito tempo, a prestação de serviços ocorresse em contextos segregados da comunidade. A mudança de paradigma ocorrida nessa altura chamou a

atenção para a importância dos contextos. O modelo biopsicossocial veio unificar os modelos médico e social, concebendo que os processos de incapacitação dependiam da relação entre as adaptações do indivíduo ao contexto e do contexto ao indivíduo. Consentaneamente com esta evolução, as práticas interventivas passaram a reconhecer o papel que as barreiras físicas e sociais podem assumir nos diferentes domínios da vida comunitária (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, & Santos, 2012). Nesse sentido, as atitudes negativas – enquanto fatores pertencentes ao ambiente – são identificadas como uma das maiores barreiras à integração social das pessoas com incapacidades, com profundo impacto no seu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida (Llewellyn & Hogan, 2000).

Por todo o mundo, os serviços educativos fizeram um percurso confluyente com a mudança de paradigma que temos vindo a mencionar, transitando de pragmáticas baseadas na segregação dos alunos com incapacidades para lógicas de atendimento assentes na ideia da *inclusão*. Falar de educação inclusiva implica, necessariamente, um esforço de definição desse conceito e do que lhe é inerente. Os princípios proclamados pela educação inclusiva reconhecem a igualdade de valor e de direitos de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e diferenças, propondo a procura de condições que garantam não só a igualdade do acesso, mas também da qualidade do ensino para todos.

Apesar de a *inclusão* ser hoje uma realidade em muitos países e ter vindo a contribuir, por via do contacto, para o aumento das atitudes positivas, verificam-se ainda preconceitos e estereótipos sobre os quais fundam atitudes de rejeição e discriminação face aos alunos com incapacidades (Hughes et al., 2001a; Krahé & Altwasser, 2006; Manetti, Schneider, & Siperstein, 2001). A persistência das atitudes negativas pode explicar, em parte, os dados que detalham que o movimento de *inclusão* das crianças com incapacidades não está a atingir os resultados positivos esperados ao nível do desenvolvimento de competências académicas e da participação nos contextos educativos (Hogan, McLellan, & Bauman, 2000; Llewellyn, 2000; Pijl, 2007; Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Os dados indicam que os alunos com desenvolvimento típico não estabelecem interações espontâneas, nem desenvolvem atitudes positivas, mostrando tendencialmente níveis reduzidos de aceitação social dos seus pares com incapacidade (Diamond & Tu, 2009; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Esta realidade apela

à necessidade de modificar as atitudes negativas e criar condições de receptividade dos alunos com incapacidades, sob o risco de a sua experiência de inclusão se resumir à mera colocação em espaços comuns dentro da escola regular. Enfrentar este problema é fundamental e depende da aquisição de conhecimento sobre as atitudes dos alunos portugueses, para depois ser possível intervir sobre as mesmas de forma fundamentada. A literatura tem documentado diversas intervenções e estratégias de modificação das atitudes, existindo também inúmeros programas estruturados de promoção de atitudes de aceitação dos alunos com incapacidades.

Partindo do pressuposto que os objetivos da sensibilização para a incapacidade se integram num desiderato orientado para o desenvolvimento de valores, conhecimentos e competências, consideramos ser importante que os professores se sintam preparados, confiantes e possuam as competências necessárias para o fazer com sucesso. Daí que os programas de sensibilização para a incapacidade possam afigurar-se como ferramentas úteis para os professores, no suporte à criação, dentro das turmas, de condições de receptividade e de respeito pela diferença.

É este o contexto que enquadra o nosso trabalho, cujos objetivos consistem em avaliar as atitudes de uma amostra de alunos do ensino básico face aos seus pares com incapacidades, bem como identificar as variáveis que as determinam. Propusemo-nos, ainda, avaliar a eficácia e a viabilidade de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade implementado com o propósito de promover atitudes positivas de alunos com desenvolvimento típico face aos seus pares com incapacidades.

A pertinência do presente estudo é justificada pela escassez de informação disponível acerca das atitudes dos alunos portugueses face aos pares com incapacidades, bem como pela insuficiência de materiais que possam servir de ferramenta aos professores quando se deparam nas suas turmas com situações em que têm de dotar os seus alunos com conhecimentos e competências sobre diferentes incapacidades.

Como se pode verificar, este trabalho tem como conceitos centrais, não só as *atitudes*, mas também as noções de *deficiência* e *incapacidade*. A sua utilização tem subjacente a definição proposta pela Organização Mundial de Saúde de que *deficiência* corresponde a “*problemas nas funções ou estrutura do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda*” (p. 10) e que *incapacidade* diz respeito ao “*resultado de uma relação*

complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (p. 17) (World Health Organization [WHO], 2001). Assim, usaremos genericamente a expressão *alunos com incapacidades* para referir situações em que o resultado da interação entre a deficiência que possam apresentar e as barreiras sociais e físicas que possam enfrentar no seu ambiente os coloca em situação de incapacidade. Quando nos referirmos a uma condição biológica, problemas nas funções ou estruturas do corpo, estaremos a referir *deficiências*. Por seu lado, conscientes da dificuldade em estabelecer uma terminologia para nos referirmos aos alunos sem incapacidades, usaremos a expressão *alunos com desenvolvimento típico* tendo em vista a compreensibilidade do texto.

O nosso trabalho divide-se em duas partes complementares: uma parte conceptual teórica e outra empírica. A primeira parte denominada – Análise da Literatura – é formada por três capítulos e tem como finalidade a construção de um quadro teórico para fundamentar as investigações descritas na segunda parte. Para o efeito pretendeu-se: (1) trabalhar a principal noção estruturante do estudo – as atitudes; (2) transpor este conceito para o contexto em estudo – as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades; (3) rever as estratégias de modificação das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos seus pares com incapacidades. Deste modo, no Capítulo I procedeu-se a uma revisão da literatura sobre as atitudes, na qual procurámos definir as atitudes, compreender as suas características e seus processos de formação e de modificação. No que diz respeito ao Capítulo II, sobre as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades, o processo de revisão da literatura teve como objetivos: enquadrar historicamente a evolução das atitudes perante as pessoas com incapacidades; descrever o percurso do atendimento educativo das pessoas com incapacidades; compreender as atitudes dos pares como fator preponderante na criação de uma escola inclusiva; identificar os fatores com impacto nas atitudes; e perspetivar o papel dos professores e da escola no desenvolvimento de atitudes positivas. O Capítulo III teve como objetivo contribuir para a fundamentação do desenvolvimento de um programa de intervenção destinado a promover as atitudes dos pares face aos alunos com incapacidades e, para isso, foi efetuada uma revisão da literatura empírica produzida ao longo dos últimos anos sobre o assunto e descritas as principais características das intervenções.

A segunda parte intitulada – Estudo das Atitudes de Alunos com Desenvolvimento Típico face aos Pares com Incapacidades e Efeitos de um Ensaio Exploratório de Intervenção – é composta por dois capítulos, iniciando-se por uma introdução geral de enquadramento da investigação empírica e onde se procura explicitar os objetivos do trabalho que fundamentam os dois estudos empíricos que suportam a tese. Em cada um dos estudos empíricos – Capítulo IV e Capítulo V – apresenta-se uma introdução para fundamentar as opções metodológicas adotadas, fornece-se informação relevante acerca dos participantes, descrevem-se os instrumentos usados, explicitam-se os procedimentos e apresentam-se os resultados obtidos com a análise dos dados recolhidos. Relativamente ao Capítulo IV, propusemo-nos a avaliar as atitudes de 1038 alunos portugueses face aos seus pares com incapacidades, tendo também sido estudada a influência de variáveis pessoais, de conhecimento, de contacto e contextuais nas suas atitudes. A concretização deste primeiro estudo empírico assentou na proposição central de que a avaliação das atitudes carece de instrumentos de medida teoricamente bem fundamentados, sob risco de os resultados não corresponderem aos constructos em análise. Com efeito, seleccionámos para a avaliação das atitudes um dos instrumentos internacionalmente mais usados neste domínio – a Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, CATCH (Rosenbaum, Armstrong, & King 1986) – cujas propriedades refletem uma configuração tridimensional do conceito, confluindo com as perspetivas teóricas revistas no Capítulo I. Fomos assim estudar o ajustamento entre o modelo teórico decorrente da revisão da literatura e os resultados obtidos na nossa amostra de alunos portugueses.

No Capítulo V pretendemos explorar a viabilidade de um programa de sensibilização para as questões da deficiência/incapacidade, bem como avaliar o seu contributo na modificação das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico. Participaram neste segundo estudo 51 alunos de três turmas do 5ºano de escolaridade. A abordagem usada respeitou os princípios do paradigma de investigação experimental, com dois grupos experimentais e um grupo de controlo e foi implementada através de um desenho de múltiplas linhas de base. Este programa foi desenvolvido com base nos conhecimentos adquiridos no processo de revisão da literatura sobre o conceito das atitudes (formação e modificação), a sua relevância para a disseminação da escola inclusiva e as características das intervenções mais eficazes neste domínio. Estes conhecimentos deram origem a um programa de intervenção de oito sessões que incluía

uma variedade de estratégias orientadas para a modificação das crenças/conhecimentos, dos sentimentos e das intenções para agir face aos pares com incapacidades. Os procedimentos de avaliação da eficácia e viabilidade do programa atenderam à ideia generalizada de que a aproximação às *verdadeiras* atitudes depende da recolha dados através de diferentes instrumentos e junto de diferentes atores, de modo a captar as variadas expressões que as atitudes dos alunos podem assumir. Por isso, na avaliação do programa procedemos à triangulação de dados provenientes de: observação dos comportamentos de interação entre os alunos com e sem incapacidades das turmas intervencionadas no espaço do recreio; entrevista à professora que acompanhou a implementação de todo o programa de intervenção; grupos focais realizados com alunos das duas turmas intervencionadas; e a CATCH-modificada aplicada às três turmas.

Na parte final apresentam-se as Conclusões do nosso trabalho. Seguem-se as Referências Bibliográficas, os Anexos e os Apêndices.

PARTE I – ANÁLISE DA LITERATURA

CAPÍTULO I – TEORIAS E MODELOS NA COMPREENSÃO DO CONSTRUCTO DE ATITUDES

Nota Introdutória

O termo *atitude* é tido, na língua portuguesa, como sinónimo de postura, de demonstração de uma intenção ou, até mesmo, de um modo de proceder ("atitude", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/atitude> [consultado em 02-07-2014]). Não admira por isso que o interesse pelas atitudes tenha conquistado uma posição importante no domínio das ciências sociais, passando, segundo Ajzen (2005), a constituir um dos principais focos de atenção na explicação do comportamento humano. O seu estudo parece acompanhar os processos ligados ao desenvolvimento das comunidades humanas que, suscitando novos temas e problemáticas sociais, abrem espaço ao afloramento de campos de análise a explorar. Exemplo disso mesmo é o estudo das atitudes perante a igreja, os grupos étnicos, o aborto, a homossexualidade e outras questões, como a proteção do meio ambiente. Também a prestação de serviços educativos aos alunos com incapacidades, pautadas por discussões em torno da *inclusão*, motivaram o interesse e a necessidade de investigar as atitudes dos atores presentes nos contextos educativos regulares.

Assim, é nosso propósito abordar ao longo deste capítulo as diferentes conceptualizações e as teorias subjacentes ao constructo de atitude – definição, características, estrutura e função – bem como à sua formação e mudança, na tentativa de reunir argumentos teóricos para sustentar a investigação apresentada ao longo deste nosso trabalho.

1. O conceito de atitude

Seria muito estranho ouvir alguém afirmar “*não tenho qualquer opinião sobre bolo de chocolate, nem tão-pouco sobre cobras*” ou “*a minha opinião sobre o meu vizinho é completamente neutra*”. Na verdade, as pessoas não observam o mundo de forma neutra e talvez isso explique que o termo *atitude* surja na base de dados da Associação Americana de Psicologia (PsycINFO) 360478 vezes (pesquisa efetuada a 03-01-2015). Este número impressionante elucida-nos acerca do longo caminho já percorrido pela investigação sobre as atitudes, desde que o seu estudo teve início em meados do século XIX na Alemanha, quando o conceito de *disposição* se destacava entre uma variedade

de termos usados com o propósito de designar a preparação da pessoa para responder a um grupo de estímulos sociais (Triandis, Adamopoulos, & Brinberg, 1984). Foi já no século XX, com a sua obra pioneira “*Attitudes can be measured*”, que Louis Thurstone (1928) deu um importante impulso na investigação empírica sobre as atitudes e os seus fatores determinantes, ao associar este conceito aos *sentimentos e afetos* perante um estímulo referente e ao definir a possibilidade de os mesmos serem avaliados. As atitudes foram, então, classificadas como um dos conceitos mais relevantes e fundamentais da psicologia social (Allport, 1954).

Gordon Allport, numa abordagem de natureza hermenêutica publicada em 1935, recenseou o que então considerava as principais definições de atitudes:

- [Uma atitude é] *a prontidão para atender ou agir de determinada forma*” (Baldwin, 1901, p. 11).
- “*As atitudes são literalmente posturas mentais, guias para agir perante uma nova experiência, desencadeados antes da resposta ser produzida*” (Morgan, 1934, p. 34).
- “*Uma atitude é um complexo de sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos ou outras tendências que conferem determinada disposição ou prontidão para agir*” (Chave, 1928, p. 365).
- “*Uma atitude é uma tendência para agir em direção ou contra algo no ambiente, tornando-se, assim, um valor positivo ou negativo*” (Bogardus, 1931, p. 62).
- “*Uma atitude é uma disposição mental do indivíduo para agir a favor ou contra um objeto definido*” (Droba, 1933, p. 309).
- “*Uma atitude é um resíduo da experiência, o qual condiciona e controla as atividades seguintes*” (Krueger & Reckless, 1931, p. 238).

Examinando estas várias formulações, o autor concluiu que o grande denominador comum subsistente entre elas consistia na ideia de que atitudes e comportamento mantinham uma forte associação. Tal postulado foi incorporado, por Allport na sua conceção de atitude, definindo-a como um “*estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, o qual exerce uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona*” (p. 810).

A conceptualização das atitudes foi sujeita, ao longo dos anos, a refinamentos vários, acompanhando a evolução dos olhares que incidiram sobre a questão. Neste processo, o entendimento generalizado passou a englobar a noção de que a função avaliativa constitui o principal atributo de uma atitude. Por outras palavras, as visões contemporâneas admitem que as atitudes correspondem, na essência, a avaliações que os indivíduos fazem acerca de determinados objetos, levando-os a responder-lhes de forma positiva ou negativa (Schwarz & Bohnet, 2001). Daryl Bem (1970) sintetiza esta noção ao referir que “*Attitudes are likes and dislikes*” (p. 14), significando que o seu aspeto fundamental é traduzir até que ponto as pessoas são pró ou contra o objeto das atitudes.

A dimensão avaliativa é, hoje, unanimemente reconhecida pelos estudiosos como a característica essencial das atitudes. Nesse sentido, optámos por adotar, no âmbito do presente trabalho, a definição proposta por Eagly e Chaiken (1993) segundo a qual as atitudes representam “*a tendência psicológica expressa pela avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade particular*” (p. 1). O teor genérico desta definição tem a virtude de delimitar um universo de abrangência conceptual capaz de incluir as múltiplas perspetivas teóricas formuladas acerca do assunto. Não surpreende, pois, que a definição avançada por aqueles dois autores seja, ainda na atualidade, amplamente citada enquanto noção de referência na literatura (e.g., Banaji & Heiphetz, 2010; Conner & Armitage, 2008; Gawronski & Bodenhausen, 2006; Maio & Haddock, 2010; Rebellon, Manasse, Van Gundy, & Cohn, 2014).

Vejamos, ainda que rapidamente, o que está implícito nesta definição. A expressão *tendência psicológica* é intencionalmente usada por Eagly e Chaiken (1993) para se afastarem da noção de *disposição* presente em definições anteriores (e.g., “*Uma atitude é uma disposição para reagir com julgamentos e objetivos característicos perante uma variedade de situações*”, Anderson, 1981, p. 93), e que se situava em registro análogo ao usado na descrição das características da personalidade de uma pessoa, conferindo desse modo a propriedade de estabilidade temporal ao constructo. Mais recentemente, Eagly e Chaiken (2007) especificam que a expressão *tendência psicológica* significa que as atitudes representam um estado interno de curta ou longa duração, mais ou menos estável. Para além disso, pretendiam evitar a noção de *predisposição*, conotada com uma relação de consistência entre a atitude e o comportamento que, segundo vários

autores (Fazio, 2007; Zanna & Rempel, 1988) não deveria figurar na definição do conceito, pois tal significaria que na ausência de consistência comportamental, estaríamos perante a ausência de atitude. Sob a égide desta definição, as atitudes não são *per se* as respostas avaliativas face a um determinado objeto, tal como sugerido por alguns autores (e.g., Albarracín & Wyer, 2001; Kruglanski & Stroebe, 2005), mas sim os processos psicológicos internos da pessoa. Assim, ao serem concebidas como processos psicológicos internos, não são, obviamente, diretamente observáveis, mas inferidas a partir da observação dos comportamentos verbais e não-verbais dos indivíduos perante os objetos referentes das atitudes (Eagly & Chaiken, 2007).

2. Características das atitudes

2.1. Entidades estáveis versus entidades formadas quando necessário

Podemos dizer que as posições teóricas face às atitudes flutuaram entre dois polos. As que consideravam as atitudes como entidades estáveis e duradouras e as que as concebiam como produto de influências contextuais e, por isso, formadas quando necessário. É possível encontrar, ainda, enfoques que advogam posições mais conciliatórias, situando as atitudes em pontos intermediários do *continuum* delimitado por esses polos.

Começemos por analisar o significado da conceção de atitudes como entidades estáveis e duradouras. Esta noção estava implícita nas definições clássicas (e.g., Bogardus, 1931; Chave, 1928; Droba, 1933) ao conceberam as atitudes como *disposições* para agir perante um estímulo, como se representassem mecanismos de resposta codificados na memória - à espera de serem solicitadas e usadas para depois voltarem a ser guardadas no mesmo sistema. Todavia, esta posição foi criticada, pois conforme aduzem Banaji e Heiphetz (2010), se às atitudes apenas estivesse reservado representarem *estruturas estáveis na memória*, estaríamos, desde logo, a desconsiderar todos os contributos empíricos que apontam para a possibilidade de existirem mudanças fruto do tempo e de fatores do contexto, nas quais se podem incluir intervenções específicas, implementadas para promover os julgamentos avaliativos face a um determinado referente (por

exemplo, os programas de sensibilização sobre deficiência/incapacidade, como veremos no Capítulo III).

Em contraponto, foi avançada a proposta de que as atitudes correspondem a avaliações formadas quando necessário (Bassili & Brown, 2005; Schwarz, 2007; Schwarz & Bohner, 2001; Wilson & Hodges, 1992), representando, por isso, “*estados dependentes do tempo, em vez de ‘coisas’ estáticas armazenadas na memória*” (p. 718). Na raiz desta perspetiva encontra-se a constatação de que as atitudes expressas verbalmente estão sujeitas a vieses de ordem contextual, repercutindo-se no relato das mesmas (Schwarz & Bohner, 2001; Wilson & Hodges, 1992), o que favorece a ideia de que elas resultam de processos construtivos recorrentes ativados pelos contextos com os quais os indivíduos interagem. Dito de outro modo, as atitudes não constituem, necessariamente, estados pré-determinados, sendo antes construídas de acordo com as exigências contextuais ou as informações acessíveis no momento.

Contudo, esta visão construtivista dificilmente consegue explicar a estabilidade das atitudes. Conforme Petty, Wheeler e Tormala (2003) aduzem, tal conceção parece ser incongruente com o princípio da consistência, tido como aspeto essencial dos mecanismos subjacentes à formação das atitudes. De facto, inspirados na *teoria do equilíbrio* de Fritz Heider (1946), diversos investigadores salientaram, já na década de 1950, que os indivíduos se esforçam por manter estados de congruência entre aquilo que pensam e aquilo que fazem, isto é, entre as suas crenças e os seus comportamentos (e.g., Newcomb, 1953; Osgood & Tannenbaum, 1955). Este postulado viria a surgir refletido como tese central na *teoria da dissonância cognitiva* de Leon Festinger (1957) que, não obstante algumas revisões de pormenor, continua a influenciar a investigação contemporânea (e.g., Cooper, 2007; Metin & Camgoz, 2011; Simon & Holyoak, 2002).

A *teoria da dissonância cognitiva* baseia-se num conjunto de assunções das quais duas adquirem relevo particular no estudo das atitudes. A primeira postula que os seres humanos são sensíveis às inconsistências entre as ações praticadas e as suas crenças ou atitudes. A segunda diz-nos que o reconhecimento de uma inconsistência causará um estado de dissonância e motivará o indivíduo a resolvê-lo. Uma vez admitido que determinada ação não corresponde às orientações de comportamento decorrentes da atitude, a pessoa tenderá a experienciar estados de conflito ou de desequilíbrio interno (i.e., de dissonância) caracterizados por vivências afetivas de tonalidade negativa.

Obviamente, o grau de dissonância variará conforme a importância e solidez da atitude e o nível de incongruência entre a atitude e o comportamento, verificando-se que quanto maior a dissonância mais motivado estará o indivíduo a resolvê-la. Várias são as estratégias passíveis de atenuarem ou resolverem as condições de dissonância. Todas elas envolvem processos cognitivos complexos e a mudança da crença ou da atitude não constitui, decerto, a solução mais comum. Efetivamente, os indivíduos baseiam uma boa parte da organização do seu pensamento e muito das suas visões do mundo no sistema de estruturas atitudinais que construíram ao longo da existência. Ora, os custos psíquicos relacionados com alterações nesse sistema são potencialmente superiores aos acarretados pela experiência de um grande número de situações de dissonância. Consequentemente, existem outros mecanismos que não implicam mudanças ou reformulações substanciais das atitudes. De uma forma genérica, tais alternativas inscrevem-se em operações que modificam o modo como o indivíduo interpreta a ação, enquadrando-a em referentes contextuais diferentes o que leva a que o comportamento deixe de parecer inconsistente com a atitude (Harmon-Jones, Amodio, & Harmon-Jones, 2009; Harmon-Jones, Schmeichel, Inzlicht, & Harmon-Jones, 2011).

Não negando a influência do contexto, parece óbvio que esta procura de consistência entre atitudes e ações apenas fará sentido se as pessoas “armazenarem”, de alguma forma, as cognições sobre as quais se arquitetam as atitudes. Realmente, vários autores sustentam, ainda, que as atitudes constituem entidades armazenadas na memória sem contudo deixarem de reconhecer a importância dos contextos, pelo que poderemos inscrever tal perspectiva numa lógica de conciliação das conceções já mencionadas. Segundo o *modelo MODE* (“Motivation and Opportunity as DEterminants of the attitude-behaviour relation¹”), proposto por Fazio, Chen, McDonel, e Sherman em 1982 e sistematizado por Fazio em 1995, após uma década de investigação, as atitudes estão representadas na memória, consistindo em associações – mais ou menos fortes – entre um determinado objeto e a avaliação global desse mesmo objeto. Assim, de acordo com este modelo, uma associação objeto-avaliação forte significa que perante um determinado objeto, surgirá na mente do indivíduo a avaliação global armazenada na sua memória associada ao objeto (Fazio, 2007). Conforme Duckworth, Bargh, Garcia e

¹ Modelo “Motivação e oportunidade como determinantes da relação entre as atitudes e o comportamento”.

Chaiken (2002) argumentam, à luz deste modelo é também possível que as pessoas demonstrem reações avaliativas automáticas face a objetos que nunca viram, baseadas na evocação de reações face a objetos com características semelhantes. Partindo do mesmo postulado, isto é, de que as atitudes decorrem da associação de um objeto com as informações armazenadas na memória, o *modelo metacognitivo* (Petty, 2006; Petty & Briñol, 2006; Petty, Briñol, & DeMarree, 2007; Petty et al., 2003), acrescenta a possibilidade de um mesmo objeto poder ser associado a mais de que uma reação avaliativa. Dito de outro modo, o mesmo objeto pode despertar avaliações ambivalentes, isto é, ser concomitantemente associado a avaliações/atributos positivas e negativas. Os dois modelos distinguem-se, então, pela capacidade do *modelo metacognitivo* explicar situações de ambivalência, ao passo que o *modelo MODE* considera, apenas, que um objeto seja associado a uma única polaridade de atitude.

Conforme mencionámos anteriormente, os principais proponentes destes modelos não negam as influências contextuais nas atitudes. Segundo Fazio (2007), “*não pode existir qualquer dúvida de que o relato das atitudes pode ser influenciado por informação contextual relevante*” (p. 11) e para Petty, Wheeler e Tormala (2003) “*ao usarmos esta conceptualização, não pretendemos significar que as atitudes não são suscetíveis aos efeitos do contexto*” (p. 354). De facto, segundo estes autores, o reconhecimento de que as variáveis contextuais podem influenciar as atitudes apenas sublinha a necessidade de considerarmos que as representações atitudinais estão codificadas na memória, sendo ativadas pela presentificação de objetos definidos. Nessa ordem de ideias, há uma base estável a partir da qual podem ocorrer processos construtivos, sobretudo quando os dados contextuais revelam a inadequação das representações pré-existentes ou quando estas não se encontram imediatamente acessíveis na memória (Fazio & Olson, 2003; Petty et al., 2003).

2.2. Intensidade/força das atitudes e acessibilidade

Desde cedo se percebeu que a *força/intensidade* das atitudes era uma dimensão relevante a ter em conta no seu estudo (e.g., Converse, 1964). Da investigação em torno desta variável emanam diferentes atributos com ela conotados: acessibilidade, consistência afetivo-cognitiva, convicção, cristalização, experiência direta, importância,

intensidade, estabilidade e interesse (Abelson, 1988; Crano, 1995; Fazio & Zanna, 1978; Yankelovich, Skelly, & White, 1981). Todavia é necessário algum cuidado quando ponderamos sobre esta diversidade de atributos, pois se alguns são mais adequadamente conceptualizados enquanto antecedentes de atitudes fortes – e.g., *experiência direta* (Fazio & Zanna, 1978), *interesse* (Crano, 1995), *consistência afetivo-cognitiva* (Chaiken & Baldwin, 1981) – outros parecem reportar-se às suas consequências – e.g., *convicção* (Abelson, 1988), *cristalização* (Converse, 1964), *volatilidade* (Yankelovich et al., 1981) e *estabilidade* (Krosnick & Petty, 1995). Vejamos dois exemplos onde os atributos usados descrevem, num caso, antecedentes e, no outro, consequências de atitudes fortes: para Crano (1995) as atitudes são mais fortes quanto maior for o interesse das pessoas pelo objeto referente; para Krosnick e Petty (1995) as atitudes são fortes porque representam entidades estáveis, duradouras e resistentes a mudanças.

Entre todos os atributos mencionados – antecedentes e consequentes – a *acessibilidade* surge como aquele mais comumente associado ao processo que traduz a força/intensidade das atitudes (e.g., Banaji & Heiphetz, 2010; Fazio, 1990, 1995; Olson & Maio, 2003), referindo-se à facilidade com que as mesmas são ativadas – potencial de ativação. Assim, as atitudes altamente acessíveis correspondem a avaliações que rápida e espontaneamente surgem na mente da pessoa quando confrontada com o objeto referente das atitudes, como é o caso das situações em que a pessoa responde ainda antes de o entrevistador terminar de lhe colocar uma questão sobre a sua opinião face a um determinado objeto, por contraponto com situações em que demora uns segundos a aventar a sua opinião (Bassili & Fletcher, 1991).

Porque que é que as atitudes mais acessíveis são mais fortes? Recordamos o *modelo MODE* (Fazio et al., 1982; Fazio, 1995) e o *modelo metacognitivo* (Petty et al., 2007), segundo os quais a intensidade das atitudes está relacionada com a força da associação presente na memória entre o objeto das atitudes e o sumário da avaliação desse objeto. Quando a associação – na memória – entre o objeto das atitudes e a sua respetiva avaliação é forte, as atitudes são automaticamente ativadas assim que a pessoa se depara com o objeto (Fazio, 1995), o que significa dizer que são mais acessíveis. No lado oposto encontramos as atitudes fracas ou “*não-atitudes*” (Converse, 1964), isto é, avaliações que não existem na memória da pessoa e, por isso, dependem inteiramente

do contexto (Bassili, 2008). Dito de outro modo, perante um objeto sobre o qual não existe uma associação na memória, a pessoa terá de construir uma atitude com base nas informações disponíveis no contexto e nos atributos observáveis do objeto. As atitudes mais acessíveis – comparativamente com as atitudes menos acessíveis – são mais estáveis ao longo do tempo, mais resistentes à mudança (e.g., Bassili & Fletcher, 1991; Converse, 1964; Fazio, 1995) e apresentam um maior potencial para predizer o comportamento (e.g., Fazio et al., 1982; Hodges & Wilson, 1993).

Numa nota final acerca da característica da força/intensidade das atitudes, vimos que a acessibilidade tem sido o atributo mais usado para determinar esta propriedade, encerrando em si a capacidade de identificar até que ponto as atitudes resultam (ou não) de um processo de construção realizado no momento em que surge um determinado objeto (Fazio & Olson, 2003). Deste modo, o atributo de acessibilidade tem a vantagem de absorver os argumentos apresentados, quer pela perspetiva que preconiza as atitudes como entidades armazenadas na memória (e.g., Fazio, 2007; Petty et al., 2007), quer pela perspetiva construtivista (Schwarz & Bohner, 2001).

2.3. Atitudes explícitas e implícitas

Independentemente de atributos como os da estabilidade ou intensidade, as atitudes podem manifestar-se a nível implícito e explícito. As atitudes explícitas são tidas como conscientes e facilmente exprimíveis (Maio & Haddock, 2010), correspondendo à resposta dada quando alguém nos coloca questões como “*Qual é a tua opinião sobre as pessoas com deficiência?*”. Por isso, têm sido amplamente avaliadas por instrumentos de autorrelato. A sua ativação é feita de forma deliberada, exigindo esforço cognitivo – traduzido pela ação de pensar sobre a própria atitude (Ajzen & Fishbein, 2005). Ao referir uma atitude, o indivíduo está consciente do seu conteúdo ou, pelo menos, das formas como ela se manifesta – e.g., os sentimentos que determinado objeto lhe provoca (Eagly & Chaiken, 2007) – o que não significa, no entanto, que concorde ou se sinta confortável com a mesma (Petty et al., 2003). Por exemplo, uma pessoa pode reconhecer que as suas atitudes perante pessoas com incapacidade são negativas (e.g., afastar-se quando vê alguém com algum tipo de deficiência), no entanto, a mesma pessoa pode desejar modificá-las.

O estudo das atitudes na sua vertente explícita dominou o panorama da investigação até Greenwald e Banaji (1995) terem lembrado o princípio há muito reconhecido pela psicologia de que experiências passadas, sobre as quais se não tem verdadeira reminiscência, podem influenciar decisivamente as respostas atuais. Tal ideia transparece com clareza na descrição das atitudes implícitas quando os dois autores as consideram resultantes de *“traços de experiências passadas não identificáveis por meio de introspeção, que influenciam sentimentos, pensamentos ou ações favoráveis ou desfavoráveis face a determinado objeto”* (p. 8). Posteriormente, outros estudiosos dedicaram atenção às atitudes implícitas, incluindo nas suas definições a noção de que estas correspondem a reações avaliativas automáticas, isto é, emergem automaticamente face à presentificação de certos objetos (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998; Wilson, Lindsey, & Schooler, 2000), podendo, muitas vezes, diferenciar-se das respostas – deliberadas – fornecidas quando o indivíduo é incitado a pensar sobre as suas atitudes.

Segundo Gawronski e Bodenhausen (2006), as atitudes explícitas e implícitas também se diferenciam quanto à natureza dos processos psicológicos – associativos e proposicionais – que lhes estão subjacentes. De acordo com estes autores, os processos associativos estão na base das atitudes implícitas e as tendências avaliativas que deles decorrem são descritas como reações afetivas automáticas resultantes de uma associação particular, não implicando necessariamente esforço cognitivo ou a intenção de avaliar determinado estímulo. Por sua vez, os processos proposicionais fundamentam as atitudes explícitas e as avaliações que delas resultam caracterizam-se por serem baseadas em inferências silogísticas sobre a informação relevante para determinado julgamento. Assim, a característica mais importante que distingue os dois tipos de avaliação prende-se com o tipo ou grau de escrutínio da veracidade inerente às avaliações feitas pela pessoa. Enquanto os processos associativos podem ser ativados (e produzirem efeitos no comportamento) independentemente de o indivíduo considerar as avaliações deles decorrentes precisas ou verdadeiras, os processos proposicionais dependem do valor de veracidade atribuído às proposições, isto é, apenas produzem impacto quando são consideradas verdadeiras.

As diferenças entre atitudes explícitas e implícitas – particularmente, a circunstância de o indivíduo ter ou não acesso consciente às informações que arquitetam as atitudes –

impõem condicionalismos metodológicos e contextuais na avaliação de determinada atitude e que se traduzem pela utilização de métodos de avaliação diretos em contraposição com métodos indiretos.

3. Estrutura das atitudes

A natureza avaliativa das atitudes decorre da intervenção de processos subjetivos uma vez que está, sobretudo, em causa o modo como as pessoas percecionam os objetos independentemente da forma como estes se apresentam, de facto, na realidade (Olson & Maio, 2003). Assim, um dos problemas centrais é o de sabermos como se estruturam as atitudes na mente do indivíduo. A resposta à questão parece fundamental para que possamos, designadamente, compreender melhor como as atitudes se formam, se fortalecem ou modificam.

A ideia segundo a qual as atitudes constituem entidades representacionais cuja estrutura inclui as dimensões da cognição, do afeto e do comportamento remonta a formulações com já várias décadas (e.g., Rosenberg & Hovland, 1960; Smith, 1947). Embora, desde então, sujeita a revisões e refinamentos teóricos (e.g., Petty & Cacioppo, 1986; Triandis, 1971; Zanna & Rempel, 1988), esta configuração das atitudes enquanto conceito tridimensional permanece, ainda hoje, como referência fundamental da investigação.

Triandis (1971) sustenta que *“uma atitude é uma ideia “carregada” de emoção, a qual predispõe um conjunto de ações perante um conjunto particular de situações sociais”* (p. 2). Esta definição reflete, segundo Eagly e Chaiken (1993): (1) a componente cognitiva representada pela *ideia*, para significar as crenças individuais, pensamentos, perceções, opiniões ou conhecimento perante o alvo das atitudes; (2) a componente afetiva evidente pela *emoção* vinculada à ideia, consistindo nos sentimentos positivos ou negativos acerca do “objeto” ou das situações sociais; (3) a componente comportamental evidenciada pela *predisposição* para agir de determinada forma, para representar os comportamentos observáveis ou as intenções comportamentais relativas ao objeto das atitudes. Segundo vários autores (e.g., Ajzen & Dasgupta, 2015) a intenção comportamental surge, tipicamente, como percursora de possíveis comportamentos futuros. Transpondo o modelo tridimensional para o tema geral do nosso estudo, considerar-se-á que as atitudes dos alunos face aos pares com

incapacidade incorporam: (1) o que sabem ou pensam saber a seu respeito; (2) os sentimentos que os pares com incapacidade lhes despertam; (3) a forma como tencionam agir em relação a eles.

A validade discriminante da concepção triádica da estrutura das atitudes foi sustentada por várias pesquisas (e.g., Farley & Stasson, 2003; Kothandapani, 1971). Embora correlacionadas, as três componentes parecem revelar, assim, um certo grau de variância única não partilhada com as restantes. Estas componentes foram conceptualizadas por alguns autores (e.g., Rosenberg & Hovland, 1960; Smith, 1947) como as estruturas constituintes da “anatomia” das atitudes que outorgaria às respostas nelas baseadas uma organização multidimensional. Porém, abordagens mais recentes, formuladas já no quadro do paradigma do processamento da informação, consideraram pouco parcimonioso o recurso à noção de estruturas constituintes, preferindo conceber, antes, as atitudes como sumários avaliativos gerais derivados de processos mentais que integrariam os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais (Bagozzi, 1978; Breckler, 1984; Zanna & Rempel, 1988). Tal perspetiva postula um modelo de sinergia (Eagly & Chaiken, 1993) à luz do qual as três componentes não podem ser vistas como entidades completamente independentes, pois as mesmas interferem entre si numa relação interativa e de cooperação. Segundo estas duas últimas autoras, a experiência em qualquer uma destas componentes tende a eliciar uma resposta nas outras componentes e o conjunto total das respostas pode determinar a formação da avaliação atitudinal gerada a um nível mais abstrato. É assim provável que a maioria das atitudes se baseie na interdependência e correlação das respostas cognitivas, afetivas e comportamentais.

Adotando uma posição impregnada pelos princípios do mais puro pragmatismo, McGuire (1969) refere a propósito do modelo tridimensional que se *"as três componentes provaram estar tão fortemente correlacionadas que compete aos teóricos que insistirem em distingui-las arcar com o ónus de provar que a distinção vale a pena"* (p. 157). Nesse sentido, certos investigadores acham pouco pertinente admitir que as atitudes incluem mais do que uma ou duas componentes (e.g., Horne, 1985; Perloff, 2003).

Sem propriamente negarem a tese da multidimensionalidade, outros autores (e.g., Bell, Esses, & Maio, 1996; Breckler, 1984) advogam que as dimensões das atitudes podem

variar em função do objeto referente, da forma como é este é apresentado (direta ou indiretamente) ou de como as respostas do indivíduo são captadas (verbalmente ou não verbalmente). Por exemplo, perante determinados objetos podem surgir conflitos na avaliação fazendo com que as três componentes não se manifestem no mesmo sentido – *ambivalência inter-componentes* (Conner & Armitage, 2008; Maio, Esses, & Bell, 2000). Por sua vez, quando não existe contacto direto com o objeto é pouco provável a ocorrência de uma resposta comportamental (e até mesmo emocional), podendo levar a que a atitude se fundamente principalmente nas crenças (Breckler, 1984).

O cerne dos debates tem-se focado, contudo, na necessidade de se chegar a uma descrição mais precisa acerca do modo como a estrutura multidimensional das atitudes se relaciona com os processos de resposta. Eagly e Chaiken (1993) sustentam, a propósito, que a intenção comportamental não pode ser desligada da combinação entre aquilo que a pessoa “acredita” ou espera de um determinado objeto e a forma como se sente em relação a essa expectativa. Tal entendimento parece conciliar-se com as propostas avançadas pela *teoria do comportamento planeado* (Ajzen, 1985, 1991, 2014) que nasceu a partir da expansão da *teoria da ação ponderada* (Fishbein & Ajzen, 1975).

Segundo a *teoria do comportamento planeado* o determinante imediato de qualquer ação decorre da intenção de a executar, intenção essa que é, por sua vez, influenciada por três fatores: a *atitude pessoal*, a *norma subjetiva* e a *percepção de controlo do comportamento* (Ajzen & Fishbein, 1980). A atitude pessoal corresponderá à combinação entre a força da crença de que um objeto possui determinados atributos e a avaliação desses atributos. A norma subjetiva consiste na percepção que o indivíduo tem acerca da forma como os outros apreciam o seu comportamento. Finalmente, a percepção de controlo do comportamento refere-se à expectativa de facilidade ou dificuldade em desempenhar uma ação com base nas memórias de experiências passadas e na avaliação dos recursos e das oportunidades para realizar.

A *teoria do comportamento planeado*, introduzindo a *percepção de controlo do comportamento* distancia-se da *teoria da ação ponderada* que não tomava em consideração a possibilidade de que fatores, fora do controlo do indivíduo pudessem facilitar ou inibir o desempenho de comportamentos, para além das atitudes pessoais e da norma subjetiva. Um indivíduo que, por exemplo, acredite que não conseguirá

desempenhar facilmente um comportamento, pode não o executar, mesmo possuindo uma atitude positiva (Olson & Maio, 2003).

As ideias aqui explanadas ajudam a compreender o modo como as atitudes se relacionam com as crenças, os sentimentos e a intenção comportamental. Apesar das discussões em torno da dimensionalidade das atitudes, o modelo tridimensional fornece, tal como referem Eagly e Chaiken (2007), um referencial teórico importante, pois favorece uma representação multidimensional concreta das atitudes, em detrimento de uma visão unitária abstrata. Assim, a possibilidade de podermos avaliar as atitudes através das suas manifestações em três classes de respostas, legitima que as concebamos como tendências avaliativas organizadas segundo as dimensões do conhecimento/crenças, do afeto/sentimentos e da intenção comportamental perante os objetos referentes.

4. Relação entre Valores-Atitudes-Comportamento

As atitudes, enquanto entidades psíquicas estruturalmente complexas, cumprem, através das suas componentes cognitivas, funções de processamento que permitem sumariar os atributos positivos e negativos dos objetos, propiciando aos indivíduos a faculdade de construir significados estáveis e organizados acerca do mundo (Fazio & Olson, 2003; Herek, 1986; Olson & Maio, 2003; Tesser & Shaffer, 1990). Da mesma maneira, como dispositivos implicados nos processos de produção de respostas, desempenham, também, funções de expressão de valores, levando a pessoa a pautar as ações segundo parâmetros axiológicos de índole moral ou ética (Katz, 1960).

Uma das problemáticas fundamentais prende-se com a forma como as atitudes se relacionam com outras classes de variáveis, designadamente com os valores e os comportamentos.

4.1. Relação entre Atitudes e Valores

É hoje aceite que as atitudes não existem isoladamente, podendo relacionar-se entre si, mas também com outros constructos de ordem superior, nomeadamente com os valores

(Katz, 1960). Rokeach (1973), pioneiro no estudo dos valores em Psicologia Social, definiu-os como crenças duradouras de uma conduta específica ou estado final de existência pessoal ou socialmente preferível a um outro (e.g., *honestidade, liberdade*), cujo papel básico é o de guiar as atitudes (e as ações). Também Rosenberg (1960, 1968) defendeu a tendência das pessoas para procurarem consistência entre os valores e as atitudes, com Olson e Maio (2003) a traduzirem tal busca por uma relação triádica pessoa-valor-objeto, compreendendo: (1) as atitudes da pessoa perante um objeto referente; (2) a crença da pessoa sobre a importância de um valor particular; (3) a relação percebida entre as atitudes perante o objeto da atitude e esse valor particular.

Talvez por causa desta relação, assistimos muitas vezes, como refere Katz (1960) a uma sobreposição conceptual entre atitudes e valores. Nesse sentido, Rokeach (1973) argumentou que a maioria das atitudes de uma pessoa está ancorada num grupo relativamente reduzido de valores, o que foi corroborado por estudos nos quais se mostrou que um conjunto diminuto de valores predizia uma grande variedade de atitudes (e.g., Gold & Robbins, 1979; Maio, Roese, Seligman, & Katz, 1996; Thomsen, Lavine, & Kounios, 1996). Com base nestes resultados, postula-se que os valores ocupam, face às atitudes, uma posição hierarquicamente superior de tal forma que um valor exprime-se através de uma diversidade de atitudes, mas uma atitude não revela uma variedade de valores.

4.2. *Relação entre atitudes e comportamento*

A popularidade ganha pelo constructo das atitudes deveu-se à ideia veiculada pelas abordagens clássicas de que as atitudes prediziam diretamente o comportamento (e.g., Allport, 1935; Bogardus, 1931; Chave, 1928; Droba, 1933). Porém, o estudo de Richard LaPierre publicado em 1934 veio problematizar tal assunção – embora análises posteriores lhe tenham apontado falhas metodológicas (e.g., Triandis et al., 1984). LaPiere viajou pelos Estados Unidos da América com um casal chinês, parando em 66 hotéis e 184 restaurantes, dos quais, apenas um recusou servi-los. Seis meses após esta viagem, o autor enviou uma carta a cada um dos estabelecimentos na qual questionava se serviriam clientes caso fossem chineses. Apenas 128 estabelecimentos responderam a

esta carta, sucedendo que 92% indicou que não aceitariam clientes chineses o que levou LaPiere a caracterizar a relação entre as atitudes e as ações como ténue.

Esta conclusão inspirou, nos finais da década de 1960, um conjunto de trabalhos que procurou elucidar melhor a ligação entre atitudes e comportamento. Com base na revisão da investigação existente sobre o assunto, Wicker (1969) concluiu que as atitudes relatadas verbalmente tinham pouca relação com os comportamentos subsequentes – *“a correlação raramente é superior a .30, e, muitas vezes, é aproximadamente 0”* (p. 65). Dito de outro modo, na maior parte das vezes o comportamento não reflete a atitude expressa verbalmente pelas pessoas.

Esta verificação da existência de uma relação frágil ou até nem sequer observável entre atitudes e comportamento impeliu diversos autores (Ajzen, 1985, 1991; Ajzen & Fishbein, 1977; Triandis et al., 1984), a desenvolverem esforços para teorizar as condições sob as quais a hipótese da presença de uma relação era sustentável, reconsiderando aspetos conceptuais inerentes às atitudes e explorando variáveis moderadores da sua associação com o comportamento. Deste modo, a pergunta *“existirá uma relação entre as atitudes e o comportamento?”* foi substituída pela questão *“como e quando se verifica esta relação?”*.

Uma das propostas chamou a atenção para a circunstância de que havia, sob o ponto de vista metodológico, formulações desproporcionadas entre as atitudes a avaliar e os comportamentos escolhidos para o fazer. Por exemplo, Ajzen e Fishbein (1977) reportaram uma grande discrepância na relação atitudes/comportamento ao notarem que os resultados obtidos através de uma escala de atitudes face à religião não prediziam o comportamento de frequentar a igreja. Ora, facilmente se perceberá que do uso desta escala, na qual o que está em causa é a avaliação de uma atitude global, não se poderiam esperar resultados preditores de um comportamento tão específico como é o de frequentar a igreja. Este exemplo tipifica uma situação em que o instrumento não mede, afinal, aquilo que se propunha medir, contribuindo para uma elevada probabilidade de se verificar uma fraca correlação entre os dois elementos e concluir-se, embora num julgamento superficial, que as atitudes não predizem o comportamento. Assim, perante estes resultados, Ajzen e Fishbein (1977) e outros autores como Triandis, Adamopoulos e Brinberg (1984) recomendaram a adoção de claros critérios de compatibilidade entre as componentes da ação e a atitude a avaliar. Retomando o exemplo apresentado, para se

predizerem comportamentos como os de ir à igreja, deveria ser avaliada a atitude em relação à frequência da igreja, em vez de a atinente à religião em geral.

Diferentes teorias e modelos foram também formalizando e clarificando a interligação entre as atitudes e os comportamentos – com destaque para a *teoria de comportamento planeado* apresentada anteriormente (Ajzen, 1985, 1991, 2014). Segundo esta teoria, o trajeto entre atitudes e comportamento é indireto e impreciso. Quando as pessoas agem de certa forma, as suas ações só em parte são influenciadas pelas atitudes. Na verdade, a intenção comportamental é configurada a partir de um conjunto de avaliações que compreendem, para além da atitude individual, a norma subjetiva (i. e., juízos sobre a desejabilidade do comportamento – *o que será que as outras pessoas vão pensar?*) e a percepção do controlo (i. e., julgamentos fundados nas expectativas de facilidade ou dificuldade em desempenhar uma ação com base nas memórias de experiências passadas e na avaliação dos recursos e das oportunidades para a conduzir – *quão fácil ou difícil será adotar este comportamento?*). Eagly e Chaiken (1993) abordam também esta questão, acrescentando que o comportamento não é inteiramente determinado pelas atitudes, pois há outros fatores como, por exemplo, os hábitos, a personalidade ou as normas e expectativas sociais presentes nos contextos onde os indivíduos operam, que contribuem para explicar os atos.

A hipótese de que as atitudes se vertem, imediata e diretamente, no comportamento parece representar, assim, uma simplificação grosseira deste processo. Dada a complexidade dos fenómenos em causa, será mais consentâneo falarmos de uma relação moderada por diversos fatores entre os quais se incluem dinâmicas ligadas à motivação, aos traços da personalidade ou às percepções de desejabilidade social. Há de facto, um grande conjunto de variáveis intra ou interpessoais e dos contextos ambientais – difíceis de elencar por causa do seu grande número – que interagem no âmbito da relação atitudes-comportamento.

5. Formação e mudança de atitude: teorias e modelos

Os termos *mudança* e *formação*, além possuírem, em português, raízes etimológicas diferentes, são também semanticamente distintos. Todavia, enquanto conceitos referidos às atitudes, partilham virtualmente o mesmo universo. A explicação é simples e

facilmente entendível através do seguinte argumento. Sempre que se verifica a modificação de uma atitude, ocorre a formação de uma nova. Por outro lado, a formação de uma atitude resulta – na esmagadora maior parte das vezes – de um processo de substituição, e por isso, de modificação de uma atitude prévia.

A problemática da formação e mudança de atitudes constitui um tópico de abordagem, cujo interesse provém da circunstância de os conteúdos nele tratados revelarem potencialmente importância no desenho de estratégias de mudança do comportamento. Os psicólogos sociais têm focado predominantemente os processos de mudança considerando o modelo da estrutura triádica das atitudes. Assim, a generalidade dos enfoques procura analisar o impacto das dimensões da cognição, do afeto e do comportamento na modificação das atitudes (Albarracín, Johnson, & Zanna, 2005; Eagly & Chaiken, 1993; Maio & Haddock, 2007, 2010).

5.1. Cognição e mudança de atitude: Comunicação persuasiva

A informação cognitiva sobre o alvo referente, isto é, as perceções e os pensamentos acerca de um objeto, constitui uma das facetas mais cruciais das atitudes (Ajzen, 2005). Assente neste entendimento, muitas das estratégias de mudança de atitudes centram-se no papel das cognições, adotando metodologias que visam promover nos indivíduos a aquisição ou o enriquecimento da informação através do uso de mensagens persuasivas (Horne, 1985). O exame da extensa literatura produzida sobre o assunto revela que a generalidade das abordagens inscreve-se na zona de abrangência do paradigma cognitivista. No contexto da presente exposição consideraremos, seletivamente, as perspetivas cujos contributos para o conhecimento e a investigação no domínio nos parecem mais significativos.

Pioneiros na investigação acerca dos efeitos da comunicação persuasiva, Hovland, Janis e Kelley (1953) e McGuire (1968) propuseram modelos focados na ideia-chave de que os processos de persuasão requeriam o cumprimento de uma sequência de etapas. Com trabalho de pesquisa sediado na Universidade de Yale, Hovland et al. (1953), após terem liderado o estudo sobre os efeitos da propaganda na segunda grande guerra, defenderam que para ocorrer persuasão tinham de se suceder três etapas. Assim, a pessoa (1) necessitava de prestar *atenção* à mensagem, (2) de *compreender* o seu

conteúdo e, finalmente, (3) de *aceitar* as suas conclusões. Expandindo esta tese, McGuire (1968) propôs em vez de três, seis estádios fundamentais no processamento da informação contida nas mensagens: (1) apresentação da mensagem; (2) atenção à mensagem; (3) compreensão da mensagem; (4) cedência ao argumento; (5) retenção da atitude modificada na memória; (6) manifestação de comportamento congruente com a atitude.

Todavia, segundo Perloff (2003), estas abordagens fundamentalmente centradas na descrição das *etapas* de processamento da informação persuasiva tinham a desvantagem de assumir as pessoas como “*criaturas esponjosas*” (p. 122), que aceitam passivamente a informação recebida. Ora, conforme Festinger e Maccoby (1964) enfatizam, uma pessoa que ouve uma mensagem comunicativa é um membro de uma audiência que,

“não se senta, ouvindo e absorvendo o que é dito, sem contraposição. De facto, o mais provável é que nesta circunstância, enquanto está a ouvir uma comunicação persuasiva, a pessoa esteja com a sua própria mente ativa, a contra-argumentar e a questionar os aspetos abordados pelo comunicador e o próprio comunicador” (p. 360).

Esta crítica levantada às duas teorias clássicas de persuasão é facilmente percebida se nos colocarmos no lugar de membro de uma audiência, ou ainda numa realidade de maior proximidade, se pensarmos nas múltiplas situações do quotidiano em que alguém nos tenta convencer de algo. Enquanto o emissor fala, será que apreendemos e aceitamos todo o conteúdo do seu discurso sem que surjam na nossa mente pensamentos sobre o tema ou acerca dos argumentos que estão a ser usados? A resposta é obviamente negativa.

Este tipo de argumento levou vários autores a reequacionarem as perspetivas referentes aos processos de persuasão (e.g., Greenwald, 1968; Petty, Ostrom, & Brock, 1981). Reiterando o princípio de que a aprendizagem do conteúdo da mensagem persuasiva tem um papel fundamental na mudança de atitude, passou a destacar-se as funções de mediação desempenhadas pelos pensamentos e “respostas cognitivas” dos recetores. Foi, assim, sublinhado que, ao receberem uma mensagem persuasiva, os indivíduos assumem um papel ativo, tentando relacionar a nova informação com o conjunto de dados existentes nos seus repertórios de cognições. Nesse processo são eliciadas

respostas cognitivas que podem incluir pensamentos favoráveis ou contrários aos conteúdos transmitidos pela mensagem. Segundo Greenwald (1968), as respostas cognitivas autogeradas serão mais relevantes e persuasivas do que os argumentos da mensagem propriamente dita.

Apesar do inegável contributo trazido à compreensão dos efeitos da persuasão, a evocação do papel desempenhado pelas respostas autogeradas tem duas limitações apontadas por Perloff (2003). Na verdade, este modelo assume que as pessoas pensam ponderada e criteriosamente sobre a informação transmitida, ignorando a possibilidade de situações nas quais a persuasão é atingida quando o recetor se limita a adotar níveis de processamento muito superficiais. Por outro lado, não fica devidamente esclarecido como é que as respostas cognitivas associadas à receção das mensagens persuasivas influenciam as pessoas e modificam as atitudes.

Os estudos da equipa de investigação liderada por Richard Petty (e.g., Petty & Cacioppo, 1981, 1986; Petty & Briñol, 2012, 2014) respondem de alguma forma a estas limitações. Partindo da ideia de que nunca compreenderemos os efeitos da comunicação persuasiva sem o conhecimento dos processos através dos quais as mensagens influenciam as atitudes, Petty advoga um modelo de processamento dual. Uma vez que as pessoas não estão sempre em condições de avaliar os méritos da informação persuasiva com base em argumentos sólidos é proposta a existência de duas rotas através das quais a persuasão pode ser induzida:

- Rota central – implica elaboração/processamento cognitivo das mensagens (Petty & Cacioppo, 1986; Petty & Wegener, 1999), isto é, torna-se essencial quando a pessoa avalia cuidadosamente os argumentos da mensagem, pondera as implicações das ideias do comunicador e relaciona a informação com o seu conhecimento e valores. As mensagens persuasivas constituídas por argumentos fortes tendem a eliciar respostas cognitivas favoráveis, enquanto mensagens cognitivas com argumentos fracos tendem a eliciar respostas cognitivas desfavoráveis (Maio & Haddock, 2007). Por sua vez, estas respostas cognitivas moldam as atitudes subsequentes, de modo a que as atitudes são mais favoráveis quando as respostas cognitivas são mais positivas. Para além disso, as atitudes decorrentes de mensagens persuasivas baseadas em respostas cognitivas elaboradas são mais fortes – relação de maior consistência com o

comportamento e menos suscetíveis a mudanças – do que as atitudes formadas/modificadas através da rota periférica;

- Rota periférica – quando as pessoas examinam a mensagem de forma rápida ou focam pistas que as ajudem a decidir se aceitam ou não a posição preconizada pela mensagem. São exemplos desta rota periférica as situações em que as pessoas podem concordar com uma mensagem porque o comunicador parece fiável (Petty et al., 1981). Os indivíduos podem também ser influenciados por simples pistas/sinais afetivos que estejam presentes na mensagem, tais como modelos fisicamente atraentes. Além disso, o comprimento da mensagem e o número dos seus argumentos pode determinar a sua aceitação, uma vez que as pessoas tendem a concordar com as mensagens mais longas, que contêm mais argumentos (Petty & Cacioppo, 1984). A característica comum a todos os processos periféricos reside no facto de as pessoas avaliarem o objeto das atitudes sem se envolverem em raciocínios profundos relacionados com o tema abordado, recorrendo preferencialmente a argumentos circunstanciais ou indiretos. Podem basear a sua atitude a partir do reconhecimento da fonte, da mensagem, ou do contexto, sem qualquer reflexão.

Contudo, a característica premente da perspectiva de Petty e seus colaboradores prende-se com a consideração da motivação e habilidade enquanto fatores determinantes na forma como as pessoas processam as mensagens persuasivas. Diversas variáveis podem influenciar a motivação e a habilidade. Por exemplo, a motivação pode ser maior quando a mensagem está altamente relacionada com objetivos pessoais e a habilidade é mais elevada quando as pessoas possuem conhecimento suficiente para entenderem a mensagem e não estão sujeitas a distrações (Petty & Cacioppo, 1984). Assim, as pessoas tendem a usar a rota periférica quando a sua motivação e habilidade de processamento são baixas, e a rota central quando as mesmas são elevadas (Petty, Cacioppo, & Schumann, 1983). Dito de outro modo, a manipulação da força dos argumentos – rota direta – tem mais impacto nas atitudes quando o nível de processamento da informação é mais aprofundado (grau em que a pessoa pensa nos argumentos relevantes existentes na mensagem), enquanto as manipulações nas vias periféricas (e.g., atratividade da fonte que transmite a mensagem persuasiva) têm mais

impacte nas atitudes quando o processamento cognitivo da informação é mais superficial (Petty & Briñol, 2012, 2014).

A abordagem de Shelly Chaiken (e.g., Chaiken, Liberman, & Eagly, 1989; Chen & Chaiken, 1999) partilha muitas das ideias e conceções avançadas por Richard Petty. Procurando explicar como os indivíduos processam as mensagens persuasivas, Chaiken (1980) defende que podem ser utilizados dois modos: o *processamento heurístico* e o *processamento sistemático*.

O modo de processamento heurístico recorre a regras de avaliação baseadas em estruturas de conhecimento codificadas na memória que possuem um grau elevado de disponibilidade, de acessibilidade e de aplicabilidade às situações nas quais a pessoa tem de efetuar tarefas de julgamento (Chen & Chaiken, 1999). Dadas estas propriedades das estruturas de conhecimento, as mensagens tendem a ser processadas de forma mais imediata sem abarcar extensivamente os conteúdos semânticos nelas contidas. Por outras palavras, quando operamos segundo os princípios do modo heurístico, raciocinamos a partir de princípios, de regras simples ou ditas de “algibeira” que já deram, já, provas no passado e nos guiam no quotidiano, evitando termos de investir tempo e esforço. Aspetos como a identidade ou o estatuto da fonte de informação (e.g., “*esta esta pessoa é credível ou especialista no assunto...*”) detêm no processamento heurístico valor persuasivo maior do que as características da mensagem em si (Chaiken, 1980).

O modo de processamento sistemático requer operações de análise compreensiva e crítica da informação para que seja aferida a validade do conteúdo das mensagens (Chaiken, 1980). Se a fiabilidade da fonte constitui um fator a ter em conta, é sobretudo a apreciação do conteúdo cognitivo da informação que determina a possibilidade da persuasão. Assim, os indivíduos que desenvolvem atitudes a partir do modo sistemático despendem mais esforço no escrutínio crítico da mensagem persuasiva.

Os processos heurísticos e sistemáticos podem ocorrer independentemente. Todavia, na prática, verifica-se que ambos tendem a operar de forma entrelaçada, não sendo inteiramente exato dizer que quando a pessoa usa um, exclui o outro. De facto, a avaliação reporta-se, muitas vezes, a mensagens persuasivas complexas e será mais correto dizer que, em cada caso, há um modo de processamento dominante com

presença de alguns elementos característicos do alternativo. Se o processo sistemático for o preponderante na avaliação da informação, as atitudes resultantes serão mais estáveis, mais resistentes à contra argumentação e mais preditivas do comportamento do que quando o modo heurístico é o principalmente utilizado (Chaiken, 1980).

Maio e Haddock (2010) comentam que a aptidão cognitiva e a motivação dos sujeitos são variáveis importantes na determinação do modo de processamento. Se ambas forem elevadas, torna-se mais provável que o indivíduo recorra ao modo sistemático. Pelo contrário, a evocação heurística adquirirá predominância quando a capacidade ou motivação da pessoa relativamente ao teor da mensagem forem baixas.

Shelly Chaiken e Richard Petty propõem, assim, modelos de processamento dual em relação às informações apresentadas em contextos de persuasão. Ambos sustentam que o modo ou a rota que será basicamente implicada no processo de persuasão depende do grau de envolvimento do sujeito com o tópico em causa. Assim, o recurso à rota central ou ao modo sistemático tenderá a verificar-se sempre que o tema substantivo da mensagem suscite interesse e consequente motivação. Petty, Wheeler e Tormala (2003) salientam, a propósito, que a propensão para se processarem informações persuasivas depende de muitas variáveis motivacionais cujos efeitos se estendem à criação de predisposições favoráveis ou contrárias à aceitação de certos conteúdos:

“[De facto] algumas destas variáveis relacionam-se com a situação de persuasão em si, enquanto outras dizem respeito ao próprio indivíduo. Determinadas variáveis afetam sobretudo a vastidão da atividade colocada no processamento da informação, ao passo que outras influenciam a direção ou valência do pensamento” (p. 375).

Segundo os autores acabados de citar, um dos fatores que mais motiva as pessoas a pensar é a perceção da relevância pessoal da informação. Se a importância percebida do tema for grande, maior será a probabilidade de os indivíduos atenderem à dimensão racional presente nos argumentos da mensagem. Caso o tópico seja irrelevante, a rota periférica ou o modo heurístico tenderão a ser os predominantemente usados. Da mesma maneira, o impulso para aprofundar o escrutínio da informação aumentará se o sujeito acreditar que é o único responsável pela avaliação da mensagem (Petty et al., 1981). Por sua vez, Maheswaran e Chaiken (1991) salientam que a violação da expectativa (como no caso em que a informação prodigalizada por um especialista se socorre,

surpreendentemente, de argumentos fracos) induz os indivíduos a processarem mais sistematicamente os conteúdos da mensagem persuasiva. Também o conhecimento possuído ou a saliência pública do assunto parecem interferir com a qualidade do processamento (Wood, Rhodes, & Biek, 1995). Efetivamente, se as atitudes se reportarem a temas candentes da vida de uma sociedade e se os indivíduos dispuserem já de informação relacionada com essas questões, crescerá a probabilidade de se implicarem mais intensamente na consideração dos argumentos persuasivos.

As variáveis motivacionais podem produzir efeitos seletivos no próprio pensamento, determinando a orientação das interpretações dos argumentos veiculados pelas mensagens. Se forem, por exemplo, despertadas propensões reativas, os recetores tenderão a formar ou a manter atitudes opostas às que estão a ser objeto das mensagens persuasivas. Da mesma forma, as pessoas tendem a adotar, mais facilmente, a posição de uma fonte de que gostam e a distanciarem-se da proposta de uma fonte da qual não gostam. Neste conjunto de situações, o enviesamento pode socorrer-se da rota central ou periférica já que quer a aceitação quer a rejeição ocorrerão, potencialmente, sem recurso a muito pensamento ou com uso extensivo de argumentação ativa (Petty et al., 2003).

Aplicando estes modelos a um hipotético programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade, a persuasão por via da rota central ou do modo de processamento sistemático ocorrerá em situações em que o argumento ou conteúdo das mensagens é forte ou suficientemente elaborado para sensibilizar as pessoas. No entanto, os aspetos subjetivos devem também ser ativados – principalmente quando a motivação dos alunos para o tema é baixa – acionando as rotas periféricas ou os modos heurísticos de persuasão, através de mensagens em que o destaque não é inteiramente colocado nos seus aspetos objetivos – as pessoas com deficiência – mas sim noutros elementos relacionados com o tema, tais como, os *gadgets* atrativos que funcionam como produtos de apoio.

Em síntese, poderemos dizer que os modelos de processamento dual defendem que, quando o recetor está motivado e se sente capaz, irá elaborar ou analisar sistematicamente as mensagens persuasivas; se a mensagem for forte, isto é, fundamentada em dados/factos e na lógica, possuirá grande valor persuasivo e os fatores contextuais terão pouca influência nos resultados; em contraposição, se o alvo da mensagem estiver desmotivado (ou incapaz) para processar a mensagem, então irá usar

a rota periférica ou o modo heurístico para processar a informação e formar uma resposta atitudinal.

Ao olharmos o processo de mudança de atitudes sob o prisma da dimensão cognitiva, podemos constatar que a omissão de aspetos relacionados com os fatores afetivos parece não favorecer o entendimento destes fenómenos. Efetivamente, no caso das perspetivas do processamento dual ficou claro que as dinâmicas relacionadas com a motivação são impossíveis de ignorar, sugerindo que a dimensão afetiva terá, também aqui, funções preponderantes.

5.2. Afeto e mudança de atitude: Exposição e condicionamento

umas mais subtis ou indiretas, outras mais evidentes e diretas, são várias as formas de as emoções e os afetos influenciarem a mudança de atitudes, tornando difícil a tarefa dos investigadores formularem teorias únicas. Assim, em contraste com o ponto anterior, no qual foram descritas teorias cognitivas e o seu progressivo desenvolvimento no sentido da maior compreensão dos processos inerentes à mudança de atitudes, neste outro abordaremos mecanismos, cujo ponto de convergência é o facto de partilharem entre si o enfoque colocado nas emoções e nos afetos. Estes mecanismos incluem quer a exposição repetida ao objeto das atitudes, quer o emparelhamento do objeto com estímulos prazerosos/desagradáveis, gerando um condicionamento de atitude positiva/negativa.

Iniciando pela exposição repetida, Robert Zajonc (1968) propôs no seu marcante trabalho *Attitudinal effects of mere exposure* que a mera exposição a um estímulo é suficiente para desenvolver uma atitude positiva perante o mesmo, ainda que não ocorra interação direta com esse mesmo estímulo. Assim se explica a tendência para formarmos atitudes mais positivas perante pessoas, eventos ou objetos que nos são familiares (i.e. que já vimos repetidas vezes). Ainda que os mecanismos que lhes estão subjacentes careçam de uma explicação parcimoniosa (Lee, 2001; Zebrowitz, White, & Wieneke, 2008), a *mera exposição* é tida como uma forma robusta de mudar as atitudes (Albarracín & Vargas, 2010; Crisp, Hutter, & Young, 2009; Perloff, 2003; Zajonc, 2001), com Bornstein (1989) a defender que “*em síntese, a familiaridade leva a gostar*” (p. 265). Uma das justificações mais consistentemente avançadas diz-nos que após um

estímulo ser visto ou ouvido repetidas vezes diminuem os afetos negativos perante o mesmo, como a irritação, a apreensão e a incerteza (Bornstein, 1989; Perloff, 2003; Zajonc, 2001). Mas já em 1954, Allport sugeria que os estereótipos face a grupos de pessoas – alvo de atitudes negativas (e.g., grupos minoritários como as pessoas com incapacidades) – podiam modificar através do contacto frequente com essas mesmas pessoas. Especificamente, o contacto deveria basear-se em relacionamentos estruturados, nos quais não existissem diferenças de estatuto, de modo a desconstruir estereótipos estigmatizantes, em vez de os reforçar.

Os mecanismos elementares da aprendizagem – descritos, nomeadamente, pelos paradigmas do condicionamento e operante – têm sido, também, utilizados como base fundamental na elaboração de procedimentos tidos como eficazes no domínio da formação e mudança de atitudes (Balas & Sweckle, 2013; Cacioppo, Petty, & Crites, 1994; Maio & Haddock, 2010; Olson & Fazio, 2001; 2002; Walther, Weil, & Düsing, 2011).

Um desses procedimentos – designado pelo termo de *condicionamento avaliativo* (e.g., Razran, 1954; Staats & Staats, 1957) – consiste na associação entre estímulos que desencadeiam, naturalmente, emoções ou outras respostas afetivas (estímulos incondicionados) e estímulos passíveis de representarem objetos de atitudes (inicialmente neutros). O condicionamento avaliativo, também chamado de condicionamento de segunda ordem, é similar mas não idêntico ao condicionamento clássico de Pavlov. Para De Houwer (2007) a diferença essencial reside na circunstância de o condicionamento clássico implicar qualquer tipo de mudança de resposta, ao passo que, na outra forma, a modificação diz apenas respeito a respostas avaliativas. Há, contudo, distinções adicionais a considerar (e.g., Martin & Levey, 1994). Assim, na aprendizagem pavloviana a associação é feita entre um estímulo neutro e um estímulo incondicionado. No caso do condicionamento avaliativo, a associação é suscetível de se realizar entre estímulos neutros que adquirem a capacidade de suscitar uma resposta ligada a um estímulo incondicionado. Em termos do paradigma experimental usado, o estímulo incondicionado pode até coincidir ou anteceder a apresentação dos estímulos a condicionar, diferindo da ordem temporal pressuposta pelo modelo do condicionamento clássico (e.g., Hofmann, De Houwer, Perugini, Baeyens, & Crombez, 2010).

O estudo de Krosnick, Betz, Jussim e Lynn (1992) é ilustrativo desta forma de condicionamento. Mostraram a um conjunto de indivíduos uma série de fotografias de uma pessoa desconhecida nas suas rotinas diárias, cada uma delas precedida por uma outra fotografia que funcionava como um “desencadeador” de emoções (apresentada subliminarmente apenas durante 9 milésimas de segundos). Para alguns participantes o “desencadeador” era negativo (e.g., fotografia com um rosto em chamas, uma caveira, serpentes) e para outros, o estímulo era positivo (e.g., fotografia de um grupo de amigos a jogarem rãguebi, de um casamento). Após a apresentação de todas as fotografias foi pedido aos participantes que avaliassem a pessoa desconhecida, sucedendo que aqueles que receberam o “desencadeador” positivo revelaram gostar mais da pessoa desconhecida do que os participantes submetidos ao “desencadeador” negativo.

Uma outra forma de condicionamento corresponde ao condicionamento vicariante (Bandura, Blanchard, & Ritter, 1969; Bandura & Rosenthal, 1966) e ocorre quando alguém observa as respostas emocionais de outra pessoa que acabou de desempenhar um determinado comportamento. Gerull e Rapee (2002) mostraram, em trabalho de caráter experimental, que as crianças adquirem respostas emocionais demonstradas pelas mães perante objetos. No seu estudo, pediram a mães que manifestassem alternadamente e perante os seus filhos de idade compreendida entre os 3 e 4 anos expressões faciais positivas ou negativas emparelhadas com a apresentação de dois brinquedos distintos (uma serpente e uma aranha feitas de borracha). Alguns minutos depois, cada um dos objetos foi mostrado, separadamente, às crianças; nesse segundo momento as mães mantinham uma expressão neutra. Os resultados mostraram que as crianças revelaram mais frequentemente reações de medo ou de evitamento face ao brinquedo que tinha sido, anteriormente, associado à resposta materna negativa. Baeyens, Eelen, Crombez e De Houwer (2001) mostraram, também, que as pessoas aprendem atitudes perante novos alimentos pela observação das reações emocionais das outras pessoas a alimentos, evidenciando que as expressões faciais adquirem a função do estímulo não-condicionado que proporcionam, automaticamente, a aquisição de reações avaliativas de *gosto* ou *não gosto*.

As diferentes formas de condicionamento descritas têm implicações na formação e mudança de atitudes, dando aos investigadores ferramentas para o trabalho a ser desenvolvido em situações nas quais está em causa a mudança de atitudes perante

membros de grupos minoritários da sociedade, designadamente, grupos raciais ou pessoas com uma doença mental grave ou com uma deficiência/incapacidade. Se a manifestação de um comportamento associado a uma determinada atitude perante um objeto tiver como consequência a satisfação e o prazer da pessoa que o manifesta, então essa pessoa tenderá a repetir o comportamento, reforçando a sua atitude. Se as pessoas de dada etnia forem frequentemente retratadas nos *media* com imagens negativas associadas a crimes, então este emparelhamento pode moldar atitudes sociais negativas perante qualquer membro dessa etnia. Se as pessoas significativas a uma criança evidenciarem frequentemente sentimentos negativos perante indivíduos com incapacidades, tendencialmente a criança irá desenvolver também atitudes negativas perante eles.

Assim, tendo por base o que se acabou de referir parece poder-se concluir que a formação e a modificação das atitudes envolvem processos sociais, o que não admira, pois o fator que, na maioria das vezes, molda as atitudes provem dos atos ou *feedbacks* patenteados pelas outras pessoas. Mesmo nas situações em que o estímulo advém do *feedback* do próprio comportamento, a dimensão social não deixa de estar presente, pois esse comportamento é muitas vezes induzido pelas outras pessoas que constituem a audiência desse comportamento. Por conseguinte, intervir sobre as atitudes não pode ser visto como um processo individual.

5.3. Comportamento e mudança de atitudes: Auto-perceção e consistência

A ideia generalizada de que o comportamento pode modificar as atitudes decorre da tridimensionalidade onde se inscreve a estrutura das atitudes. As pessoas expressam as suas atitudes através de respostas cognitivas, afetivas e comportamentais, existindo uma relação de sinergia entre as três classes de resposta (Eagly & Chaiken, 1993). Podemos então esperar que uma alteração substancial numa destas classes influencie a atitude, bem como as outras classes de respostas atitudinais. Deste modo, induzir uma pessoa a desempenhar um determinado comportamento pode modificar a atitude, bem como provocar reações cognitivas e emocionais face ao objeto referente.

Daryl Bem (1972) propôs a *teoria de auto-perceção* para explicar de que modo usamos o comportamento para inferir as nossas atitudes. O elemento mais distintivo da sua

proposta reside no facto de não atribuir relevo aos impulsos motivacionais ou aos fenómenos de inconsistência cognitiva (Bodenhausen & Gawronski, 2013). Assim, Bem explicou que mesmo que não tenhamos qualquer crença ou sentimento sobre determinado objeto de atitudes, podemos usar a experiência passada do comportamento para inferirmos a nossa atitude. De facto, o autor contende que há uma multiplicidade de situações relativamente às quais atitudes são “fracas”, não sendo possível precisá-las consistentemente. Em tais circunstâncias, “*o indivíduo está funcionalmente na mesma posição que a de um observador externo*” (Bem, 1972, p. 2). Significa isto que o sujeito infere as próprias atitudes a partir da observação das suas ações ou comportamentos relevantes. Uma pessoa acredita ter uma atitude a respeito de um determinado objeto por ter observado, em si mesma, a forma como se comportava ou se referia a esse objeto baseando-se na lógica de que “*se eu me envolvo num determinado comportamento, então devo ter uma razão interna – atitudinal – para o fazer*”.

O modelo de Daryl Bem é contraintuitivo já que desafia o princípio, genericamente aceite, segundo o qual os comportamentos são determinados pelas atitudes e não o inverso. Conforme Robak, Ward e Ostolaza (2005) destacam, a estranheza é ainda maior porquanto Bem postula que os indivíduos se apercebem das próprias atitudes sem acederem às cognições internas ou recorrerem à experiência dos seus “estados de ânimo”. Porém, a teoria da auto-percepção recebeu suporte empírico em estudos que sugerem a possibilidade de modificar atitudes a partir do comportamento – sobretudo, como Petty, Wheeler e Tormala (2003) sublinham, quando as atitudes relativas a um objeto são, ainda, imprecisas.

Ito, Chiao, Devine, Lorig, e Cacioppo (2006) examinaram até que ponto a indução de expressões faciais desencadeavam modificações a nível do preconceito racial. Usando uma amostra de 33 jovens que não se identificavam como Afro-Americanos, apresentaram um conjunto de fotografias de africanos e caucasianos do género masculino. Antes dessa apresentação, os participantes preencheram metade dos itens do *Implicit Association Test* (IAT) que avalia o grau de preconceito racial implícito. Completada a prova, foram constituídos 3 grupos. Um visionava as fotografias sem indução de qualquer expressão facial. Outro observava as imagens fotográficas dos caucasianos e, o terceiro grupo, as dos africanos. Os membros destes dois últimos grupos foram obrigados a “sorrir” não intencionalmente enquanto viam as fotos. A

indução do “sorriso” recorreu a um procedimento estritamente mecânico, sendo pedido aos participantes que segurassem um lápis horizontalmente na boca. Ao fazê-lo, os seus lábios distendiam-se tal como sucede quando se sorri. Depois de realizada a tarefa de observação das imagens, era completada a segunda metade do teste. Curiosamente, os resultados mostraram que os indivíduos obrigados “inconscientemente a sorrir” enquanto viam fotografias de africanos diminuíram, em comparação com os elementos dos restantes dois grupos, o grau de preconceito racial. Por outras palavras, as suas atitudes mudaram em função do comportamento induzido.

Chaiken e Baldwin (1981) chegam a conclusão idêntica numa abordagem experimental em que usaram a evocação de comportamentos. Constituíram, inicialmente, dois grupos em função das atitudes pró ou contra os valores ambientais. Todos os participantes preencheram questionários onde se indagava se tinham memória de terem executado certos atos. Alguns membros desses grupos depararam-se com questões relativas a comportamentos *pró-ecológicos* que teriam sido executados com grande probabilidade (e.g., *Já alguma vez colocou lixo em recipientes para reciclagem?*). Os restantes elementos não se depararam com esse género de perguntas. Feita a análise dos resultados, verificou-se que os participantes com posições favoráveis e bem definidas em relação aos valores ambientais não manifestaram mudança de atitudes em qualquer uma das duas condições. Já aqueles membros do outro grupo a quem foi dada a oportunidade de evocar condutas *pró-ecológicas* efetivamente realizadas revelaram, depois, atitudes mais favoráveis às questões ambientais.

A teoria da auto-perceção tem servido de referencial a estudos que procuram investigar os fenómenos de mudança de atitudes no contexto do uso da internet. Guadagno, Lankford, Muscanell, Okdie e McCallum (2010) analisaram, por exemplo, os processos de recrutamento *online* de agentes ou simpatizantes de organizações terroristas. Na sua investigação, os autores examinaram como as organizações recrutadoras utilizavam as redes sociais para envolverem os potenciais aderentes em comportamentos graduais de crescente envolvimento (e.g., após captada a simpatia com a causa, iniciar o processo com pedidos de colaboração em meras tarefas como o reencaminhamento de *e-mails*, postar em blogs opiniões contra “inimigos”, contribuir em atividades de recolha de fundos *online*) chegando, assim, à progressiva radicalização de comportamentos e atitudes.

Considerações finais

As atitudes foram definidas de diversas formas ao longo do tempo com maior ou menor ênfase nas relações de consistência entre atitudes e comportamentos. No entanto, o atributo fulcral que percorre as diferentes conceptualizações é a noção da sua dimensão avaliativa. As pessoas podem manifestar-se a favor ou a desfavor do objeto das atitudes, representado por qualquer entidade presente nas suas mentes, que vai desde o domínio do mundano até à esfera do abstrato, podendo incluir objetos, pessoas, grupos ou ideias.

Com base nos pressupostos e conceitos expostos ao longo deste capítulo ficaram evidentes os contributos de diferentes perspetivas para o entendimento das características, estrutura e funções das atitudes. Além disso, parte das abordagens referidas no capítulo fornecem orientações úteis para compreendermos como as atitudes podem ser moldadas – i.e., formadas ou modificadas. Será, assim, possível concluir que a mudança de atitudes ocorre à medida que a pessoa: (1) adquire informação sobre o objeto das atitudes (cognição); (2) associa os objetos das atitudes a sentimentos positivos ou negativos (afeto); (3) interage/age diretamente sobre o objeto das atitudes (comportamento).

Após décadas de investigação sobre os processos que guiam a construção e a modificação das atitudes, existe a consciência de que há ainda muito caminho a desbravar. Ao longo do capítulo optámos por efetuar uma revisão necessariamente seletiva da literatura, tendo em conta o propósito de explorar noções e perspetivas que permitirão um enquadramento concetual mais amplo para as discussões e estudos que, aqui, viremos a apresentar.

**CAPÍTULO II – AS ATITUDES DOS PARES COM
DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS ALUNOS COM
INCAPACIDADES**

Nota Introdutória

Este capítulo tem como objetivo enquadrar o conceito de atitudes enquanto fator determinante na promoção da escola inclusiva. Mas a questão que se levanta é porque devemos colocar na agenda da escola inclusiva o tema das atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades?

O reconhecimento da educação como um direito fundamental de todas as crianças – englobando, evidentemente, as crianças com incapacidades – motivou os governos de vários países a desenvolverem políticas para implementarem uma “*escola para todos*”. Um efeito direto destes esforços foi o encerramento das tradicionais escolas de educação especial, conduzindo ao aumento do número de alunos com incapacidades nas escolas regulares (Meijer, 2003; UNESCO, 1995). A investigação em educação especial tem acompanhado de perto este desenvolvimento, procurando descrever os fatores relevantes para a efetiva implementação da educação inclusiva, uma vez que – apesar de diversos estudos demonstrarem os seus benefícios educacionais e sociais (Mrug & Wallander, 2002; Pijl & Frostad, 2010) – a igualdade no acesso mostrou não garantir necessariamente a igualdade nos resultados, a participação plena e a aceitação social dos alunos com incapacidades (McDougall, DeWit, King, Miller, & Killip, 2004). O tópico das atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades salienta-se como um dos assuntos com mais impacto no desenvolvimento de uma escola inclusiva (McDougall et al., 2004; Vignes et al., 2009). Ao longo deste capítulo tentaremos, então, responder à questão que colocámos no início do parágrafo, procedendo a uma breve introdução histórica sobre a evolução das atitudes perante as pessoas com incapacidades, para abordarmos, depois, a educação inclusiva. Serão ainda explorados os efeitos das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico nos pares com incapacidades, bem como os fatores individuais e contextuais com influência na formação das atitudes, na perspetiva de esclarecer vias para a elaboração do trabalho empírico, designadamente, para o desenho e a implementação de uma intervenção destinada a promover as atitudes dos alunos.

1. Breve história das atitudes perante as pessoas com incapacidades

Antes de iniciarmos uma breve viagem pelo tempo, vale a pena referir que o contexto sócio-histórico exerceu, desde sempre, uma influência fulcral nas atitudes face às pessoas com incapacidade, pois conforme refere Winzer (1993), as atitudes são um espelho da cultura, da religião e das condições económicas e políticas vigentes nas sociedades e, por isso, mudam à medida que as sociedades se desenvolvem. Tentaremos, assim, fornecer uma visão global dos desenvolvimentos sócio-históricos na forma como as sociedades foram percecionando as pessoas com incapacidades, naquilo que entendemos ser uma jornada paralela entre a evolução do conhecimento e dos movimentos a favor dos direitos humanos.

Genericamente, antes do século XVIII as pessoas com incapacidade eram negligenciadas, abandonadas ou ignoradas, sem que houvesse preocupação com qualquer tipo de habilitação ou de ensino. Em muitas culturas, impregnadas, por exemplo, por influências cristãs, predominava a ideia de que as pessoas com incapacidades estavam sob feitiço ou eram possuídas por demónios (Winzer, 1993; 2014). As atitudes sociais dominantes refletiam a perspetiva de que eram insalubres, “defeituosas” e incapazes de contribuir para a comunidade e, por isso, foram durante muito tempo objeto de medo, de pena ou mesmo de abuso, condenação e destruição (Braddock & Parish, 2001; Winzer, 1993). Só a partir deste século surgiu o interesse para compreender cientificamente a génese das deficiências e, com ele o sentimento de que as pessoas com incapacidade deveriam ser cuidadas/tratadas. O século XIX marcou a era em que foram criadas as grandes instituições estatais – os asilos – de cuidado às pessoas com incapacidades/deficiências (e com doença mental), normalmente localizadas na periferia das cidades. Este modelo institucional de cuidado das pessoas com incapacidades contribuiu, através da sua segregação física, para a proliferação das atitudes sociais negativas e estigmatizantes.

É, no entanto, a partir da segunda metade do século XX que concentramos a nossa atenção, pois a partir deste período dar-se-ão substanciais mudanças sociais com implicações importantes ao nível do tratamento, intervenção e educação das pessoas com incapacidades.

Após a segunda guerra mundial – palco de inúmeras atrocidades contra a dignidade da condição humana – assistiu-se a uma renovação do interesse sobre a situação das

peças com incapacidades, marcada pela publicação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (United Nations [UN], 1948). Surgiram, então, os primeiros debates sobre a necessidade de combater a marginalização dessas pessoas, procurando formas de atendimento que não as afastassem da sua família e comunidade (Winzer, 1993; 2014). De facto, a institucionalização retirava-as dos contextos de vida normais a que pertenciam por direito. Foi nesta lógica que surgiu o princípio da *normalização*, primeiramente defendido pela escola escandinava, na Suécia (Nirje, 1969) e na Dinamarca (Bank-Mikkelsen, 1980) e, de seguida, pela escola americana (Wolfensberger, 1980). Tal princípio reconhece o direito das pessoas com incapacidades a “*uma existência tão próxima do normal quanto possível*” (Nirje, 1969, p. 181), desafiando a sua segregação e defendendo o seu direito à participação na sociedade e ao respeito por parte dos seus membros. Congruentemente, Wolfensberger (1972) definiu *normalização* como: “*utilização de meios o mais culturalmente normativos possível, de modo a estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais que sejam o mais culturalmente normativos possível*” (p. 28). Em linha com este princípio, as instituições, por replicarem condições artificiais, passaram a ser consideradas contraproducentes, dando azo ao surgimento do movimento de (re)integração na comunidade denominado de *normalização* ou de *desinstitucionalização*. Nos finais dos anos 60 e início dos anos 70 do século passado, esta ideia expandiu-se rapidamente pelos Estados Unidos e diversos países europeus reforçada pelos movimentos das minorias e de grupos marginalizados que advogavam o direito ao seu espaço na sociedade.

Assistia-se a uma transformação no papel reconhecido à sociedade, que se fazia acompanhar pela evolução dos modelos conceptuais de entendimento da incapacidade. O *modelo social* emergia, por esta altura, em reação ao *modelo médico* dominante que concebia a incapacidade/deficiência como algo que pertencia ao indivíduo – o *locus* do problema residia na pessoa que necessitava de diagnóstico e de tratamento (Marks, 1997). A ideia predominante era a de que se o indivíduo fosse curado o problema desaparecia (Kaplan, 2000). Isto é, o tratamento tinha como foco corrigir, alterar e influenciar o indivíduo, de modo a que se adaptasse ao ambiente/sociedade (Llewellyn & Hogan, 2000). Em contrapartida, o *modelo social* vem argumentar que a experiência de incapacidade é uma construção social imposta às pessoas com deficiências pela sociedade (Hutchison, 1995; Simeonsson, 2006). Sob esta perspetiva, a sociedade era

percecionada como fonte da incapacitação por criar barreiras à igualdade e fomentar a exclusão por via de concepções normativas de *estar-na-vida*, conforme refere Maxfield, citado em Braddock e Parish (2001), “*com demasiada frequência, a maior tragédia da vida da pessoa cega não é a sua cegueira, mas as reações da família e do grupo social tratando-a como um membro não-típico*” (p. 44).

O interesse nas atitudes perante as pessoas com incapacidades emergia também durante esta altura – com a publicação dos primeiros estudos sobre a sua avaliação e modificação (e.g., Gottlieb, Cohen, & Goldstein, 1974; Parish, Ohlsen & Parish, 1978; Rapier, Adelson, Carey, & Croke, 1972; Skrtic, Clark, & White, 1982). Desde então, as atitudes negativas foram identificadas como uma das maiores barreiras à integração social das pessoas com incapacidades, com profundo impacto no seu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida (Llewellyn & Hogan, 2000).

Atenta a estas evoluções, em 1980, a Organização Mundial de Saúde propunha a distinção entre as desvantagens socialmente construídas impostas às pessoas com deficiência e as consequências provocadas pela deficiência, através da definição dos conceitos: *deficiência*; *incapacidade* e *desvantagem* (handicap) (WHO, 1980). Assim, define *deficiência* como qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; *incapacidade* como a restrição ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidade para realizar uma atividade considerada normal para o ser humano; *desvantagem* como o prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, o género, os fatores sociais e culturais, caracterizando-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social.

No entanto, o *modelo social* foi sendo criticado por ser simplista e centrado numa explicação exclusivamente social, limitando a compreensão das dificuldades dos indivíduos (Terzi, 2008). Neste contexto, Üstün, Chatterji, Bickenbach, Kostanjsek e Schneider (2003) aduziram que:

“*O modelo de incapacidade é aquele que sintetiza o que existe de verdadeiro e útil nos modelos médico e social, sem incorrer no erro que cada um comete de reduzir a noção global e complexa de incapacidade apenas a um dos seus aspetos. Tal modelo poderia designar-se de modelo biopsicossocial*” (p. 568).

Emerge assim o *modelo biopsicossocial*, inicialmente proposto por Engel (1977), que rejeitando a polarização entre os *modelos médico* e *social*, concebe a doença e saúde como o resultado da interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. Várias contribuições subjacentes a uma perspectiva sistêmica sublinharam a necessidade de definir os processos de incapacitação (e de desenvolvimento), considerando uma perspectiva dinâmica e relacional do binómio indivíduo-ambiente (Simeonsson, 2006), designadamente: o *modelo transacional* de Sameroff (inicialmente articulado por Sameroff e Chandler, 1975) para o qual “*o desenvolvimento da criança é o produto das interações dinâmicas contínuas entre a criança e as experiências fornecidas pelos seus contextos sociais*” (Sameroff, 2010, p. 16); e o *modelo bioecológico* de Bronfenbrenner (1979) postulando que “*o desenvolvimento humano desenrola-se através de processos de interações recíprocas progressivamente mais complexas, entre um organismo humano biopsicológico, ativo e em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato*” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 797). Deste modo os fatores físicos (e.g., a inacessibilidade a espaços públicos) ou atitudinais (e.g., a discriminação e os estereótipos) desempenham um papel significativo – enquanto barreiras ou facilitadores – no funcionamento dos indivíduos nos seus contextos imediatos de participação. Emergia, então, a noção de que os processos de incapacitação e do desenvolvimento humano dependiam da relação entre as adaptações do indivíduo ao contexto e do contexto ao indivíduo.

As iniciativas internacionais a favor dos direitos humanos fizeram um percurso análogo ao do conhecimento, pautando as suas cartas de princípios pela defesa de uma maior participação das pessoas com incapacidades nas sociedades, as quais tinham um papel fundamental a desempenhar na criação de oportunidades, conforme apelavam a *Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes Mentais* (UN, 1971) e a *Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes* (UN, 1975). Esta exigência foi explicitada de forma mais compreensiva no *Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência* (UN, 1982), ao estabelecer como propósito de:

“promover medidas efetivas para a prevenção de incapacidades, a reabilitação e a concretização dos objetivos de “participação plena” das pessoas com incapacidades na vida social, de desenvolvimento e de “igualdade”. Tal significa oportunidades iguais às de toda a população na melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento social e económico. Estes princípios devem ser aplicados com o

mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento”.

Posteriormente, em 1993, foi unanimemente adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas o documento *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*, que, apesar de não ter poderes juridicamente vinculativos a nível internacional, forneceu padrões básicos para o desenvolvimento de programas, políticas e leis sobre a incapacidade. Este conjunto de documentos exerceu, de facto, pressão junto dos governos dos países, com repercussões efetivadas nas sucessivas leis que, entretanto, foram sendo publicadas. Exemplo disso foi a *Americans with Disabilities Act* (1990) promulgada nos Estados Unidos – em resultado do esforço concertado de um conjunto de grupos de direitos de pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (*National Council of Disability*, 1986) – e que constituiu um evento decisivo para a promoção dos direitos das pessoas com incapacidades no cenário internacional, dando o mote que faltava para o desenvolvimento de políticas que garantissem a sua concretização (Braddock & Parish, 2001). Esta lei reconheceu que a discriminação – perpetuada pelos padrões históricos de segregação e de formas de tratamento desiguais – constituía o maior problema defrontado pelas pessoas com incapacidades e não as suas deficiências; afirmou que as pessoas com incapacidades vinham a ser relegadas para posições inferiores com base em estereótipos acerca das incapacidades; e, mais importante, proibiu qualquer forma de discriminação contra as pessoas com incapacidades nos empregos, nos serviços e instalações públicas ou nos meios de comunicação. No Reino Unido, uma lei semelhante publicada em 1995 – *Disability Discrimination Act* – introduziu alterações nas políticas, mas também nos ambientes físicos das empresas, impondo a remoção de barreiras às pessoas com incapacidades e estabelecendo garantias de acessibilidade em todos os transportes públicos. Um pouco por todo mundo os países seguiram estes exemplos, incluindo Portugal.

Mais recentemente, a publicação da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (UN, 2006) constituiu outro marco histórico por: (1) representar um instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da sua discriminação em todas as áreas da vida; (2) fornecer orientações específicas no que respeita à reabilitação e habilitação, à educação, à saúde, ao acesso à informação e aos serviços públicos; (3) responsabilizar toda a sociedade na

criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência; (4) instituir um sistema de monitorização internacional da aplicação da Convenção, através do qual o Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência, criado pela Convenção e composto por peritos independentes, analisaria os progressos verificados, com base em relatórios nacionais apresentados pelos Estados Membros (Instituto Nacional de Reabilitação [INR]).

Como vimos as atitudes perante as pessoas com incapacidades evoluíram substancialmente ao longo dos tempos, fruto das alterações sociais, as quais não podem ser desvinculadas da evolução dos modelos de entendimento da deficiência e da incapacidade. A própria linguagem usada para descrever as pessoas com incapacidades mudou, assim como mudaram as atitudes da sociedade. As expressões anteriormente usadas incluíam termos como “*idiota*”, “*imbecil*” ou “*tonto*” e foram gradualmente substituídas, primeiro, por expressões como “*deficiente mental*” e “*incapacitados*” e, mais recentemente, por expressões como “*pessoa com deficiência mental*” (i.e., incapacidade intelectual), “*criança com autismo*” (em detrimento de “*o deficiente mental*” ou “*o autista*”), refletindo o reconhecimento da importância de valorizar as pessoas pela sua individualidade e não pela sua deficiência. Em linha com estes cuidados, diversas associações com impacto nesta área modificaram a sua designação como foi o caso da *American Association for Intellectual and Developmental Disabilities* (antes *American Association on Mental Retardation*) ou a *Academy of Dentistry for Persons with Disabilities* (antes *Academy of Dentistry for the Handicapped*).

2. O percurso do atendimento educativo das pessoas com incapacidades: segregação, integração e inclusão

O trajeto até agora descrito sobre a evolução das visões societárias face às pessoas com incapacidades influenciou todos os domínios de atuação e, especificamente, a educação. Neste campo, a perceção sobre as crianças com incapacidade mudou substancialmente. Se atualmente a inclusão e a participação das crianças com incapacidade – cuja plena concretização depende das atitudes da sociedade em geral e dos atores escolares (pares, professores e outros profissionais) em particular – constituem conceitos centrais no

desenvolvimento das políticas, legislações e serviços educativos, a história revela que esta atenção faz parte de um passado recente. Passaremos, então, a descrever o percurso da educação das pessoas com incapacidades, analisando a evolução internacional dos modelos educativos da *segregação*, *integração* e *inclusão*, bem como de que modo Portugal acompanhou estes processos.

Conforme referimos anteriormente, o tempo decorrido entre o século XVIII e a primeira metade do século XX caracterizou-se por ser um período em que prevalecia o modelo institucional de cuidado de pessoas com incapacidades. Em linha com esta tradição, a educação das crianças com incapacidades tinha lugar em escolas/instituições segregadas – as escolas especiais – as quais emergiram durante o século XVI, inicialmente direcionadas para as deficiências sensoriais² e que, na primeira metade do século XX, continuavam ainda a proliferar. Apesar de proclamarem a educação de crianças com incapacidades, o apoio prestado por estas escolas era essencialmente de índole assistencial (Winzer, 1993, 2014).

As bases lançadas após a segunda guerra mundial estenderam-se ao nível da educação. Particularmente, o Artigo n.º26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (UN, 1948) proclamava o direito de todos os cidadãos a uma educação adequada, independentemente do género, raça, cor e religião. Os debates em torno da necessidade de evitar o afastamento das pessoas com incapacidades das suas comunidades culminaram na reflexão crítica sobre o modelo educativo e social de *segregação* (Sanches-Ferreira, 2007). O princípio da *normalização* (Bank-Mikkelsen, 1980; Nirje, 1969; Wolfensberger, 1980) expôs as escolas especiais como contextos estigmatizantes, discriminatórios e de negação do direito à educação por força das práticas de exclusão (Winzer, 2014). De acordo com Jenkinson (1997), o princípio da *normalização* em educação significava fazer o máximo uso do sistema de educação regular com o mínimo recurso a instalações separadas. Podemos então dizer que a normalização deu lugar ao modelo educativo de *integração*, operacionalizado pela integração das crianças na sala do ensino regular ao nível dos conteúdos não académicos.

² As raízes das escolas especiais estão datadas ao nascimento de Pedro Ponce de León, 1510, um monge Beneditino reconhecido por ter sido o primeiro professor de pessoas surdas do mundo ocidental na escola que iniciou dentro do mosteiro onde vivia.

As décadas que se seguiram caracterizaram-se pela necessidade de lançar bases políticas orientadas para a meta prioritária de inserir ou integrar as pessoas com incapacidades no sistema de ensino regular e na vida comunitária. Nos Estados Unidos foi aprovada, em 1975, a famosa lei P.L. 94/142 (*The Education for all the Handicapped Children Act*), também conhecida como a *mainstreaming law*, determinando que todos os alunos com incapacidades tinham o direito à educação pública num *ambiente o menos restritivo possível*, com a sua integração na classe regular. No Reino Unido, o *Warnock Report* (Department of Education and Science [DES], 1978) introduziu o conceito de *necessidades educativas especiais*, sugerindo como imperioso alterar a organização da atividade escolar na sala de aula e enfatizando a importância do professor de ensino regular na identificação e resposta às necessidades dos alunos. Este período ficou marcado pela reestruturação dos serviços de educação especial, com a criação de salas de recursos, classes especiais em escolas regulares e outras modalidades integradas de atendimento.

Portugal acompanhou também estes desenvolvimentos, tendo sido lançados, ainda durante a década de 70 do século passado, os princípios reformadores das políticas de educação, que vinham a ser defendidos internacionalmente, e das sucessivas leis que foram sendo publicadas. Até então, os alunos com deficiência encontravam-se segregados do sistema de ensino regular e inseridos nas escolas especiais, criadas essencialmente pelas associações lideradas por pais. O primeiro passo no sentido de garantir o direito à educação de todas as pessoas com deficiência e de responsabilizar os poderes políticos pela sua concretização surgiu em 1976 com a *Constituição da República Portuguesa*, onde foi estabelecida a universalidade do ensino básico e a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Foram constituídas as *Equipas de Ensino Especial Integrado* (1976), cujo apoio era centrado no aluno com intuito de que a sua presença na sala de aula regular não interferisse na organização e no desenvolvimento do processo educativo. O Decreto-Lei n.º538/79 veio assegurar o ensino obrigatório das crianças com deficiência. A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) contribuiu também para a evolução da educação em geral e da educação especial em particular. Apesar destes avanços, só em 1990 se deu o passo decisivo para que o movimento de *integração* se generalizasse nas escolas do ensino regular com a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, que estipulava que nenhuma criança estaria isenta da escolaridade obrigatória e gratuita. Por sua vez, os pressupostos contidos na lei P.L.

94/142 (1975) e no *Warnock Report* (DES, 1978) apenas se repercutiram em Portugal no ano de 1991 com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 onde era defendida a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiências e reforçada a ideia da necessidade de apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

Internacionalmente, o princípio base do movimento de *integração* – a *normalização* – foi, no entanto, muito criticado pelo facto de não reconhecer na sociedade a existência de diferenças individuais, tampouco a “*diversidade de oportunidades educacionais, vocacionais e profissionais disponíveis às pessoas no mundo adulto*” (Jenkinson, 1997, p. 12). Perante o aluno com dificuldades em responder às exigências da escola, assumia-se que o problema residia nesse aluno, sendo que ele tinha de ser mudado através de técnicas e estratégias que respondessem às suas dificuldades, sem alterar a escola propriamente dita (Ainscow, 1999). Assim, o que acontecia no modelo de *integração* era uma tentativa de ultrapassar a diferença, procurando aproximar os alunos com deficiência/incapacidade dos alunos “*normais*”, procedendo para isso ao fornecimento de apoios (Ainscow, 1999). Esta lógica de atuação mereceu críticas assentes na questão sobre *quem* e o *que* é “normal”, bem como, qual o valor dos programas desenhados para garantir a conformidade com normas de comportamento predeterminadas (Jenkinson, 1997).

Além disso, apesar da expressão “*necessidades educativas especiais*” apelar ao abandono das categorias de incapacidade e outros rótulos associados, a sua adoção não foi, e podemos dizer que ainda hoje não o é, uma prática generalizada. Em 1990, nos Estados Unidos é publicada uma revisão da lei P.L. 94/142 designada de *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, P.L. 101-476). Entre as mudanças introduzidas destacava-se a alteração da linguagem usada para enfatizar o valor intrínseco da pessoa, incluindo a própria designação da lei (de “*for all the Handicapped Children Act*” para “*Individuals with Disabilities Education Act*”), substituindo assim a expressão “*crianças incapazes/deficientes*” por “*crianças/alunos/indivíduos com incapacidades*”. No entanto, prevalecia um sistema categorial para fundamentar a elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial baseado em 13 categorias. A partir da asserção de Kirp (1982) de que *a forma como um problema é olhado diz muito da forma como será solucionado*, facilmente se compreenderá que o predomínio de

sistemas categoriais de elegibilidade – refletindo um entendimento das incapacidades inspirado no modelo médico e centrado no diagnóstico – remetia para intervenções focadas exclusivamente no aluno, subvalorizando ou mesmo ignorando o papel do ambiente (e.g., escola). Predominava, assim, a ideia de que as dificuldades escolares pertenciam aos alunos e, não ao produto da interação entre as condições da escola e do aluno. Contudo, as perspectivas sistêmicas do desenvolvimento humano apelavam a uma visão alternativa da incapacidade, situando-a no contexto da interação entre as capacidades do indivíduo e os fatores ambientais, com ênfase no papel das atitudes, dos sistemas e dos serviços (a presença ou a falta deles). Este corpo de conhecimentos exigia mudanças nos sistemas educativos guiadas pela implementação de respostas individualizadas às necessidades dos alunos e não pela sua adaptação ao sistema educativo (McAnaney, 2007). Para tal, impunha-se uma avaliação compreensiva das necessidades dos alunos baseada num modelo holístico do desenvolvimento humano – *modelo biopsicossocial* – substituindo o enfoque tradicionalmente colocado no diagnóstico pela consideração do perfil de funcionalidade do aluno (Verbrugge & Jette, 1994; Lollar & Simeonsson, 2005).

Por sua vez, o aumento da provisão de educação em contextos regulares pressuposto pela expressão “*ambiente o menos restritivo possível*” também não teve efeitos imediatos. O termo *mainstreaming* foi reinterpretado como *iniciativa de educação regular* – *Regular Education Initiative* – apelando à reunião da educação especial e regular num só sistema, de modo a que todas as crianças com incapacidades, os profissionais e os recursos fossem integrados na escola regular (Skrtic, 1991; Winzer, 2014). Em paralelo, grupos de defesa das pessoas com incapacidade intelectual severa (e.g., The Association for Persons with Severe Handicaps) estenderam a discussão em torno da unificação da educação especial e regular ao preconizarem que a reestruturação das escolas no sentido de acomodarem todos os alunos exigia mudanças no currículo, baseados no argumento de que a lógica existente perpetuava a exclusão por separar os alunos que conseguiam alcançar os objetivos daqueles que não o conseguiam (Ainscow 1991, 1994). Davam-se os primeiros passos na direção de uma escola inclusiva, com marcos internacionais a contribuírem significativamente para esta demanda. Destacam-se a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas; a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* (1990)

realizada em Jomtien (Tailândia) e as *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*, (UN, 1993).

Guiada pelo objetivo de incluir todos os alunos, a investigação em educação concentrava-se, agora, no propósito de melhorar a qualidade das escolas em termos das respostas educativas, bem como das estratégias de ensino (Ainscow, 1991, 1994; Florian, 2014). Neste contexto, a UNESCO empreendeu um projeto – liderado pelo Professor Mel Ainscow – voltado para o desenvolvimento de materiais e estratégias de ensino. Estes foram divulgados, um pouco por todo o mundo (e.g., Canada, Roménia, Quênia), em iniciativas sob a forma de *workshops* entre os anos de 1988 e 1993, resultando posteriormente num conjunto de materiais para dotar os professores do ensino regular de competências e confiança para atender às necessidades educativas especiais dentro da sala de aula (e.g., *Special Needs in the Classroom: Teacher Resources Pack*, UNESCO, 1993; *Special Needs Classroom: A Teacher Guide*, Ainscow, 1994). O sucesso destas iniciativas levaram a UNESCO a convocar, com o apoio do governo de Espanha, a Conferência Mundial de Salamanca, onde foi defendida a eliminação de práticas de exclusão das crianças e jovens com necessidades especiais decorrentes de condições sociais, económicas, psicológicas e físicas. No final da conferência a *Declaração de Salamanca* foi unanimemente aclamada e adotada (UNESCO, 1994). Este documento é visto como o símbolo da rutura formal com o movimento de *integração*, marcando decisivamente um novo modelo de escola – a *Escola Inclusiva*. Nele surgem claramente explicitados os princípios inclusivos, norteadores das práticas educativas:

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)” (p. 61).

Contrariamente ao que sucedia no modelo de *integração*, a *inclusão* vem defender que o objetivo “*não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade*” (Stainback, Stainback, East, & Sapon-Shevin, 1994, p. 489). De facto, as definições de educação inclusiva que surgiram em todo o mundo durante a década de 90, apesar de distintas, apresentavam ideias complementares baseadas na necessidade de abordagens educativas que celebrassem a diferença humana como um recurso, em vez, de um défice (Florian, 2014; Forest & Pearpoint, 1992). Sanches-Ferreira (2007) define a *inclusão* como a

“(...) *proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. Este projeto, de “uma escola para todos”, estrutura-se em torno da resposta aos dois direitos básicos de qualquer aluno – acesso ao meio menos restritivo e educação pública livre obrigatória – constituindo esses direitos, antes de mais, uma questão ética*” (p. 59).

Os valores e princípios proclamados pela abordagem inclusiva mostravam não ser compatíveis com a atribuição de rótulos aos alunos – os quais tendem a funcionar ao serviço da sua estigmatização e discriminação – sendo por isso necessário o desenvolvimento de sistemas alternativos para providenciar serviços que não estivessem exclusivamente focados em categorias de deficiência, diagnósticos e rótulos (Ebersold & Evans, 2008; Florian et al., 2006; Simeonsson, Simeonsson & Hollenweger, 2008). Para mais, em linha com os modelos conceptuais que reconhecem a centralidade do ambiente nos processos de funcionalidade e de incapacidade (e.g., *modelo biopsicossocial*; *modelo de ajustamento pessoa-ambiente*), a *inclusão* implicava uma nova forma de compreender as dificuldades dos alunos, com consequências ao nível de *o que* e do *como avaliar*. O problema já não reside no aluno, mas sim nas condições existentes, isto é, “*o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança*” (Bérnard da Costa, 1996, p. 153). Já em 1975 Hobbs propunha um sistema alternativo de avaliação baseado numa perspetiva funcional das necessidades da criança, o qual deveria:

“ênfatizar os serviços necessários, não tipos de crianças; ligar etiologia, estado atual, intervenção e resultados; ser sensível ao estado de desenvolvimento da criança, aos seus pontos fortes, bem como aos pontos fracos; incluir o conjunto de outras pessoas significativas na vida da criança, bem como os contextos; e ser datada e sua validade vinculada a um período de tempo limitado” (Hobbs, 1975, p. 234).

As premissas subjacentes a este sistema alternativo mostravam já ser consistentes com o apelo para uma abordagem funcional na avaliação e classificação da incapacidade, o qual se tem vindo a intensificar com a implementação de sistemas educativos inclusivos (Hollenweger, 2011; Simeonsson et al., 2008).

A *Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência* (UN, 2006) vem consolidar o movimento *inclusivo* realçando a necessidade dos Estados membros a se comprometerem com esta demanda (Artigo 24.º) e reconhecendo a incapacidade como um processo multidimensional, no qual o ambiente desempenha um papel nuclear, quando define que as *“pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros”* (Artigo 1.º).

As implicações imediatas do modelo educativo da *inclusão* consistiam, assim, no reconhecimento da igualdade de valor e de direitos e, na consequente tomada de iniciativas que refletissem coerência entre o dito e o feito. Sob esta perspetiva, os governos de diversos países desenvolveram esforços, que se mantêm até hoje, no sentido de reformularem as políticas educativas para a criação de uma escola inclusiva, onde todos os alunos possam aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças. A efetivação de tais esforços impõe uma profunda reflexão e a introdução de mudanças importantes numa estratégia global de educação que, segundo preconizam Booth e Ainscow (2002) no documento *Índex pra a Inclusão*, deve compreender as dimensões: (1) criar *culturas* inclusivas – pelo envolvimento de todos os membros na construção de comunidades educativas que partilhem valores inclusivos e uma filosofia de aceitação da diversidade refletida nas relações de colaboração entre os profissionais, bem como nos programas educativos e atividades da escola; (2) implementar *políticas* inclusivas – no sentido de estabelecer papéis, responsabilidades, procedimentos para a coordenação, monitorização e avaliação dos programas educativos individuais, isto é,

estratégias para construir uma escola para todos cuja organização apoie a diversidade;

(3) promover *práticas* inclusivas – concentradas sobretudo nas estratégias de sala de aula para responder às necessidades de todos os alunos.

Mais uma vez, Portugal não ficou alheio a estas iniciativas, agora a favor da *inclusão*, tendo assumido através da ratificação da Declaração de Salamanca o compromisso de implementar uma escola inclusiva. No entanto, durante os anos de 1990 existia ainda um elevado número de alunos fora do sistema educativo, as estruturas segregadas – as tradicionais escolas de educação especial – estavam a receber financiamento e os professores de apoio eram itinerantes, não integrando os quadros das escolas. Em 1997, a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97 visou promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades especiais, estabelecendo a prestação de serviços de apoio educativo com a colocação de docentes com formação especializada nas escolas.

Só mais tarde, em 2008, é promulgado o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem enquadrar os apoios especializados a prestar com o propósito de adequar o processo educativo às necessidades dos alunos. Tendo como desígnios promover a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade de ensino, este Decreto-Lei possui como premissa fundamental assegurar uma escola democrática e inclusiva. Fortemente influenciado pelas convenções internacionais, mas também pelo estado da arte do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e de incapacidade do ser humano, o Decreto-Lei introduz mudanças conceptuais na forma de definir a elegibilidade dos alunos. Um dos exemplos que pragmatiza a adoção das linhas conceptuais contemporâneas é a alteração da definição de aluno elegível para a provisão de serviços de educação especial e a introdução da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, versão crianças e jovens (CIF-CJ; WHO, 2007) como referencial da avaliação em educação especial. Neste sentido, define os apoios especializados para os:

“alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços

especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.”
(Ministério de Educação, 2008, Preâmbulo)

Inerente a esta definição está a noção de que o perfil de funcionalidade do aluno – e não o seu diagnóstico – deveria basear a sua elegibilidade para os serviços de educação especial, exigindo dos profissionais o desenvolvimento de uma avaliação compreensiva das limitações a nível funcional e a nível da atividade, bem como das barreiras ambientais, compatível com o *modelo biopsicossocial*. Neste sentido, a CIF-CJ reflete os princípios e valores do modelo inclusivo ao fornecer um quadro de referência congruente com a visão holística do desenvolvimento humano que coloca o enfoque na funcionalidade em vez de na incapacidade e que permite a documentação das características individuais e ambientais dos alunos alvo de uma avaliação especializada (Bickenbach, 2009; McAnaney, 2007; Sanches-Ferreira et al., 2013; Simeonsson et al., 2008). Entre as características principais da CIF-CJ salientam-se o facto de se tratar de um modelo universal, em vez de um modelo centrado nos défices que reconhece a natureza interativa da incapacidade (Simeonsson et al., 2003; Florian et al., 2006).

Para além desta mudança, o Decreto-Lei n.º 3/2008 visou também o desenvolvimento de uma melhor qualidade do ensino, pela criação de diferentes respostas educativas, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, dentro do sistema de ensino regular. Assim, além de diferentes medidas educativas – como *apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação, etc.* – foram também criadas respostas associadas a recursos humanos e logísticos sofisticados e especializados mais adequados aos alunos com problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência³ – i.e., escolas de referência nas áreas da cegueira

³ Simeonsson (1994, citado por Bairrão, Pereira, Felgueiras, Fontes e Vilhena, 1998) organiza as necessidades educativas especiais de acordo com os problemas de baixa/alta frequência e de baixa/alta intensidade. Os problemas de baixa frequência e de alta intensidade correspondem a situações mais severas resultando, na sua maioria, de problemas de etiologia genética, biológica ou congénita (e.g., deficiências sensoriais, motoras, autismo, etc.) que, felizmente, têm uma prevalência baixa, mas que exigem mais recursos materiais e humanos. Os problemas de alta frequência e baixa intensidade são os casos de crianças em risco com problemas de aprendizagem, de comportamento e de socialização que, constituindo o maior grupo que preocupa a escola, necessitam de uma intervenção atempada sob pena de os seus problemas se agravarem.

e baixa visão e da surdez, bem como unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo ou alunos com multideficiência.

Perseguindo o desiderato de aproximar os sistemas de educação especial e regular, as tradicionais escolas de educação especial foram progressivamente convertidas em *Centros de Recursos para a Inclusão* que, por via da contratualização, passaram a ver os seus recursos humanos e equipamentos a serem aplicados nos contextos educativos regulares. Com o mesmo objetivo de reduzir o sistema dicotómico de *aluno de educação especial/aluno do regular*, os professores de ensino regular – educador de infância, professor de 1.º ciclo ou diretor de turma – foram designados como os coordenadores dos programas educativos individuais dos alunos considerados elegíveis para os serviços de educação especial.

Como qualquer reforma no domínio da educação, a *inclusão* foi alvo de elogios, mas também de críticas, estas baseadas em argumentos que incluíam a possibilidade: (1) de os alunos com incapacidades serem ridicularizados pelos pares sem incapacidades; (2) os professores poderem não estar preparados para a inclusão educativa; (3) os professores não estarem aptos para lidarem com as especificidades das necessidades dos alunos com incapacidades; (4) e as salas de aula não estarem equipadas adequadamente (Mastropieri & Scruggs, 2004; Salend & Duhaney, 1999). De facto, a implementação do verdadeiro movimento inclusivo é um processo complexo que tal como qualquer inovação em serviços de saúde ou de educação exige uma concertação entre três elementos essenciais (Steer, 2009): a *filosofia* – valores e conhecimentos/teorias sobre os quais se baseia a inovação; a *legislação* – que regulamenta a implementação da inovação numa base diária; e as *práticas* – associadas à implementação da inovação e adotadas pelos profissionais responsáveis.

Esta breve exposição dos principais marcos do desenvolvimento da educação especial mostra que houve uma gradual atitude de humanização face às crianças e jovens com incapacidades manifestada pelo direito à educação e pela procura das condições que garantissem não só a igualdade do acesso, mas também da qualidade do ensino para todos.

3. As atitudes dos pares como fator de promoção da escola inclusiva

A eficácia das sucessivas legislações pró inclusivas tem vindo a ser descrita como dependente de mudanças nas atitudes das comunidades, dos profissionais, das próprias famílias e dos pares com desenvolvimento típico, não sendo possível o total sucesso da sua implementação sem aumentar a receptividade pela aceitação das diferenças individuais (McDougall et al., 2004; Nowicki & Sandieson, 2002; Prince & Hadwin, 2013; Siperstein, Parker, Bardon, & Widaman, 2007), sob o risco de apenas se produzir uma mudança superficial ou, nas palavras de Goodman (1995) uma “*mudança sem diferença*”. O processo de educação inclusiva, permeado principalmente por princípios e valores, exige de facto da sociedade a compreensão da importância da mudança de atitudes face às pessoas com incapacidade, mudança esta que se expectava alcançável com o aumento das oportunidades de contacto e de interação entre os alunos com e sem incapacidades (Nikolarazi et al., 2005). Esta conceção estava alicerçada nas teorias de *mera exposição* de Zajonc (1968) e do *contacto interpessoal* de Allport (1954).

A propósito das atitudes dos profissionais em contextos de reabilitação, Chubon (1982) designou as atitudes sociais negativas como “*barreiras invisíveis*”, pelas suas consequências nas oportunidades e nas experiências vividas pelas pessoas com incapacidades. Analogamente, as atitudes da comunidade escolar, da qual fazem parte os alunos com desenvolvimento típico, funcionam muitas vezes como uma “barreira invisível” ao sucesso da inclusão. No estudo de Pivik, McComas e Laflamme (2002a), alunos com incapacidades e seus pais identificaram os obstáculos à inclusão na escola, por esta ordem de importância: o ambiente físico (e.g., escadas, portas, casas-de-banho); as atitudes dos pares manifestadas pelo afastamento e pelos comportamentos de *bullying* físico (e.g., empurrar a cadeira de rodas sem permissão) e emocional (e.g., chamar nomes, apontar e ridicularizar); as atitudes não-intencionais (e.g., a falta de conhecimento, de entendimento e de esforço do sistema ou do staff educativo). Num outro estudo, os alunos com incapacidades identificaram as barreiras atitudinais, incluindo os comentários e comportamentos inapropriados de adultos e de crianças, como o pior aspeto da sua experiência escolar, chegando mesmo a reportar que a sua incapacidade era mais influenciada pelas atitudes negativas dos membros da comunidade do que pela própria condição de saúde (Hogan et al., 2000).

De facto, era mais ou menos óbvio que a educação inclusiva traria consigo mais oportunidades de interação, configurando a escola como uma arena promissora de uso e

desenvolvimento de competências, não só para os alunos com incapacidades, mas também para os seus pares com desenvolvimento típico (Pijl, 2007). No que respeita aos alunos com incapacidades, os benefícios da educação inclusiva foram identificados ao nível das competências sociais, mas também das aprendizagens académicas. Enquanto “*arenas sociais*” (Maras & Kutnick, 1999, p. 135), as escolas possibilitam oportunidades de experienciarem encontros sociais significativos, de se identificarem e aprenderem através do exemplo dado pelos seus pares sem incapacidades e, dos quais estiveram segregados durante largos anos (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Culham & Nind, 2003; Mastropieri & Scruggs, 2004). Além disso, os contextos educativos inclusivos foram também conotados com um impacto positivo nos alunos com desenvolvimento típico, verificando-se efeitos favoráveis no desenvolvimento de valores – como o respeito e a tolerância pelas diferenças – e de competências sociais, suscetíveis de contribuir para a sua formação pessoal enquanto membros da sociedade (Mastropieri & Scruggs, 2004). Adicionalmente, também para os alunos com desenvolvimento típico foram reconhecidos benefícios ao nível do seu desempenho académico (e.g., Copeland et al., 2004; Saint-Laurent et al., 1998).

Todavia, apesar da expectativa de que a crescente presença nas escolas alteraria, por si só, as opiniões dominantes sobre as pessoas com incapacidades – e.g., pouco capazes – diversos estudos indicam que estes alunos são regularmente confrontados por atitudes negativas dos colegas (e.g., Hughes et al., 2001a; Krahé & Altwasser, 2006; Lindsay & McPherson, 2012; Manetti et al., 2001; Nowicki & Sandieson, 2002). Consideradas como uma das principais barreiras à inclusão social na escola (McDougall et al., 2004; WHO, 2001, 2007), as atitudes negativas podem corporizar-se sob diversas formas de comportamentos discriminatórios. Estes podem ser mais ou menos visíveis, mais ou menos intensos, podendo incluir, num extremo, o afastamento dos colegas com incapacidades ou, no extremo oposto, situações de escárnio, *bullying* ou de abuso/agressão. Moltó, Florian, Rouse e Stough (2010) através da escala criada para avaliar as atitudes perante a diversidade fornecem um sistema gradativo para a sua categorização (embora tenha sido aplicada a professores): *rejeição*, *evitamento*, *indiferença*, *tolerância* e *aceitação*. Nestas circunstâncias – perante atitudes negativas – os alunos com incapacidades tendem a experienciar sentimentos de pertença, de segurança e de aceitação diminutos com grande probabilidade de se manifestarem em conflitos interpessoais e de isolamento dentro da escola (Hogan et al., 2000; Koster,

Pijl, Nakken, & Houten, 2010). Assim, a menos que sejam removidas as barreiras provocadas pelo estigma e pelas atitudes negativas, a *inclusão* será interpretada e implementada como “*apenas a partilha de um espaço*” (Salmon, 2013, p. 8), perpetuando a segregação e o isolamento social dos alunos com incapacidades dentro da própria escola.

Facilmente se perceberá que a predisposição para interagir desfavoravelmente face à incapacidade, raramente estará associada a uma grande disponibilidade dos alunos para conviverem/interagirem com os seus pares com incapacidade. De facto, os dados indicam que a menos que sujeitos a intervenções específicas, os alunos não estabelecem interações espontâneas, nem desenvolvem atitudes positivas, mostrando tendencialmente níveis reduzidos de aceitação social dos seus pares com incapacidades (Diamond & Tu, 2009; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Aliás, a este respeito a investigação tem demonstrado insistentemente que os alunos com desenvolvimento típico preferem estar com os pares sem incapacidades do que com os pares com incapacidades (Diamond, Hong, & Tu, 2008; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1995; Hestenes & Carroll, 2000; Odom et al., 2006). Avramidis (2013), num estudo realizado ao nível do primeiro ciclo, concluiu que os alunos com incapacidades são menos populares e têm menos relacionamentos de amizade que os seus pares com incapacidades. Consentaneamente, diversas pesquisas têm vindo a demonstrar que os alunos com incapacidades participam significativamente menos nos ambientes educativos do que os seus restantes pares (Eriksson, Welanders, & Granlund, 2007; Schenker, Coster, & Parush, 2005). Em consequência, estão em risco exponencialmente mais elevado de viverem situações de isolamento, decorrentes de serem desprezados, ignorados e de não terem amigos (Leyser & Kirk, 2004; Williamson, McLeskey, Hoppey, & Rentz, 2006).

A literatura sobre isolamento é extensa. Asher e Coie (1990) no seu livro *Peer rejection in childhood* documentaram que a rejeição dos pares pode reduzir o sentimento de pertença dos alunos face à escola e obstaculizar o acesso a experiências sociais, produzindo um efeito devastador em termos da autoimagem, da autoconfiança e da motivação. Em boa verdade, se atentarmos no ensino básico, manter interações com os colegas pode ser tão crucial como saber a tabuada. A natureza e frequência das interações influenciam a imagem que as crianças constroem acerca de si próprias

(Frostad & Pijl, 2007; Garske, 1996, 2002; Livneh, 1982; Mrug & Wallander, 2002; Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996), contribuem para o seu desenvolvimento social e emocional (Bagwell, 2004; Male, 2007) e afetam o seu bem-estar psicológico (Llewellyn, 2000). A este respeito, várias investigações têm evidenciado que os alunos que se sentem isolados descrevem maior ansiedade, aborrecimento, frustração e tristeza durante a permanência na escola (Furrer & Skinner, 2003; McIntyre, Kraemer, Blacher, & Simmerman, 2004). Facilmente se compreende que este cenário, caracterizado por experiências negativas, se repercute no desempenho escolar, além de no bem-estar na escola. Assim, o facto de constituírem o alvo de atitudes negativas contribui, desde logo, para que os alunos com incapacidades vivenciem experiências emocionais e sociais negativas, a par de experienciarem restrições ao nível da participação na vida escolar. A este respeito, Simeonsson, Carlson, Huntington, McMillen e Brent (2001) sintetizaram a participação dos alunos na vida escolar como uma condição essencial para a ocorrência da aprendizagem. Se os alunos não estiverem ativamente envolvidos na vida escolar, não estão em posição de tirar partido dos benefícios educativos e sociais que a *inclusão* oferece. Consentânea com esta perspetiva, em educação a *participação* dos alunos com incapacidade corresponde ao que Whiteneck (2006, p. 58) designou de “*real world*” *outcome*”, ou seja, reflete aquilo que os alunos e as suas famílias consideram relevante e importante para as suas vidas diárias e para as suas necessidades a longo-termo.

De facto, inscrito nas abordagens cujo protagonista é a funcionalidade da pessoa, o conceito da *participação* tem vindo a ser considerado como o principal fator no sucesso educativo dos alunos com e sem incapacidades (Eriksson & Granlund, 2004; Eriksson et al., 2007; Law et al., 2006; Silveira-Maia et al., 2012) e como um dos direitos humanos fundamentais (UN, 2006; UNESCO, 1994). A *Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência* (UN, 2006) é um bom exemplo ao defender no seu articulado os princípios do respeito pela dignidade e autonomia individual, da não discriminação, da participação e inclusão plena e efetiva na sociedade, do respeito pela diferença e diversidade, da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e respeito pelos direitos das crianças e mulheres com deficiência (Artigo 3.º). No domínio da educação de alunos com incapacidades, as diferentes publicações da *Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva – European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [EASNIE] – expõem a importância da participação:

- “*participação ativa em todos os aspetos da vida escolar é essencial para que os alunos tirem o máximo proveito da aprendizagem para a vida adulta, para o trabalho e para a cidadania*” (EASNIE, 2011a, p. 9).
- [para a educação inclusiva] “*São necessárias mudanças na terminologia, atitudes e valores que reflitam a mais-valia da diversidade e da igualdade de participação*” (EASNIE, 2014, p. 6).

No seu trabalho de revisão sistemática Koster, Nakken, Pijl e van Houten (2009) usam a expressão *participação social* para se referir à dimensão social da escola inclusiva e, descrevem-na como o corolário de quatro fatores: (1) contacto positivo/interação entre alunos com incapacidades e os seus colegas sem incapacidades; (2) aceitação pelos colegas dos alunos com incapacidades; (3) relações sociais/amizades entre alunos com incapacidades e os seus colegas; (4) perceção dos alunos com incapacidades acerca de quão bem aceites são pelos colegas. Este quarto fator remete para a dimensão subjetiva da participação, isto é, para o sentimento de pertença dos alunos com incapacidades à comunidade educativa. Esta dimensão é tida como fundamental no processo de *inclusão*, com Goodenow a definir *o pertencer à escola* como sentir-se “*pessoalmente aceite, respeitado, incluído e apoiado pelos outros no ambiente social escolar*” (1993, p. 80). Após termos descrito acima as consequências das atitudes negativas dos pares, facilmente se perceberá que os alunos com incapacidade que se sentem aceites e verdadeiramente incluídos na vida escolar apresentam maior envolvimento nas aprendizagens na sala de aula, nas atividades extracurriculares e nos relacionamentos interpessoais (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008; Prince & Hadwin, 2013; Salisbury, Gallucci, Palombaro, & Peck, 1995).

Face ao exposto, não surpreende a atenção dedicada ao aumento dos resultados (*outcomes*) sociais para os alunos com incapacidades. Os objetivos sociais são consistentemente identificados como um foco importante no delineamento de programas educativos para alunos com incapacidades severas (e.g., Agran & Alper, 2000; Carter & Pesko, 2008; Ryndak, Jackson, & Billingsley, 2000). À luz de sistemas educativos baseados numa perspetiva médica das incapacidades apenas se consideravam importantes intervenções centradas nos alunos com incapacidades. De facto, não podemos negar que se a maioria dos alunos não experiencia dificuldades em estabelecer

relações positivas e de amizade com os seus pares, tal já não se verifica com os alunos com incapacidades (Carter & Pesko, 2008). É frequente não dominarem competências sociais e, consequentemente, apresentarem dificuldades em comunicar e relacionar-se com os outros, levando a que experienciem problemas para se envolverem em atividades recreativas e de aprendizagem com outras crianças e em relações de amizades que se prolonguem ao longo do tempo (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013; Frostad & Pijl, 2007). No entanto, inscrito nas abordagens atuais que preconizam a reciprocidade do ajustamento entre o indivíduo e o meio, as restrições na participação dos alunos são influenciadas não só pelas suas deficiências e alterações biológicas, mas também pelos fatores ambientais, tais como a legislação, as políticas, os serviços, os apoios e as atitudes dos amigos/pares e da família (Forsyth, Colver, Alvanides, Woolley, & Lowe, 2007; Law et al., 2004; WHO, 2001, 2007). Como vimos até agora, as atitudes negativas dos pares e amigos constituem um exemplo de fatores ambientais com efeito significativo na sua participação. Deste modo, o sucesso de intervenções orientadas para aumentar a participação está dependente da implementação de métodos e estratégias para o desenvolvimento de competências (entre outras, as competências sociais) dos alunos com incapacidades, e não menos importante, para a promoção paralela das atitudes positivas e aceitação dos seus pares com desenvolvimento típico.

A importância da aceitação e das atitudes positivas dos pares face aos alunos com incapacidades como um fator de promoção da escola inclusiva tem atraído a atenção de muitos investigadores e motivado ações para compreender os fatores que as determinam, sob o desígnio de desenvolver intervenções eficazes para a sua promoção.

4. Fatores determinantes das atitudes dos pares face a crianças e jovens com incapacidade

Conscientes de que intervenções bem-sucedidas não agem diretamente sobre as atitudes, mas sobre o conjunto de fatores que as determinam, apresentaremos de seguida, as variáveis individuais e contextuais e as evidências associadas ao seu impacto nas atitudes dos alunos com desenvolvimento típico.

4.1. Fatores individuais

As atitudes são influenciadas por variáveis intrínsecas ao indivíduo e, por isso, pouco ou nada suscetíveis a intervenções externas, tal como é a idade e o género – os fatores mais referenciados no estudo das atitudes perante os pares com incapacidades. Outros fatores individuais, estes permeáveis a modificações impostas por fatores externos, tem sido estudados e confirmada a sua influência, como por exemplo, o facto de apresentarem experiências de contacto com pessoas com incapacidade dentro e fora da escola.

Género

O género é considerado como a característica dos alunos mais determinante nas atitudes que revelam perante os pares com incapacidades (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1988). Os estudos são consistentes ao demonstrarem que os alunos do género feminino apresentam atitudes mais positivas para com os seus pares com incapacidade do que os do género masculino (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2011; Favazza & Odom, 1996; Laws & Kelly, 2005; Olaleye et al., 2012; Rosenbaum et al., 1986; Siperstein et al., 2007; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000; Tirosh, Schanin, & Reiter, 1997; Vignes et al., 2009). Por exemplo, Favazza e Odom (1996) num estudo realizado no contexto de jardim-de-infância verificaram que as meninas demonstravam maior aceitação de crianças com incapacidades comparativamente aos colegas do género masculino. Nos estudos de Nabors e Larsson (2002) e de Nowicki (2006), ambos conduzidos com crianças de jardim-de-infância e do primeiro ciclo (idades compreendidas entre 3 e 10 anos), verificou-se também que as meninas mostram maior tolerância perante os seus pares com incapacidades. Nikolarazi e De Reybekiel (2001) realizaram um estudo comparativo com alunos do segundo ciclo de ensino – do quinto e do sexto ano de escolaridade (idades compreendidas entre 10 e 12 anos) – da Grécia e do Reino Unido. Nesse trabalho verificaram que, em ambos os países, as alunas evidenciavam atitudes mais positivas do que os alunos perante as crianças cegas, surdas e em cadeira de rodas. Siperstein et al. (2007) e Vignes et al. (2009) encontraram também esta mesma tendência ao nível dos alunos do segundo ciclo, bem como Laws e Kelly (2005), no entanto, os seus dados reportam as atitudes de alunos do terceiro ciclo de ensino.

A propensão das meninas refletirem atitudes mais positivas do que os rapazes verifica-se, de facto, ao longo das diferentes faixas etárias cobertas pela idade escolar, conforme espelhado pelos anteriores exemplos, mas também ao longo da vida adulta. A título de exemplo, Rosenbaum, Armstrong e King (1987) verificaram que mães pontuavam crianças com incapacidades de forma mais favorável do que pais. Os resultados elucidam, também, que estas mesmas tendências parecem ser independentes do país onde as investigações são realizadas. Isto é, encontrámos estudos a reportar atitudes mais positivas nos alunos do género feminino comparativamente aos do masculino em estudos realizados nos Estados Unidos (Nabors & Larsson, 2002; Siperstein et al., 2007), no Canadá (Nowicki, 2006), no Reino Unido (Laws & Kelly, 2005; Nikolarazi & De Reybekiel, 2001), na Bélgica (Bossaert et al., 2011), em França (Vignes et al., 2009), na Nigéria (Olaleye et al., 2012) e em Portugal (Alves & Lopes-dos-Santos, 2013a; Gonçalves & Lemos, 2014)

As hipóteses explicativas para a ocorrência destas diferenças em função do sexo dos alunos apontam para que os membros do género masculino e feminino estejam sujeitos a diferentes experiências de socialização. Fishbein (2002) argumenta que as meninas são culturalmente educadas para serem mais atentas e carinhosas do que os rapazes e, portanto poderão ser mais propensas a adquirir atitudes de tolerância e proteção em relação a pessoas que precisam de ajuda. Os pares com incapacidade, provavelmente, poderão ser vistos como correspondendo a esta categoria de pessoas e, por isso, eliciam sentimentos mais positivos nas meninas do que nos rapazes.

Apesar da consistência com que os estudos evidenciam atitudes mais favoráveis no sexo feminino do que no masculino, este não é um dado adquirido aquando da definição de hipóteses em novas investigações. Diamond (2001), Nikolarazi et al. (2005) e Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou e Barkoukis (2011) constituem exemplos onde não foram detetadas diferenças nas atitudes perante os pares com incapacidades em função do género. Com uma expressão muito reduzida e irrelevante no universo da investigação que tem vindo a ser efetuada no âmbito das atitudes é também possível encontrar exemplos onde são os alunos rapazes a reportar atitudes mais positivas comparativamente às suas colegas do outro sexo (Wisely & Morgan, 1981).

Idade

Relativamente à influência da variável idade nas atitudes das crianças, a literatura tem demonstrado variações, sendo possível encontrar estudos a indicar que crianças mais velhas demonstram atitudes mais negativas (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson, & Marino, 2004; Swaim & Morgan, 2001), outros onde é mostrado que as crianças mais velhas apresentam atitudes mais tolerantes perante os seus pares com incapacidades (Nabors & Larson, 2002; Nowicki, 2006) e, ainda, estudos onde não é reportado nenhum efeito relacionado com a idade (Vignes et al., 2009).

Entre os estudos a documentarem os efeitos da idade nas atitudes, se atentarmos aos intervalos etários considerados, verifica-se que o limite máximo de idade é coincidente com o início da adolescência (aproximadamente 11 anos ou 5ºano de escolaridade), ou seja não inclui este período tão complexo. Nabors e Larson (2002) demonstraram que as crianças com idades entre os 6 e os 9 anos apresentam atitudes mais positivas, face a crianças em cadeiras de rodas, do que crianças mais novas, entre os 3 e os 6 anos. Num estudo sobre as atitudes perante crianças com incapacidades (1) motoras, (2) intelectuais e, (3) físicas e motoras, Nowicki (2006) concluiu que as crianças mais velhas do terceiro (média de idade aproximadamente de 8 anos) e do quinto anos (média de idade aproximadamente de 11 anos) apresentavam atitudes mais tolerantes do que crianças do primeiro ano de escolaridade (média de idade aproximadamente de 7 anos). Adibsereshki, Tajrishi e Mirzamani (2010) verificaram que crianças do quinto ano mostram atitudes mais positivas do que crianças do quarto ano de escolaridade. Por sua vez, Campbell et al. (2004), num estudo com crianças do terceiro ao quinto ano (média de idade aproximadamente de 10 anos, entre 8 e os 12 anos), concluiu que as atitudes estão negativamente associadas à idade das crianças.

A este propósito, Ryan (1981) sugeriu um padrão de evolução das atitudes perante pessoas com incapacidades motoras explicitando que as crianças entre a infância e o início da adolescência tendem a desenvolver atitudes mais positivas, na adolescência atitudes mais negativas, as quais voltam a melhorar no início da idade adulta. A título de exemplo, Morgan e Wisely (1996) e Swaim e Morgan (2001) concluíram que à medida que os indivíduos entram na adolescência as suas atitudes tornam-se mais negativas e Favazza e Odom (1997) descreveram a aceitação social de crianças de jardim-de-infância (60-71 meses de idade) como sendo reduzida.

Conforme reportam Smith e Williams (2004), as atitudes negativas em crianças mais novas podem estar relacionadas com alguma imaturidade, por ainda não terem completamente desenvolvidas estruturas mentais que lhes permitam compreender as causas das incapacidades. Por sua vez, à medida que os alunos entram na adolescência, intensifica-se a complexidade das interações entre pares (Brown & Klute, 2003), exigindo dos adolescentes competências relacionadas com o estabelecimento e manutenção de relacionamentos próximos (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006), o ajustamento às necessidades de comunicação dos outros e o controlo do seu próprio comportamento social (Bierman & Montminy, 1993). Para além disso, os ambientes educativos de níveis de educação mais avançados, muitas vezes, não promovem as interações sociais entre os alunos com e sem incapacidades. Carter e Hughes (2005) apresentam razões potenciais para este facto:

- A transição do primeiro para o segundo ciclo de ensino é pautada por transições muito significativas, desde logo, a muito frequente mudança de escola, a qual resulta amiúde numa instabilidade ao nível das relações interpessoais com rutura de amizades antigas e formação de amizades novas;
- Ao contrário do que sucede no primeiro ciclo, no qual os alunos passam a maior parte do tempo numa única sala, no segundo ciclo os alunos transitam entre disciplinas e diferentes salas de aulas, podendo tornar mais difícil o estabelecimento de um grupo de pares;
- A maior ênfase colocada nos conteúdos académicos pode também obstaculizar a ocorrência de oportunidades de interação no contexto da sala de aula;
- Muitas vezes, os alunos com incapacidades, e em particular os alunos com incapacidades mais severas, estão menos tempo incluídos na sala de aula regular e, por isso, em menos contacto com os seus pares com incapacidades.

Por outro lado, a literatura é abundante em exemplos de estudos onde não é estabelecida qualquer associação entre as atitudes e a idade das crianças (e.g., Bossaert et al., 2011; Rosenbaum et al., 1986; Vignes et al., 2009). Rosenbaum et al. (1986) já haviam verificado a ausência de efeito da idade nas atitudes de crianças entre os 8 e 14 anos, avaliadas através do instrumento Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH; Rosenbaum et al., 1986). Nowicki e Sandieson (2002), num estudo meta-analítico, concentraram-se na revisão de 20 estudos publicados entre 1990

e 1998, concluindo também pela ausência de associação entre a idade e as atitudes de crianças – entre os 3 e os 12 anos de idade. Siperstein et al. (2007), num estudo realizado, nos Estados Unidos, com uma amostra representativa de alunos dos 7º e 8º anos (N=5837) – com idades entre 11-15 anos – verificaram que quer, a idade, quer o ano de escolaridade, não estavam a contribuir para as atitudes dos alunos face aos pares com incapacidade intelectual.

Como vimos, existe uma diversidade de resultados indicadores da influência da idade nas atitudes das crianças perante pessoas com incapacidade. *A idade determina, de facto, as atitudes face aos pares com incapacidades? As crianças mais velhas são mais tolerantes do que as mais novas? Ou o que acontece é exatamente o oposto?* Como vimos, a resposta a estas questões carece de uma análise mais aprofundada – dada a pouca comparabilidade entre os resultados dos estudos – sobretudo assente em dois fatores determinantes: (1) o intervalo de idades das crianças avaliadas – pois para além de os estudos apresentarem intervalos distintos, muitas vezes o número de anos neles compreendidos é muito reduzido (*por exemplo*, no estudo de Vignes et al., 2009, realizado com adolescentes do 7ºano de escolaridade, a ausência de associação entre a idade dos alunos e as suas atitudes é explicada pelo reduzido intervalo em que variam as idades dos adolescentes); (2) o tipo de incapacidade/deficiência em avaliação – por exemplo, enquanto Nabors e Larson (2002) documentaram que as crianças mais velhas demonstram atitudes mais positivas perante crianças com incapacidades decorrentes de deficiências físicas, em cadeira de rodas, Siperstein et al. (2007) reportou não existir um efeito da idade nas atitudes perante crianças com incapacidade intelectual.

Contacto com pessoas com incapacidades

O contacto com pessoas com incapacidade tem sido identificado por diversos autores como um fator determinante na formação das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico (e.g., Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012; Nikolarazi et al., 2005). Este fator engloba não só o contacto direto com pares com incapacidades – que frequentam a mesma escola ou turma – mas também as experiências de convivência com pessoas com incapacidades fora da escola. A justificação avançada para tal efeito é de que o contacto direto é responsável pelo desenvolvimento de maior entendimento e

sensibilidade face às pessoas com incapacidades e, conseqüentemente, pela exibição de atitudes mais positivas (Vignes et al., 2009), confluindo com os pressupostos da teoria de *mera exposição* (Zajonc, 1968).

Relativamente ao contacto direto com pares com incapacidades, diversos estudos apontam, de facto, para a associação entre as atitudes positivas dos alunos com desenvolvimento típico e essa variável (MacMillan, Tarran, Abraham, & Morris, 2013; Vignes et al., 2009). Estes estudos proliferaram nos meados da década de 80 do século passado, aquando da expansão do movimento de integração dos alunos com incapacidades nas escolas regulares, e nos quais eram comparadas as atitudes dos alunos de escolas com e sem a frequência de alunos com incapacidades (e.g., King, Rosenbaum, Armstrong, & Milner, 1989; Perlmutter, Crocker, Cordray, & Garstecki, 1983; Smith & Larson, 1980). Num estudo recente efetuado na Grécia, este tipo de análise foi ainda possível, com Arampatzi et al. (2011) a compararem as atitudes de 353 alunos de escolas inclusivas com as de 305 alunos de escolas não inclusivas. As suas conclusões inserem-se dentro do grupo de estudos com uma expressão reduzida na literatura a documentarem uma associação negativa entre as atitudes e o contacto com pares com incapacidades (e.g., Godeau et al., 2010), mas acrescentam um dado interessante: o sistema de inclusão de alunos com incapacidades nas escolas regulares tinha apenas sete meses de implementação na altura da realização do estudo. Assim, Arampatzi et al. (2011) sugeriram como explicação para estes resultados, num período inicial de contacto, a presença de mecanismos de defesa dos alunos face à “diferença”.

No entanto, em Portugal, esta realidade já não se aplicará, consequência da progressiva transformação das tradicionais escolas de educação especial em Centros de Recursos para a Inclusão, cujo número aumentou substancialmente nos últimos anos (Sousa, Mota, Dolgner, Teixeira & Fabela, 2014). Similarmente, em muitos outros países também já não faz sentido estudar a variável *escolas com ou sem alunos com incapacidades*, pelo que os estudos têm-se debruçado sobre outras variáveis de contacto, como ter na turma um colega com incapacidades ou, ainda, conhecer e conviver fora da escola com alguém com incapacidades (e.g., Diamond, 2001; Favazza & Odom, 1996; Kalyva & Agaliotis, 2009; McDougall et al., 2004; Nikolarazi & De Reybekiel, 2001; Slininger et al., 2000). Pertencer a turmas com pares com

incapacidades é amplamente referido na literatura como um forte preditor de atitudes mais positivas e de maior aceitação social (MacMillan et al., 2013).

Conforme mencionámos anteriormente, também os alunos que conhecem pessoas com incapacidades fora da escola (por exemplo, têm um familiar, amigo, vizinho com incapacidade) tendem a exibir atitudes mais positivas (Budisch, 2004; Hong, Kwon, & Jeon, 2014; Nikolarazi et al., 2005; Nowicki, 2006; Siperstein et al., 2007; Tirosh et al., 1997). Esta associação é tão mais positiva quanto mais próxima é a relação/maior a familiaridade – como é o caso de os alunos com um familiar próximo com incapacidades (Bossaert et al., 2011; Vignes et al., 2009) – e quanto mais frequente é o contacto com pessoas com incapacidades (Kalyva & Agaliotis, 2009; Siperstein et al., 2007).

Conhecimento sobre incapacidade

A explicação dos efeitos positivos das experiências de contacto é também mencionada para fundamentar os resultados indicativos de que o conhecimento sobre a temática da incapacidade/deficiência constitui uma variável preditora de atitudes mais positivas face aos pares com incapacidades. Tal significa que os alunos com conhecimento sobre este tema, adquirido através, por exemplo, da leitura de um livro, do visionamento de um filme ou de informação fornecida pelo adulto, tendem a desenvolver uma maior compreensão e sensibilidade sobre as pessoas com incapacidades, refletindo-se em atitudes mais positivas (Brook & Galili, 2000; Vignes et al., 2009). Assim se justifica que a implementação de intervenções educativas baseadas no fornecimento de informação sobre este tema seja uma estratégia comum de combate às atitudes de discriminação dos alunos com desenvolvimento típico. Os estudos de Tavares (2011), Kim, Park e Snell (2005), Campbell et al. (2004), Swaim e Morgan (2001) e Favazza e Odom (1997) são exemplos destas intervenções, implementadas numa lógica de pré-pós-teste, com os resultados a evidenciarem atitudes mais positivas após os alunos receberem informação descritiva sobre diferentes tipos de incapacidades/deficiências. Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) chegaram às mesmas conclusões, reconhecendo que a compreensão e o conhecimento dos alunos sobre esta temática estão na base das crenças, dos afetos e dos padrões de comportamento e, consequentemente, das atitudes

que possam vir a manifestar face aos pares com incapacidades. No entanto, conforme veremos no capítulo seguinte, as intervenções sobre as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico não deverão consistir exclusivamente na provisão de informação, uma vez que esta estratégia mostra ser mais eficaz quando acompanhada por outras estratégias, também elas relacionadas com variáveis aqui apresentadas como preditoras de atitudes mais positivas, como por exemplo, a promoção de oportunidades de contacto com pessoas com incapacidades.

4.2. Fatores ambientais

Os fatores ambientais dizem respeito, logicamente, a aspetos externos aos alunos com desenvolvimento típico, os quais podem incluir desde as características dos pares com incapacidades, como as características dos seus contextos, designadamente das pessoas significativas que os compõem.

Tipo de incapacidade/deficiência dos pares

As características dos próprios alunos com incapacidades, designadamente o tipo de incapacidade ou de deficiência que apresentam é também uma variável com influência nas atitudes dos pares com desenvolvimento típico. De um modo global, a literatura revela que as crianças demonstram atitudes mais positivas face às incapacidades de natureza física e sensorial do que às deficiências intelectuais ou cognitivas (Magiati et al., 2002; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Smith & Williams, 2004; Swaim & Morgan, 2001; Vignes et al., 2009). O estudo meta-analítico de Nowicki e Sandieson (2002) chegou a esta conclusão ao reverem 20 investigações realizadas entre 1990 e 2000, mostrando que os alunos tendem a preferir os pares sem incapacidades comparativamente aos pares com incapacidade intelectual, mas o mesmo já não ocorre em relação aos pares com incapacidades decorrentes de deficiências físicas. Também Smith e Williams (2004), num estudo sobre a compreensão das crianças acerca das causas das incapacidades, sugeriram que as crianças demonstram preferência pelas incapacidades cuja etiologia é motora ou biológica em detrimento das incapacidades com etiologia sócio-psicológica. Na mesma linha, King, Shields, Imms, Black e Ardern

(2013), Humphrey e Symes (2010) e Pijl et al. (2008) evidenciaram mais restrições ao nível da participação social de alunos com dificuldades cognitivas e comportamentais, comparativamente a alunos com deficiências motoras.

A explicação avançada para esta tendência prende-se com a saliência das incapacidades. As incapacidades decorrentes de deficiências físicas tendem a ser mais visíveis, quer por terem características fisionómicas mais visíveis, quer pelo seu impacto exigir frequentemente equipamentos e dispositivos (e.g., aparelhos para a deficiência auditiva; ajudas técnicas para a mobilidade, como a cadeira de rodas). Assim, os problemas são mais evidentes e melhor entendidos pelas crianças (Magiati et al., 2002), principalmente quando são mais novas, pois conforme sugerem alguns autores, baseados na teoria de Piaget, a sua imaturidade cognitiva contribui para que tenham mais dificuldades em compreender deficiências, na ausência de características físicas salientes (Lewis, 1995; Smith & Williams, 2004).

Cultura da escola e da sala de aula

O *ethos* da escola, isto é, a sua cultura, traduz o conjunto de valores e crenças sobre os quais a instituição se desenvolve e se mantém unida (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979). Conforme referimos anteriormente, o *Índice para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2002) alude a esta dimensão – necessidade de *criar culturas inclusivas* dentro das escolas – colocando-a propositadamente na base de um triângulo, cujos restantes vértices abrangem as políticas e as práticas inclusivas. Criar uma cultura inclusiva emerge, então, da necessidade de “*criar uma comunidade segura, recetiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados*” e de desenvolver “*uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos*” (p. 8). Neste sentido, uma escola cuja atmosfera transpira uma cultura inclusiva corresponde a uma escola profundamente preocupada em fomentar em todos os alunos – com e sem incapacidades – um sentido de comunidade e de pertença que, como vimos anteriormente, é fundamental para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar geral no ambiente social escolar (Goodenow, 1993; Prince & Hadwin, 2013; Salisbury et al., 1995). Roeser, Midgley e Urdan (1996) identificaram como um dos aspetos da cultura os objetivos estabelecidos pela estrutura,

isto é, a medida em que a escola encoraja o desenvolvimento de todos os alunos ou enfatiza a comparação e competição entre alunos.

Estudos descritivos das atitudes dos alunos face aos seus pares com incapacidade têm vindo a argumentar que num ambiente escolar positivo e justo, onde prevalecem valores e objetivos eticamente adequados e boas relações entre os professores e alunos, as atitudes face à inclusão das crianças com incapacidades tendem a ser mais positivas (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998; McDougall et al., 2004; Whitaker, 1994).

Obviamente que o professor tem um papel fundamental na criação do clima da sala de aula e, conseqüentemente, dos padrões de aceitação social existentes nesse contexto. A análise das interações entre os alunos com e sem incapacidade é fundamental para definir a natureza das interações entre os pares, a aceitação social e a cultura existente no ambiente de sala de aula. Schmuck (1966) observou dois tipos de padrões de interação nas salas de aula: (1) *grupos de pares estruturados centralmente* – quando um grande número de alunos selecionam um pequeno grupo de pares como os colegas com quem têm afinidades, uma vez que o seu foco é colocado num pequeno número de alunos, muitos outros alunos são negligenciados por completo; (2) *grupos de pares estruturados difusamente* – distinguem-se dos anteriores por uma distribuição mais igualitária na escolha das afinidades, pela não existência de subgrupos cujos membros recebem uma grande proporção de preferências, e por menos alunos negligenciados.

Os padrões difusos de interação entre os alunos de uma sala de aula foram associados a níveis mais elevados de coesão do grupo, manifestados pela demonstração de atitudes positivas perante a escola e os colegas. Além disso, este padrão foi também associado a comportamentos mais positivos e consistentes com os objetivos escolares. Schmuck (1966) mostrou que as estruturas difusas representam os padrões de interação mais saudáveis dentro de uma turma, alertando que nos grupos centralmente estruturados, os alunos estão mais conscientes do seu próprio *status*, e por isso, os alunos com baixo *status* encontram-se perfeitamente cientes da sua posição social na turma.

Um ambiente caracterizado pela aceitação social é, então, mais propício ao desenvolvimento de amizades entre os alunos com e sem incapacidades, com conseqüentes efeitos na construção do sentimento de pertença dos alunos à comunidade educativa.

Atitudes dos pais e dos professores

As pessoas significativas na vida de uma criança têm um papel pivotal no desenvolvimento do seu sistema de crenças e de valores. O comportamento verbal e não-verbal – discurso, tom de voz, gestos, ações – que demonstram perante pessoas com incapacidades é captado pelas crianças e influencia a formação das suas atitudes (Livneh, 1982; McDougall et al., 2004). Esta relação insere-se nas teorias básicas de aprendizagem, especificamente na de Bandura (1977), ao preconizar que muitos comportamentos são rapidamente aprendidos através da observação e da imitação do outro. Não admira, assim, que vários estudos tenham mostrado existir uma associação positiva entre as atitudes das crianças e jovens e as dos seus pais (e.g., de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Innes & Diamond, 1999; Nikolarazi & De Reybekiel, 2001; Vignes et al., 2009) e professores (e.g., Kim et al., 2005; McDougall et al., 2004).

Identificados como os agentes mais importantes na socialização das crianças nos primeiros anos de vida (e.g., Bigler & Liben, 2007), os pais podem influenciar diretamente as atitudes das crianças através da modelação de comportamentos, do ensino explícito ou de discussões sobre os relacionamentos e as atitudes face a outras pessoas, ou ainda indiretamente, através da criação de oportunidades para interagir com pares com determinadas características. Além disso, consciente ou inconscientemente, os pais demonstram os seus próprios valores e crenças acerca das outras pessoas nas suas interações diárias com os seus filhos ou com outras pessoas. Peck, Carlson e Helmstetter (1992), Okagaki, Diamond, Kontos e Hestenes (1998) mostraram que as crianças, cujos pais acreditavam nos aspetos positivos da *inclusão*, evidenciavam maior aceitação das diferenças humanas, maior consciência das necessidades dos outros, maior conforto junto de pessoas com incapacidades e maior disponibilidade para interagir com os pares com incapacidades na escola.

De igual modo, os professores ocupam uma posição privilegiada, com diversos estudos a demonstrarem o impacto dos seus comportamentos e estratégias usadas na sala de aula no desenvolvimento das atitudes das crianças e jovens. Sob esta perspetiva está a noção de que o professor representa um modelo, pelo que a forma como interage com os alunos com incapacidades ajudará a determinar a forma como os alunos na sala de aula irão responder e interagir com esses mesmos alunos (Okagaki et al., 1998; Mikami, Lerner, & Lun, 2010). Assim, os alunos obtêm pistas sobre julgar ou não julgar os pares

com incapacidades, veiculadas pelas respostas dos professores aos comportamentos a esses colegas (Chang et al., 2004; Mikami et al., 2010).

Existe, de facto, um amplo corpo na literatura a defender que os professores podem promover interações positivas entre pares dentro da sala de aula através do (a) estabelecimento de relações empáticas com todos os alunos, demonstrando que cada um tem o seu próprio valor (Mikami, Gregory, Allen, Pianta, & Lun, 2011; Mikami et al., 2010; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, & Pianta, 2005); (b) uso de práticas de ensino que envolvam todos os alunos com os conteúdos, atividades e materiais usados na aula (Cohen & Lotan, 1995; Mikami et al., 2011). A título de exemplo, Hughes, Cavell e Wilson (2001b) mostraram que os alunos que observaram os professores a elogiarem um par rejeitado pela turma aumentaram a sua ligação para com esse par. Tal poderá ter acontecido por o professor ter focalizado o comportamento positivo, contradizendo os estereótipos negativos detidos pelos alunos acerca do par. Num outro estudo, Hughes e Kwok (2006) demonstraram também a capacidade das relações positivas, estabelecidas entre o professor e um determinado aluno, predizerem a aceitação desse mesmo aluno pelos colegas.

As estratégias de ensino usadas pelos professores podem também funcionar como mensagens sobre o valor único de cada aluno. Por exemplo, o foco no processo de aprendizagem, em vez de na constante correção a par do ênfase na minimização da hierarquização/estratificação dos alunos pelos seus resultados académicos, poderá ajudar a reduzir a rejeição entre pares (Cohen & Lotan, 1995; Donohue, Perry, & Weinstein, 2003). Se por um lado estas estratégias transmitem a mensagem de que todos os alunos possuem o mesmo estatuto, por outro, comunicam que todos devem apreciar/valorizar, ao invés de rejeitar, as diferenças (Mikami et al., 2010). Paralelamente, o professor ao demonstrar comportamentos de tolerância perante a diversidade de estilos de aprendizagem está também a incentivar os alunos a aceitarem os pares com diferentes estilos de comportamento e relacionamento social.

Além de modeladores das interações entre os alunos com desenvolvimento típico e os seus pares, a forma como o professor estrutura o ambiente de aprendizagem influencia o estabelecimento de amizades. Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski e Gable (1996) e Shokoohi-Yekta e Hendrickson (2010) concluíram, em dois estudos semelhantes, que os alunos percecionam os professores como os principais responsáveis

pela facilitação de relações de amizade com os pares com incapacidades. Os métodos evocados pelos alunos com maior sucesso na promoção das amizades incluíram: (1) o uso de estratégias de ensino que providenciavam oportunidades para trabalharem cooperativamente; (2) a apresentação de informação sobre as incapacidades aos alunos. Estas estratégias estão alinhadas com as anteriormente referidas e sugerem as oportunidades de interação e de participação nos contextos inclusivos como uma variável fundamental na construção de relacionamentos interpessoais. Adicionalmente e, embora a verdadeira sensibilização social e aceitação de pessoas com incapacidades se iniciar em casa, a sala de aula constitui um espaço privilegiado para promover o conhecimento sobre esta temática, enquadrando-se com as funções reconhecidas no papel das escolas. De seguida analisaremos com maior profundidade a evolução da preponderância da escola e, especificamente dos professores no desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos.

5. Papel dos professores e da escola no desenvolvimento de atitudes positivas

Desde que o direito ao acesso à educação pública dos alunos com incapacidades foi reconhecido e se tornou numa prioridade dos governos – com o consequente aumento do seu número nos contextos regulares – as escolas passaram a ser chamadas a enfrentar novos desafios e a responder com qualidade à demanda de uma *educação para todos*.

As alterações nos sistemas educativos resultaram na necessidade de preparar todos os alunos para o processo de *inclusão*, tarefa esta consentânea com o conjunto de responsabilidades reconhecidas à instituição *escola*. Segundo Delors et al. (1996), a educação deve fundamentar-se em quatro pilares básicos da aprendizagem: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*. Insere-se nestes quatro pilares a noção de que a responsabilidade da educação engloba o desenvolvimento pessoal e, também, social dos alunos, designadamente, na formação de futuros cidadãos, para quem o respeito e a aceitação do outro e da diferença deverão ser uma realidade. Consentaneamente, Araújo (2008) salientou que “*a educação contemporânea não se pode reduzir a uma mera transmissão de conhecimentos, a um cognitivismo mecanicista, alheio a conteúdos éticos ou valorativos*” (p. 101).

Já em 1932, Jean Piaget criticava o objetivo do ensino, cujo foco definia como sendo o de “*preparar os alunos para avaliações competitivas em vez de preparar para a vida*” (p. 405). Congruentemente, em 1969, o filósofo Levinas lançava o mote para repensar o ensino, ao advogar que este deveria configurar-se por uma relação mais explícita entre a obrigação permanente e a responsabilidade dos professores em formarem os alunos nas questões éticas. A formação pessoal e social dos alunos ganhava então relevo em educação, fruto da ideia de que o investimento efetuado nos alunos de hoje surtirá efeito nos adultos em que se tornarão no futuro – isto é, cidadãos formados, responsáveis e participativos – refletindo-se em sociedades mais democráticas e justas (EURYDICE, 2005). Assim, foi reconhecido às escolas o papel de fomentar em todos os alunos atitudes positivas, combatendo a discriminação, o preconceito e a segregação (Shapiro, 1999), acreditando que tais esforços contribuirão para promover comunidades mais inclusivas, com os seus resultados a transporem as fronteiras dos portões das escolas (Beckett, 2009).

Falar das mudanças ao nível da forma como olhamos a educação implica, necessariamente, perspetivar o papel do professor, até porque a sua própria formação se veicula por transparecer as ideias vigentes numa sociedade, devidamente contextualizadas por uma época histórica, de modo a que estejam preparados para as suas funções e responsabilidades profissionais. A acompanhar a evolução do papel da escola, o professor não pode ser mais visto apenas como um informador ou facilitador da aprendizagem, mas com uma função mais abrangente que o reconhece como um modelo no desenvolvimento ético e moral dos alunos (Forlin, 2008).

O Concelho Europeu no *White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together as Equals in Dignity”* (Council of Europe, 2008) identificou como essencial o papel dos professores/educadores de todos os níveis de ensino, concretamente a sua responsabilidade de promover a tolerância e a compreensão da diversidade, bem como, de desafiar a existência de atitudes negativas. Este papel surge também realçado no *Relatório Mundial sobre Deficiência*, produzido conjuntamente pela Organização Mundial de Saúde e pelo Banco Mundial, no qual as pessoas com incapacidades foram descritas como tendo condições de saúde inferiores, aquisições escolares mais baixas e taxas de pobreza mais elevadas, identificando como um fator-chave desta realidade a

diminuta capacidade dos professores para ensinarem de forma inclusiva (WHO & The World Bank, 2011).

Conforme referimos anteriormente, com o movimento inclusivo, um dos primeiros desafios que os professores enfrentam é o de criar *comunidades* dentro das turmas, onde todos os alunos aceitam os pares com incapacidades como membros da turma e, têm amigos (Yu, Ostroskoy, & Fowler, 2012). No entanto, para cumprir tal desígnio e maximizar os efeitos da *inclusão* no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos, os professores precisam de se sentir competentes e confiantes na sua capacidade para tornar as salas de aula em ambientes de sucesso para todos (Forlin, 2010; Rosenberg, Westling, & McLeskey, 2011). Ora, para os professores – em especial para os futuros professores – a *diversidade* produz, muitas vezes, um sentimento de medo levando a que sintam a necessidade de adquirir competências específicas que lhes permitam gerir as diferenças que coexistem na sala de aula (Allan, 2008, 2012). Aliás, diversos estudos – onde é dada voz aos professores – têm vindo a expor as carências ao nível da formação para lidarem com os alunos com incapacidades na sala de aula (Avramidis & Kalyva, 2007; Chiner & Cardona, 2013; Khochen & Radford, 2012; Scruggs & Mastropieri, 1996; Smith & Smith, 2000).

A nível nacional, esta constatação traz a lume as conclusões do Projeto de Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, encomendado pelo Ministério de Educação e desenvolvido durante dois anos (Sanches-Ferreira et al., 2010; 2013). Ao analisar uma vasta recolha de opiniões numa amostra representativa de professores do ensino regular (auscultados via grupos focais e questionários), concluiu-se que estes não se sentem preparados para responder com eficácia aos desafios gerados pela presença de alunos com incapacidades, designadamente para atender às suas necessidades específicas.

Com o intuito de responder aos desafios contemporâneos da educação, designadamente às questões de fundo – *que tipo de professores são necessários nas escolas do século XXI e que competências essenciais devem possuir para promover a educação inclusiva* – a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva promoveu o projeto de *Formação de Professores para a Inclusão* (2009-2012). Foi investigado o modo como os professores do ensino regular são, durante a formação inicial, preparados para serem “inclusivos”. Participaram neste projeto mais de 55 especialistas de 25

países europeus. As conclusões são claras: a formação inicial de professores varia tanto dentro de cada país como entre os países analisados (EASNIE, 2011b).

A revisão nacional da formação inicial de professores efetuada na altura (Sanches-Ferreira & Micaelo, 2010) revelou que, apesar do desenvolvimento dos serviços de educação especial em Portugal, ainda é comum um professor graduar-se sem ter sido exposto a conteúdo teóricos ou a situações de prática em educação inclusiva. O documento produzido sobre as políticas públicas de educação especial pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014), a pedido da Assembleia da República, veio reforçar esta carência.

“...não têm sido desenvolvidos processos de formação inicial nem contínua dirigidos a docentes do ensino regular que ajudem a responder à diversidade com que os professores se veem confrontados na sala de aula. A formação inicial dos/as docentes não prevê a existência de módulos obrigatórios e específicos para conceção e implementação de estratégias, metodologias e instrumentos de gestão curricular no âmbito das disciplinas/áreas disciplinares, nem de enquadramento dos procedimentos legais de resposta, o que provoca nos docentes, em geral, uma enorme dificuldade na construção de estratégias educativas para crianças e jovens com NEE” (p. 16205).

Não podemos, assim, ignorar que os professores se possam sentir inseguros para abordar ou até mesmo lecionar uma temática que não integra a sua formação inicial. Conforme referiram Figueiredo e Silva (1999), embora num contexto relacionado com a educação para a cidadania, muitas vezes é solicitado aos professores *“que sejam formadores de competências, capacidades e atitudes democráticas, mas alimenta-se pouco a formação destes formadores com as competências necessárias ao desempenho do papel”* (p. 39).

Um dos principais resultados do projeto Formação de Professores para a Inclusão constou no desenvolvimento do Perfil dos Professores Inclusivos (EASNIE, 2012), no qual foram identificados valores essenciais e áreas de competência necessárias na preparação de todos os professores para trabalharem em educação inclusiva e, por isso, aplicável a todos os programas de formação inicial. Este perfil era amplamente esperado. Foram identificados quatro valores fundamentais relativos ao ensino e à aprendizagem como a base para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos, cada um deles associado a áreas de competência. Entre as áreas de

competência encontram-se atitudes, conhecimentos ou capacidades, para aplicar determinado conhecimento numa situação prática. O Quadro 1 ilustra este referencial de valores e de áreas de competência.

Quadro 1. Referencial de valores e de áreas de competência fundamentais ao Professor Inclusivo, adaptado de EASNIE (2012).

Valores	Áreas de competência
Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação	- Conceções de educação inclusiva; - Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos.
Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos	- Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos - Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas
Trabalho com outros – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores	- Trabalho com pais e famílias - Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação
Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida	- Professores como profissionais reflexivos - Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

A importância atribuída aos valores enquanto alicerces do desempenho da docência nos sistemas educativos atuais vai ao encontro da reflexão presente no *Relatório Mundial sobre Deficiência* (WHO & The World Bank, 2011), onde é enfatizada a necessidade da formação de professores focar “*atitudes e valores e não apenas conhecimentos e competências*” (p. 222). Também para Allan (2012), a formação inicial deve ser recetiva a repensar a diferença e a valorizar a identidade de cada aluno. Para tal, acrescenta que é necessário colocar o foco no apoio aos futuros professores para se tornarem confiantes em responderem à diversidade, ao invés de no treino, em exclusivo, de competências específicas para lidarem com as dificuldades dos alunos e gerirem a sua presença na sala de aula.

A preponderância da formação de professores é indissociável da influência que as suas atitudes e comportamentos exercem nos alunos, refletindo-se na forma como estes percecionam os pares com incapacidades (Favazza, Phillipsen, & Kumar, 2000; Giangreco, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996). Contudo, se os professores manifestam, frequentemente, não sentirem preparação para ter na sala de aula alunos com incapacidades (e.g., Avramidis & Kalyva, 2007; Chiner & Cardona, 2013;

Khochen & Radford, 2012; Scruggs & Mastropieri, 1996; Smith & Smith, 2000), os alunos com desenvolvimento típico continuam a evidenciar atitudes negativas – ou não tão positivas quanto seria de esperar (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012a; McDougall et al., 2004; Nowicki & Sandieson, 2002). Da conjugação entre estes dois aspetos emerge a necessidade de se desenvolverem intervenções específicas com o objetivo de promover as atitudes dos alunos.

Considerações finais

Os progressos dos serviços de atendimento às pessoas com incapacidades, especificamente a partir da segunda metade do século XX, foram influenciados pelos movimentos dos direitos humanos e pela evolução do entendimento dos conceitos de *incapacidade* e de *deficiência*. Estes desenvolvimentos culminaram na atribuição à comunidade de responsabilidades na integração das pessoas pertencentes a grupos minoritários, como são as pessoas com incapacidades.

No palco educativo, estas décadas foram sinónimo de profundas alterações desde o movimento de *segregação*, à *integração* e à *inclusão* dos alunos com incapacidades nos contextos regulares. Fundamentalmente ao longo dos últimos vinte anos, aferimos que a educação inclusiva tem estado na agenda pública, nacional e internacional, sobre os princípios norteadores de uma escola pública de qualidade. A Declaração de Salamanca foi um dos principais marcos deste reconhecimento ao defender que instituir uma orientação inclusiva nas escolas regulares é o meio mais eficaz no combate a atitudes discriminatórias, na construção de uma sociedade mais inclusiva e no alcance de uma educação para todos (UNESCO, 1994). Assim, têm sido vários os esforços políticos e sociais no sentido de a implementar e de lhe dar continuidade. Contudo, a sua concretização não tem sido fácil, uma vez que persistem atitudes negativas face aos alunos com incapacidades (e.g., Nowicki, 2006).

A base deste trabalho assenta, então, na crença de que os esforços das políticas, cada vez mais apostadas na promoção de oportunidades de equidade educativa a alunos com incapacidades, devem ser acompanhados pela criação de condições para a sua recetividade nos contextos educativos. Neste sentido, vários são os autores a defender que o sucesso da inclusão educativa das crianças com incapacidades depende tanto, ou

até mais, das atitudes dos pares e dos professores do que da elaboração das respostas educativas (e.g., García, Díaz & Rodríguez, 2009; Rillotta & Nettelbeck, 2007), uma vez que as atitudes negativas são vistas como uma das principais barreiras à participação, ao sentimento de pertença e, consequentemente à aprendizagem (Hogan et al., 2000; Llewellyn, 2000; Pijl, 2007; Pijl et al., 2008). Vimos, aliás, que os próprios alunos com incapacidades descrevem as atitudes negativas como o pior aspeto da sua experiência educativa (Hogan et al., 2000).

São vários os fatores, mais ou menos modificáveis, com impacte nas atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades. Em síntese, as atitudes negativas tendem a ser manifestadas por: rapazes; na faixa etária da adolescência; com pouco ou nenhum contacto com pessoas com incapacidades; com pouco ou nenhum conhecimento sobre esta temática; pertencentes a turmas/escolas onde o ambiente é pouco pautado por uma cultura inclusiva; cujos pais e/ou professores não fomentam na sua vida diária atitudes positivas face às pessoas com incapacidades.

Introduzir alterações no sentido de promover atitudes positivas face aos alunos com incapacidades está longe de ser fácil, mas a sua implementação é fundamental, uma vez que a experiência dos alunos com incapacidades nas escolas regulares não pode ser resumida à colocação em espaços comuns, mas antes orientada para a sua plena participação, fomentando o sentimento de pertença à comunidade educativa.

Assim, de modo a enfrentar o problema e promover a inclusão dos alunos com incapacidades, têm surgido diversas iniciativas para modificar as atitudes dos seus pares através da implementação de programas e intervenções específicas (e.g., Ison et al., 2010; Yu et al., 2012). O próximo capítulo consistirá, então, na análise destes programas de intervenção, com vista a reunir um corpo de conhecimentos que sustente o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade que será descrito na parte empírica deste trabalho.

**CAPÍTULO III – INTERVENÇÕES DESENHADAS PARA PROMOVER
AS ATITUDES DOS PARES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE
AOS ALUNOS COM INCAPACIDADES**

Nota Introdutória

O desenho de intervenções destinadas à promoção de atitudes positivas assenta na assunção de que as atitudes das crianças e jovens face aos seus pares com incapacidades refletem as crenças acerca das pessoas com incapacidades e predizem os comportamentos adotados perante os pares (Ajzen & Fishbein, 1980). Estas intervenções têm vindo a ser descritas como mais eficazes quando valorizadas as potencialidades das pessoas com incapacidades e o papel dos recursos facilitadores ou obstaculizantes do ambiente onde funcionam, comparadas com intervenções baseadas no lado negativo e compassivo, muitas vezes presente, na abordagem das incapacidades (García et al., 2009). Diversas estratégias têm sido adotadas no desenho destas intervenções com diferentes resultados ao nível da sua validade, sendo que em geral são consideradas eficazes na medida em que modificam quer o autorrelato das atitudes, quer as atitudes avaliadas através de medidas indiretas ou implícitas centradas na observação dos comportamentos (Petty et al., 2003).

Com o objetivo de contribuir para a sustentação científica do desenvolvimento de um programa de intervenção promotor de atitudes dos pares face aos alunos com incapacidades, e por conseguinte otimizar a sua inclusão educativa e social, conduziremos ao longo deste capítulo uma revisão de estudos existentes neste domínio cuja implementação teve lugar já neste século. Para esta revisão foram consultadas as seguintes bases de informação: *Academic Search Complete*, *ERIC*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, *MEDLINE*. Durante a pesquisa, foram introduzidas nos motores de busca – isoladas ou em combinação – as palavras: *disability*, *attitudes*, *attitudes change*, *children with disabilities*, *intervention*. Em resultado obtivemos 23 estudos válidos sobre a modificação de atitudes, efetuados desde o ano 2000 até ao presente, e a sua análise, abrange os seguintes aspetos: (1) as características dos participantes incluídos na intervenção; (2) as variáveis avaliadas; (3) as incapacidades tidas como referentes das atitudes intervencionadas; (4) os desenhos da investigação e a descrição das intervenções; (5) os instrumentos de avaliação usados; (6) os principais resultados obtidos com as intervenções; (7) as principais limitações encontradas nos trabalhos.

1. Estratégias de mudança das atitudes

As intervenções analisadas utilizam diversos métodos para alcançar atitudes positivas, designadamente:

- Contacto com pessoas com incapacidades;
- Informação;
- Simulação de incapacidades;
- Intervenções de múltiplas componentes.

Intervenções baseadas no contacto com pessoas com incapacidades

As intervenções baseadas no contacto recebem fundamentação teórica, essencialmente, da teoria de *mera exposição* (Zajonc, 1968) que, tal como anteriormente referido, sugerem o poder da interação entre grupos para modificar as atitudes, reduzir os estereótipos e os preconceitos. Através desta estratégia, os alunos têm oportunidade de contactar com o *objeto* alvo de atitudes negativas – crianças e jovens com incapacidades – através de experiências programadas de contacto que podem incluir sessões de jogo ou sessões de partilha de experiências. O Quadro 2 ilustra investigações realizadas no período 2000-presente em que o contacto foi eleito como estratégia de modificação das atitudes face aos pares com incapacidades.

Quadro 2. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos face aos pares com incapacidades baseados no método de “contacto”.

Referências	Participantes	Variáveis estudadas	Tipo de incapacidade/deficiência	Descrição da intervenção	Avaliação	Resultados	Limitações
Maras & Brown (2000) Reino Unido	256 alunos 5-11 anos	Preferência sociométrica Atributos psicológicos e físicos	Incapacidades em geral	Comparação entre escolas com diferentes experiências de contacto com alunos com incapacidades (“ <i>categorised</i> ”; “ <i>decategorised</i> ”; e sem contacto).	Classificações e escalas psicométricas – e.g., indicação da preferência através do visionamento de fotografias de crianças. Entrevista sobre estereótipos e atitudes relativamente a diferentes incapacidades (deficiências físicas; sensoriais – surdez; dificuldades de aprendizagem; sem incapacidades.	As crianças com incapacidades são menos aceites do que as crianças sem incapacidades, mas este resultado encontra-se mais acentuado nas escolas em que a experiência de contacto é “ <i>categorised</i> ”.	-Não se trata de um verdadeiro estudo experimental; - Os participantes não foram distribuídos aleatoriamente pelas experiências de contacto.
Slininger et al. (2000) EUA	131 alunos 4º Ano	Atitudes	Incapacidade intelectual e motora (cadeira de rodas)	Desenho pré-pós-teste. Comparação entre três contextos de educação física (contacto estruturado, contacto não estruturado, e sem contacto). Durante o período experimental – 4 semanas, 20 sessões, 25 minutos cada – foram integradas duas crianças em cadeiras de rodas em cada grupo de contacto.	“ <i>Adjective checklist</i> ” (Siperstein, 1980) Entrevista sobre as intenções de comportamento – baseada na “ <i>Intention Scale</i> ” (Siperstein, 1980)	Os alunos do género feminino mostram atitudes mais positivas do que os do masculino. Os rapazes do grupo de contacto estruturado aumentaram as atitudes medidas através da <i>adjective checklist</i> e os do grupo de contacto não-estruturado na <i>entrevista sobre a sua intenção de comportamento</i> .	- Não se trata de um verdadeiro estudo experimental, não foi controlada a variável <i>contacto com crianças com incapacidades</i> . O grupo de controlo teve contacto por uma decisão externa aos investigadores.
Rimmerman, Hozmi, & Duvdevany (2000) Israel	139 alunos universitários M=21.6anos	Atitudes	Diferentes tipos de incapacidades (e.g., incapacidade motora – amputação; paralisia cerebral, ...)	Comparação entre grupos de alunos com diferentes níveis de contacto com pessoas com incapacidades e com diferentes disponibilidades para integrar um programa de tutoria de uma criança com incapacidade desenvolvimental. G1:	“ <i>Disability Factor Scale-General</i> ” (Siller et al., 1967)		- Não são mencionadas limitações.
Hughes et al. (2001a)	115 alunos	Atitudes	Incapacidades em geral	Avaliação pós-teste Implementação de um programa de “Peer	Entrevista semiestruturada	Os participantes reportaram atitudes positivas e	- Não são mencionadas limitações.

EUA	10º-12º Ano			Buddy” promovendo a interação entre alunos com incapacidades.		aumento das competências interpessoais e do conhecimento acerca de pessoas com incapacidades	
Manetti et al. (2001)	190 alunos 9-11 Anos	Aceitação social	Incapacidade intelectual severa	Comparação entre alunos de duas escolas – uma com uma unidade especial com alunos com incapacidade intelectual severa e outra sem unidade especial (ambas têm outros alunos com incapacidades, mas menos severas). Contacto entre pares com incapacidade intelectual em várias atividades. Participaram alunos de duas escolas – uma com alunos com um grande cluster de com incapacidades incluídos e outra com poucos alunos com incapacidades.	Fotografias de quatro alunos com vinhetas a descrever o seu comportamento social (rapaz com Síndrome de Down, SD; rapaz sem SD; menina com SD; menina sem SD); “ <i>Activity checklist</i> ” (baseada em Siperstein & Bak, 1985) e “ <i>Adjective checklist</i> ” (Siperstein, 1980) para avaliar a intenção comportamental e as atitudes face aos alunos descritos nas vinhetas.	Em termos gerais, o contacto teve efeitos positivos, mas a intenção de comportamento das crianças sem incapacidades está mais associada ao comportamento social dos pares com incapacidades do que ao contacto.	- Não são mencionadas limitações.
Itália							
Marom, Cohen, & Naon (2007)	170 alunos 10-12 Anos	Atitudes Auto-eficácia para interagir com alunos com incapacidades	Incapacidades em geral	Estudo quasi-experimental (grupo de controlo não equivalente) Intervenção com duração de 1 ano que consistiu no contacto – uma a duas vezes por semana – com crianças com incapacidades em atividades conjuntas com duração de 30-90 minutos	Escala de avaliação das atitudes face a crianças com incapacidades (baseada em Siller et al., 1967); “ <i>Children’s Self-Efficacy Scale</i> ” (Bandura, 1989)	As atitudes e a auto-eficácia dos alunos que participaram no estudo aumentaram.	- Os participantes não foram selecionados aleatoriamente - Os grupos de controlo e experimental não foram emparelhados
Israel							

Conforme se pode apreciar no Quadro 2, o contacto pessoal é uma técnica globalmente eficaz na promoção de atitudes mais positivas, não obstante o seu sucesso estar dependente das condições em que é implementada. Exemplo disso é a investigação de Maras e Brown (2000), cujos resultados demonstraram a necessidade de criar condições promotoras de formas efetivas de contacto entre alunos com e sem incapacidades, sendo o desafio dos professores promover dentro das salas de aula situações de aprendizagem cooperativa e condições para que todos os alunos tivessem um estatuto idêntico. Estes autores examinaram as atitudes de 256 crianças entre os 5 e os 11 anos de idade, na tentativa de comparar duas perspetivas teóricas contrastantes de contacto social. Compararam as atitudes dos alunos perante crianças sem incapacidades, com incapacidades decorrentes de deficiências motoras (em cadeira de rodas), sensoriais (surdez) e com dificuldades de aprendizagem de escolas: com experiência de contacto “*categorised*” – os alunos têm conhecimento sobre as categorias e as características das incapacidades; com experiência de contacto “*decategorised*” – não são enfatizadas referências às categorias de incapacidades; sem experiência de contacto com alunos com incapacidades. Os resultados mostraram que as crianças com incapacidades são menos aceites do que as crianças sem incapacidades, com as atitudes negativas a encontrarem-se mais evidenciadas nas escolas onde a experiência de contacto é “*categorised*”.

No estudo de Slininger et al. (2000), 190 alunos sem incapacidades do 4º ano de escolaridade foram distribuídos por três condições experimentais durante as aulas de educação física: (1) grupo com contacto estruturado com crianças com incapacidades – o investigador interveio para encorajar a interação com dois alunos incapacidades integrados; (2) grupo com contacto não-estruturado com crianças com incapacidades – dois alunos com incapacidades foram integrados nas atividades apenas durante os cinco minutos de aquecimento, sem intervenção do investigador; (3) grupo de controlo, sem contacto com crianças com incapacidades – não foi incluído no grupo nenhum aluno com incapacidades. O grande desafio enfrentado pelos investigadores relacionou-se com a dificuldade em controlar os eventos ocorridos durante a investigação não pertencentes às condições experimentais, isto é, todos os alunos tiveram oportunidades de contacto com os alunos com incapacidades, nos corredores, na cafetaria da escola. Estes contactos, não controlados ocorridos paralelamente ao estudo, equivalem ao que Slininger et al. (2000) descreveram como a *história* de uma investigação e constituem

uma ameaça à validade interna de estudos experimentais. Aliás, este argumento foi apontado como uma justificação para os resultados obtidos, os quais apesar de reportarem um aumento das atitudes positivas face aos colegas com incapacidades, revelaram um tamanho do efeito reduzido. Ainda para explicar este resultado, os autores evocaram também teóricos que enfatizam as atitudes como constructos relativamente estáveis e, por isso, dificilmente modificáveis (Antonak & Livneh, 1988).

Marom, Cohen e Naon (2007) introduziram uma inovação nesta área específica de estudo que consistiu na identificação da auto-eficácia – como vimos anteriormente, integra a componente de *percepção de controlo do comportamento*, um aspeto-chave da *teoria do comportamento planeado* de Ajzen (1991) – como variável dependente na avaliação do efeito de intervenções. Assim, para além de terem analisado as atitudes dos alunos sem incapacidades no período pré e pós intervenção, estes autores avaliaram também a sua percepção de autoeficácia para interagirem com os colegas com incapacidades, isto é, o seu julgamento acerca de quão bem desempenhariam o comportamento. Foi verificado que a intervenção decorrida durante um ano – note-se que esta foi mais prolongada do que a intervenção implementada por Slininger et al. (2000) – teve resultados positivos ao nível das atitudes e da autoeficácia dos alunos para interagirem com os colegas com incapacidades.

Rimmerman, Hozmi e Duvdevany (2000), por sua vez, sublinharam a importância da quantidade e duração do contacto. Num estudo com desenho quasi-experimental mostraram que alunos universitários (sem incapacidades) sujeitos a uma intervenção de promoção de atitudes através do contacto – promovido pela integração numa experiência de tutoria a crianças com incapacidades – primeiramente superavam a rejeição das deficiências *per si* e, só depois de situações continuadas de contacto modificavam positivamente as suas atitudes perante os colegas com incapacidades.

Para uma melhor compreensão dos resultados destes estudos é pertinente sublinhar aqui a opinião de autores como Evans (1976), para quem as oportunidades de contacto, para serem efetivas, necessitam de ser bem estruturadas através do planeamento do tipo de atividades, do tempo e do espaço da sua ocorrência, isto é, as intervenções baseadas no contacto com pessoas com incapacidades atingem melhores resultados quando o contacto é contínuo e intenso, permitindo que os alunos conheçam as potencialidades das pessoas com incapacidades e as atividades conjuntas sejam imbuídas nas rotinas

diárias, ultrapassando práticas pontuais. No contacto episódico existe pouco tempo e oportunidade para estabelecer uma troca de experiências, enquanto o contacto contínuo permite tempo para comunicar com as pessoas com incapacidades e oportunidades para nutrir percepções positivas.

Donaldson (1980), na primeira revisão da literatura a sistematizar o *contacto* com pessoas com incapacidades como uma técnica de modificação das atitudes, apurou que o contacto estruturado – isto é, a provisão de oportunidades de contacto planeadas e controladas – era consistentemente associado a uma modificação positiva das atitudes. Em contraste, apenas um terço dos estudos analisados onde o contacto se caracterizava como *não estruturado* induziram mudanças positivas nas atitudes. Já em 1954, Allport preconizava quatro condições básicas para as intervenções alicerçadas na *teoria de contacto interpessoal*: participação em atividades cooperativas, não competitivas, com um objetivo comum e sob uma autoridade. Deste modo, as atividades de contacto devem ser cuidadosamente escolhidas para potenciarem a participação das crianças e reduzirem as diferenças de estatuto – relacionadas com estereótipos e atitudes negativas – entre crianças com e sem incapacidades (Marom et al., 2007).

Corroborando esta perspetiva, Yuker e Block (1979) realçaram também a importância da natureza do contacto entre alunos com e sem incapacidades, sendo que as interações deveriam ocorrer em torno de cinco princípios gerais que passamos a explicitar:

1. *Pautar-se pela colaboração e não pela ajuda* – o esforço dos professores para ensinarem/mediarem as interações entre os alunos com e sem incapacidades pode resultar na percepção de que os alunos com incapacidade tem um *status* mais baixo, pois precisam da ajuda dos outros. É necessário investir em interações caracterizadas pela colaboração entre os alunos e, não exclusivamente pela ajuda, com o risco desta noção intensificar estereótipos negativos;
2. *Ser cooperativas ao invés de competitivas* – “*Gostamos mais das pessoas quando cooperamos com elas do que quando competimos*” (Yuker & Block, 1979, p. 53). Deste modo, as atividades planeadas devem basear-se no ensino da cooperação ao invés da competição, por exemplo, através do uso da aprendizagem cooperativa. Conforme Slavin (1990) salientou,

“Porque os métodos de aprendizagem cooperativa são intervenções sociais, eles devem proporcionar efeitos sociais. Os critérios para que se estabeleçam relações positivas entre as pessoas são semelhantes aos antecedentes, amplamente aceites, à formação das amizades...Estes incluem o contacto; as semelhanças percebidas; o envolvimento em atividades prazerosas; e, uma vez mais, a cooperação, decorrente de situações em que os indivíduos trabalham para o mesmo objetivo. A aprendizagem cooperativa aumenta o contacto entre os alunos, providencia-lhes uma base comum de similaridade (são membros do mesmo grupo), envolve-os em atividades agradáveis, e coloca-os a trabalhar em direção a objetivos comuns” (p. 49).

3. *Ser íntimas em vez de casuais* – quanto mais próximo o contacto, maior a probabilidade de os alunos desenvolverem atitudes positivas, pois os contactos fortuitos tendem a ter pouco efeito;
4. *Ser frequentes em vez de ocasionais* – quanto mais frequente o contacto maior a probabilidade de os alunos desenvolverem atitudes positivas;
5. *Ocorrer em contextos onde todos os alunos são valorizados* – os alunos com incapacidades não devem ser tratados como “convidados”, mas antes como membros que pertencem à turma como qualquer outro aluno. A propósito do contexto das interações, Rimmerman et al. (2000) aduziram que quando estas ocorrem em contextos inclusivos e pouco estigmatizantes, têm associadas atitudes mais positivas, comparativamente a situações em que o contacto é feito em contextos segregadores.

Em linha com a revisão efetuada, estruturar situações favoráveis de contato parece ser crucial para que possam ser promovidas as atitudes positivas e reduzidas as atitudes negativas face aos colegas com incapacidades. No entanto, e a título de exemplo, a julgar pelo trabalho de Maras e Brown (2000) e, embora de forma mais discreta, pelo estudo de Slininger et al. (2000), podemos concluir que a proximidade e a presença de alunos com incapacidades nas escolas regulares não asseguram de forma direta o desenvolvimento de atitudes positivas. É no tipo de contacto e nas condições em que este ocorre que encontramos os determinantes para a modificação das atitudes. Para além disso, conforme apuraram Carter e Pesko (2008) as oportunidades de contacto devem ser acompanhadas pelo ensino de estratégias de interação aos alunos com desenvolvimento típico (e.g., programas estruturados de *peer buddy*, grupos de aprendizagem cooperativa e trabalho regular de pares). De facto, era nossa expectativa

encontrar nesta revisão diversos estudos a contemplarem como técnica de modificação de atitudes o ensino estruturado de estratégias de interação, o que apenas se verificou, de forma evidente, no estudo de Hughes et al. (2001a). Estes autores implementaram um programa de *peer buddy*, obtendo resultados positivos ao nível das interações, das atitudes e do conhecimento dos alunos com desenvolvimento típico sobre os pares com incapacidades.

Intervenções baseadas na informação acerca de incapacidades

Vimos anteriormente a preponderância da informação cognitiva sobre o alvo referente das atitudes como um dos principais fatores da sua formação e mudança. As percepções, mais ou menos corretas, sobre as incapacidades têm a capacidade de despertar sentimentos e predizer o comportamento e, por conseguinte, refletir a forma como as pessoas com incapacidades serão tratadas (Hunt & Hunt, 2004; Nowicki, 2006). Consentaneamente, Ison et al. (2010) sintetizam que “*as atitudes negativas perante pessoas com incapacidade decorrem do pouco conhecimento sobre incapacidade e sobre pessoas com incapacidade*” (p. 361). Por isso, as intervenções dirigidas ao aumento do conhecimento sobre a incapacidade e à desconstrução dos estereótipos são vistas como formas de aumentar a aceitação e as atitudes positivas face aos pares com incapacidade, permitindo-lhes uma maior participação nos seus contextos imediatos, neste caso na escola. O Quadro 3 evidencia estudos cuja intervenção se baseia na consciencialização sobre a deficiência/diagnóstico, através da estratégia de fornecimento de informação acerca de aspetos relacionados com as incapacidades.

Quadro 3. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos perante os pares com incapacidades baseados no método de “informação sobre incapacidades”.

Referências	Participantes	Variáveis estudadas	Tipo de incapacidade/deficiência	Técnica de informação	Descrição da intervenção	Avaliação	Resultados	Limitações
Swaim & Morgan (2001) EUA	233 alunos 9-13 anos	Atitudes (componente cognitiva e intenção comportamental)	Autismo	Vídeo Vinheta	Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por três condições – visualizando três versões de um vídeo a que se seguiu o preenchimento dos instrumentos de avaliação. Criança com um irmão com Autismo desempenhou o protagonista no vídeo e gravou três versões de acordo com os três grupos: G1 – criança sem autismo (1m:15seg) G2 – criança com autismo (1m:15seg) G3 – criança com autismo e informação sobre autismo (2m:15seg)	“ <i>Adjective checklist</i> ” (Siperstein, 1980) para avaliar a componente cognitiva; “ <i>Shared Activities Questionnaire</i> ” (Morgan, Walker, Bieberich, & Bell, 1996) para avaliar a componente de intenção de comportamento.	Os alunos do G2 e G3 apresentaram atitudes mais negativas do que os do G1. Os alunos do G3 (viram vídeo criança com autismo e informação sobre autismo) não demonstraram diferenças nas atitudes face aos alunos do G2 (viram vídeo de criança com autismo). A informação sobre autismo não provocou efeitos.	Apenas foram usadas medidas de avaliação de autorrelato.
Nabors & Larson (2002) EUA	262 alunos 3-9 anos	Atitudes	Incapacidade motora	Vinheta	Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por 4 grupos – visualizando a imagem de uma criança e ouvindo a vinheta que lhe estava associada – de acordo com as funções: ter ou não ter deficiência física (criança sentada em cadeira de rodas/criança de pé); informação positiva/informação explicativa. Informação positiva – descreve os interesses e capacidades da criança representada na imagem/vinheta. Informação explicativa – inclui informação médica e causal sobre o diagnóstico sobre a criança representada na imagem/vinheta.	5 Questões sobre a intenção de formar amizade com a criança representada na imagem/vinheta (escala de Likert de 4 pontos) para avaliar as atitudes.	Os alunos não basearam as suas atitudes face aos pares no facto de terem ou não cadeira de rodas, ou seja revelaram atitudes muito positivas face aos colegas com incapacidades motoras. Por isso, não foi possível descortinar a influência dos dois tipos de informação.	- Não foram analisadas as intenções de comp./ comp. atuais para com os colegas com incapacidades; - a duração da intervenção foi muito curta; - apenas foi considerada uma condição de saúde; - a participação foi voluntária. Os pais que consideram que os filhos manifestam atitudes negativas podem não ter autorizado.
Campbell et al. (2004) USA	576 alunos M=10anos	Atitudes (componente cognitiva e intenção comportamental)	Autismo	Vídeo Vinheta	Visualização do vídeo sobre um rapaz de 12 anos que consistia em clipes de 3 condições: a. sem condição de autismo, com informação descritiva b. com autismo e com informação positiva c. com autismo e com informação positiva e explicativa Os alunos viram dois clipes: G1 – viu clipes com condição a e b G2 – viu clipes com condição a e c	“ <i>Adjective checklist</i> ” (Siperstein, 1980) para avaliar a componente cognitiva; “ <i>Shared Activities Questionnaire</i> ” (Morgan et al., 1996) para avaliar a componente de intenção de	A combinação de informação positiva e explicativa teve efeitos positivos na intenção comportamental, sendo que as meninas responderem mais positivamente.	- A validade social pode estar comprometida por ter sido usado um ator a simular a condição de autismo em vez da observação de situações reais; - as medidas de avaliação são de auto-relato – impossibilidade de predizer o comportamento; - não ter usado como

						comportamento.	condição dar apenas informação explicativa.	
Hunt & Hunt (2004)	190 alunos (universitários de cursos de gestão).	Atitudes Conhecimento sobre pessoas com incapacidades	Incapacida des em geral	Apresentaçã o	Desenho pré-pós teste. Estudo quasi-experimental usando o desenho de 4 grupos de Solomon (Solomon, 1949; Solomon & Lessac, 1968): G1: completou pré-teste, ouviu apresentação sobre pessoas com incapacidade e completou o pós-teste G2: ouviu apresentação e completou o pós-teste G3: completou o pré e o pós-teste, mas não ouviu apresentação G4: apenas completou o pós-teste. A intervenção educativa foi providenciada uma semana após o preenchimento do pré-teste e consistiu numa apresentação de 1 hora onde foram abordados conhecimentos e crenças dos alunos sobre pessoas com incapacidades. A apresentação pretendia: dar informação básica, como a definição de incapacidade e os tipos de incapacidade; (b) aumentar a consciência do número de pessoas com incapacidades nos EUA; (c) descrever as barreiras enfrentadas pelas pessoas com incapacidades; (d) identificar mitos e percepções erradas acerca de pessoas com incapacidade; (e) corrigir mitos existentes sobre pessoas com deficiências em contexto laboral; (f) dar orientações sobre como interagir com pessoas com incapacidades.	“Attitudes Towards Disabled Persons Scale” (Yuker & Block, 1986). “Knowledge About People With Disabilities” criada especificamente para este estudo.	Os resultados mostraram que as atitudes e o conhecimento aumentaram após a intervenção (mesmo depois de terem controlado a influência de variáveis como o género e a experiência prévia com pessoas com incapacidades).	-Os dados foram recolhidos numa amostra de conveniência de alunos; - o pós-teste foi efetuado muito próximo do pré-teste. Necessidade de aumentar o tempo de pós-teste para avaliar a estabilidade dos efeitos da intervenção ao longo do tempo; - os resultados baseiam-se apenas em medidas de autorrelato.
Holtz & Tessman (2007)	179 alunos 7-15 anos	Atitudes Conhecimento Intenção de comportament o	Síndrome de Tourette (ST)	Vídeo	Desenho pré-pós-teste. Intervenção baseada na visualização de um vídeo de 10 minutos desenvolvido com o objetivo de: fornecer informação precisa sobre o ST para prevenir interpretações erradas dos comportamentos atípicos; enfatizar as semelhanças entre indivíduos com e sem ST. As crianças preencheram as medidas de avaliação e uma semana depois foram divididas aleatoriamente (GC e GE) e separadas por duas salas. Ao GE foi mostrado o vídeo vídeo desenvolvido e ao GC foi mostrado um outro vídeo desenvolvimentalmente apropriado. Todas as crianças repetiram o preenchimento das medidas de avaliação.	“The Knowledge Questionnaire” desenvolvido especificamente para este estudo; “The Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps”, CATCH (Rosenbaum et al., 1986); “Foley Scale” (Foley, 1979) para avaliar a intenção de comportamento.	As crianças expostas ao vídeo de intervenção mostraram mudanças significativas a nível do conhecimento, das atitudes positivas e da intenção de comportamento	- Não avaliou especificamente o comportamento; - incerteza sobre a permanência das mudanças ao longo do tempo –necessidade de estudo follow-up.
Martinez & Carspecken (2007)	78 3º-4º Ano	Aceitação Atitudes	Incapacida des em geral	Livros Debates	Desenho pré-pós teste. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente pelos GE e GC. Intervenção consistiu em 6 sessões no período de 5	“Acceptance scale: elemental level” (Meyer, 1994);	A intervenção teve um efeito significativo nas atitudes dos alunos (grande	- 6 semanas pode não ser uma duração suficiente; - as intervenções também

EUA					semanas conduzidas pelo psicólogo da escola. Discussão em torno de livros acerca de crianças com incapacidades (cegueira, autismo, deficiência motora, incapacidade intelectual, hiperatividade e incapacidades em geral). A discussão incluiu: explicação da incapacidade, semelhanças entre crianças com e sem incapacidades.	<i>“What I thought about the book questionnaire”</i> criado especificamente para este estudo.	tamanho do efeito). As meninas mostraram atitudes mais positivas.	deveriam incluir os professores; - apenas foram avaliadas as mudanças nas atitudes (também deveria ser incluída a avaliação das interações pela observação do comportamento).
Triliva, Anagnostopoulou, Hatzinikolaou, Chimienti & Mastorakou (2009)	220 1º-6º Ano	Conhecimento Atitudes Experiência com pessoas com incapacidades	Incapacidade em geral	Atividades de aprendizagem m experiential Discussões	Desenho pré-pós teste com comparação de grupos. Intervenção durante 12 semanas – 1 sessão de 1 hora/semana. As atividades incluíram: compreender o conceito de incapacidades, conhecer as incapacidades, as barreiras experienciadas, os cuidados com a linguagem, a desconstrução de mitos, os estereótipos. Os professores conduziram as sessões tendo sido supervisionados duas semanas antes e uma após a intervenção.	<i>“Hazzard scales”</i> (1983) modificada para avaliar o conhecimento, as atitudes e a experiência com pessoas com incapacidades.	Os alunos mostraram maior conhecimento, atitudes mais positivas e maior exposição/contacto com pessoas com incapacidades.	- Não aleatoriedade no estabelecimento dos grupos; - a intervenção deve ser estendida ao ano inteiro.
Grécia								
Adibsereshki et al. (2010)	221 3º-5º Ano	Aceitação	Incapacidade das motoras	História Filme Informação Discussão	Desenho pré-pós-teste. Participantes distribuídos aleatoriamente por GE e GC Intervenção consistiu em 8 sessões de 45 minutos. S1: com o objetivo de compreender as diferenças individuais, o professor contou uma história, colocou questões e fomentou a discussão; S2: filme sobre crianças com incapacidades; S3: filme sobre práticas para promover a aceitação das crianças com incapacidades; S4: definir deficiências físicas; S5: equipamentos e materiais usados pelas pessoas com deficiências físicas; S6: exemplo paralisia cerebral; S7: problemas de comunicação; S8: como ajudar pessoas com deficiências físicas.	<i>“Acceptance scale”</i> (Voeltz, 1980).	A intervenção aumentou o nível de aceitação das crianças com incapacidades motoras. As meninas registraram resultados mais positivos do que os rapazes. Os alunos do 5º ano demonstraram melhores resultados do que os do 4º ano.	- Apenas usou uma escala de avaliação – para avaliar a aceitação e as atitudes dos alunos devem ser usados métodos complementares, como entrevistas aos diretores das escolas e aos pais, assim como observações do comportamento dos alunos.
Godeau et al. (2010)	1509 alunos 12-13Anos	Atitudes	Incapacidade em geral	Vídeo Discussão	Desenho pré-pós-teste. Participantes distribuídos aleatoriamente pelo GE e GC. Projeto educativo cujas componentes foram desenhadas para promover o suporte de pares através do encorajamento da partilha de experiências entre os participantes e da discussão dos efeitos positivos da inclusão para os alunos com incapacidades. Os adultos das escolas (diretores, professores e outros membros do staff) foram convidados e visionar um filme sobre educação inclusiva, a seguir ao qual teve lugar um debate. Todos os professores dos alunos do GE foram treinados no âmbito da educação inclusiva e foi-lhes pedido que preparassem e conduzissem uma aula sobre os tópicos e inclusão e de incapacidade.	<i>“CATCH”</i> (Rosenbaum et al., 1986).	A intervenção não teve efeito uma vez que houve um aumento das atitudes positivas tanto no GC como no GE, não existindo diferenças entre eles.	- O tamanho do GE e do GC é diferente; - os alunos das escolas com Unidades de Educação Especial – dirigidas aos alunos com incapacidades intelectuais – mostraram pouco aumentarem as suas atitudes positivas. Estes alunos estão significativamente mais presentes na amostra do que os alunos de escolas sem estas Unidades.
França								

Tavares, (2011) Canadá	51 alunos 12-13Anos	Atitudes Interações sociais	Incapacida des motoras	Informação Vídeo <i>Brainstorming</i>	Desenho pré-pós-teste. Follow-up um mês o pós-teste Implementação do programa de sensibilização para a incapacidade “kids are kids” – uma sessão de 45 minutos. - crianças partilham o que sabem sobre o seu colega com deficiência; o formador apresenta as semelhanças entre dos alunos com e sem incapacidade; os formadores mostram o vídeo “kids just want to have fun” (Shriner’s hospital for children of Portland, 1998), que mostra que as crianças com incapacidades querem fazer as mesmas coisas, mas por vezes de forma diferente; o formador fornece informação específica sobre a incapacidade do colega e os alunos colocam questões; brainstorming sobre como incluir os colegas com incapacidades nas atividades sociais.	“<i>CATCH</i>” (Rosenbaum et al., 1986). “Social Interaction Questionnaires” criados especificamente para o estudo (construído para os alunos e para os professores).	Atitudes mais positivas e maior compreensão sobre as incapacidades. Dois dos três alunos com incapacidades cujos pares participaram no estudo reportaram maior inclusão social um mês após a implementação do programa.	- Os resultados não foram consistentes em todas as escolas; - amostra é pequena; - a intervenção pode impacto negativo na criança-alvo (sentir-se overwhelmed ou isolada); - incerteza sobre os efeitos do programa a longo termo.
---------------------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------------	---	--	---	---	--

A maioria dos estudos apresentados no Quadro 3 reportou mudanças positivas nas atitudes dos alunos após a participação em intervenções baseadas em informação sobre a deficiência e a incapacidade. Holtz e Tessman (2007), num estudo com 179 alunos entre os 7 e os 15 anos de idade, mostraram que a provisão de informação sobre o Síndrome de Tourette, através de um vídeo, era responsável pelo aumento das atitudes positivas, do conhecimento e da intenção de comportamento dos alunos com desenvolvimento típico face aos seus pares com a referida condição de saúde. Tavares (2011) avaliou os efeitos de uma intervenção onde foi providenciada informação sobre as incapacidades decorrentes de deficiências físicas, com os resultados a demonstrarem atitudes mais positivas e maior compreensão sobre as incapacidades. Com o mesmo resultado positivo, Martinez e Carspecken (2007) estabeleceram como variáveis dependentes – na avaliação da intervenção desenvolvida junto de 78 alunos – as atitudes e a aceitação social das crianças com incapacidades, sem especificar nenhuma condição de saúde. Adibsereshki et al. (2010), mediante a implementação da intervenção desenhada junto de 221 alunos, conseguiram também resultados favoráveis na aceitação social, mas de alunos com incapacidades motoras. O estudo de Triliva et al. (2009) distingue-se dos restantes ao ponderarem, também com resultados positivos, os efeitos da intervenção no contacto com os alunos com incapacidades, isto é, os alunos intervencionados, para além de mais conhecimento e atitudes mais positivas, expressaram após as atividades desenvolvidas, estabeleceram mais interações com os alunos com incapacidades.

No entanto, alguns estudos documentaram efeitos limitados das intervenções baseadas unicamente na transmissão de informação acerca das incapacidades, o que já tinha encontrado suporte empírico em estudos mais antigos (Bauer, Campbell, & Troxel, 1985; Miller, Armstrong, & Hagan, 1981). Godeau et al. (2010) realizaram um estudo de larga escala avaliando numa amostra de 1509 alunos os efeitos de intervenções dirigidas por professores previamente sujeitos a um treino específico. Os resultados da avaliação mostraram que a intervenção não produziu efeitos, dado que, quer os alunos do grupo experimental (sujeitos à intervenção), quer os alunos do grupo de controlo (não sujeito à intervenção) aumentaram significativamente as suas atitudes positivas para com os colegas com incapacidades.

Estes dados alertam para a complexidade do processo de modificação das atitudes pela informação, cuja realidade já havia transparecido quando focámos a formação e mudança de atitudes através das lentes das teorias cognitivas baseados no processamento de mensagens persuasivas (ver Capítulo I, ponto 6.1). A este propósito, Shapiro (1999) sintetiza que o planeamento de intervenções nas atitudes baseadas no fornecimento de informação requer a ponderação de três aspetos:

1. *a natureza das informações* – as informações providenciadas aos alunos podem criar tanto atitudes positivas como negativas;
2. *a intensidade do compromisso com uma posição atitudinal* – pode influenciar a suscetibilidade à mudança. Atitudes extremas são, muitas vezes, mais difíceis de modificar do que atitudes moderadas, pelo que a mudança tenderá a depender da força dos argumentos apresentados na mensagem;
3. *a credibilidade e a competência do agente da mudança* – é crucial no redireccionamento das atitudes, principalmente quando a motivação dos alunos para o tema é reduzida, pelo que se baseiam na fonte da informação e não tanto nos aspetos objetivos das mensagens persuasivas – o alvo das atitudes em si.

Todavia, são poucos ou quase inexistentes os estudos a demonstrarem preocupação com estas considerações. Os que existem refletem sobretudo tentativas – com resultados pouco esclarecedores – de associar os efeitos das intervenções à natureza das informações providenciadas aos alunos. Por exemplo, Nabors e Larson (2002) apresentaram uma imagem de criança em cadeira de rodas acompanhada de diferentes tipos de informação. Os 262 alunos participantes foram distribuídos aleatoriamente por dois grupos. A um grupo foi apresentada informação *positiva* – consistindo na descrição dos interesses e capacidades da criança com incapacidades, enfatizando as semelhanças entre a criança e os seus pares com desenvolvimento típico (por exemplo, mesma idade; mesmos interesses) – enquanto ao outro grupo foi apresentada informação *explicativa* – consistindo no fornecimento de informação sobre o diagnóstico. Os autores esperavam que os alunos com conhecimento sobre as preferências, interesses e capacidades da criança com incapacidade motora reportassem atitudes mais positivas. Esta noção já tinha sido evidenciada em estudos mais antigos (e.g., Bak e Siperstein (1987), bebendo inspiração dos modelos baseados no princípio da consistência (e.g., Festinger, 1957; Heider, 1946), proponentes de que as perceções dos indivíduos são positivas se os

outros forem percebidos como tendo características similares às suas. A reforçar este argumento, Friedrich, Morgan e Devine (1996) já tinham descrito a ausência de efeito da informação explicativa nas atitudes das crianças face aos pares com incapacidades, designadamente com Síndrome de Tourette. Não obstante, o estudo de Nabors e Larson (2002) não permitiu escrutinar diferenças entre os dois tipos de informação, tal como aconteceu noutros estudos com intervenções semelhantes, mas tendo por referência das atitudes outras condições de saúde (Swaim & Morgan, 2001; Campbell et al., 2004). Swaim e Morgan (2001) estudaram as atitudes e intenção de comportamento de 233 alunos perante uma criança não familiar com perturbação do espectro do autismo, após terem sido distribuídos por três condições experimentais que incluíram o visionamento de um vídeo de uma criança: (a) sem autismo, com informação positiva; (b) com autismo e com informação positiva; (c) com autismo e com informação positiva e explicativa. As atitudes dos alunos face à criança com autismo não diferiram entre a condição que incluiu apenas informação positiva e a que incluiu a combinação de informação positiva e explicativa. Com o objetivo declarado de contradizer estes resultados, Campbell et al. (2004) realizaram um estudo semelhante, tendo verificado efeitos positivos nas atitudes e intenção comportamental aquando a combinação de informação explicativa e positiva. No entanto, os autores identificaram como limitação o facto do desenho experimental não ter permitido avaliar isoladamente os efeitos de cada tipo de informação, por não ter sido incluída a condição de fornecer aos alunos apenas informação de carácter explicativo.

A análise dos estudos presentes no Quadro 3 elucida-nos também acerca das técnicas mais usadas nas intervenções para modificar as atitudes baseadas na informação. Como vimos, a informação pode ser transmitida diretamente por profissionais com conhecimento neste domínio (e.g., Hunt & Hunt, 2004; Tavares, 2011) ou de forma indireta, recorrendo a mediadores que podem incluir filmes (e.g., Campbell et al., 2004; Godeau et al., 2010; Holtz & Tessman, 2007; Swaim & Morgan, 2001), livros de referência (Martinez & Carspecken, 2007), narrativas ou histórias (Adibsereshki et al., 2010), ou ainda vinhetas (Nabors & Larson, 2002; Swaim & Morgan, 2001). A maioria destas investigações apresentou ainda como estratégia a promoção de discussões e debates entre os alunos após a apresentação da informação.

Intervenções baseadas na simulação

A asserção por detrás de intervenções baseadas na simulação é a de que, quer o role-play (ou simulação) de situações incapacitantes, quer a experiência indireta advinda da observação de colegas a simular uma incapacidade, podem promover mudanças positivas das atitudes. Desta forma, as crianças podem colocar-se no lugar de pessoas com incapacidades e perceberem as dificuldades e obstáculos que enfrentam no dia-a-dia. Para além disso, podem também observar e sentir os efeitos das reações das pessoas sem incapacidades perante as pessoas com incapacidade. Em 1975, já Fishbein e Ajzen substanciavam a potencialidade do role-play na modificação das atitudes, citando um estudo realizado três anos antes (Clore & Jeffery, 1972), no qual foi pedido às crianças que simulassem ter uma incapacidade. Comparativamente com um grupo de controlo, as crianças do grupo experimental expressaram atitudes mais favoráveis em relação às pessoas com incapacidades, mostrando que a “*perspective-taking*” ou o *role-play* pode afetar e produzir mudanças nas atitudes. Os resultados de estudos posteriores são inconsistentes quanto aos efeitos desta estratégia. Por exemplo, enquanto McGowan (1998) descreveram os efeitos positivos da estratégia de simulação de incapacidades, French (1992), Kiger (1992) e Eiring (1996) reportaram a pouca influência deste tipo de intervenções na modificação das atitudes face a pessoas com incapacidades. Por sua vez, Grayson e Marini (1996) alertaram para os efeitos negativos que intervenções deste género podem provocar se não forem oferecidas soluções alternativas às dificuldades encontradas. O reconhecimento de que estes efeitos negativos podem significar o reforço dos preconceitos e estereótipos em face das muitas limitações e problemas de difícil resolução experimentados, levou a que Herbert (2000) desenvolvesse um conjunto de recomendações a considerar na implementação destas intervenções. De entre as recomendações destaca-se a importância de fornecer aos alunos que participam em atividades de simulação, soluções construtivas para ultrapassar as barreiras interpostas no dia-a-dia de pessoas com incapacidades, bem como, de valorizar o *feedback* dos alunos observadores da atividade de simulação para a reflexão do grupo.

O Quadro 4 ilustra estudos a reportar os efeitos da estratégia de simulação.

Quadro 4. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos perante os pares com incapacidades baseados no método de “simulação”.

Referências	Participantes	Variáveis estudadas	Tipo de incapacidade/ deficiência	Estratégia	Descrição da intervenção	Avaliação	Resultados	Limitações
Pivik, McComas, Macfarlane, & Laflamme (2002b) Canadá	60 alunos 9-11 Anos	Conhecimento acerca das barreiras arquitetônicas e atitudinais	Incapacidades motoras	Simulação	Desenho pré-pós-teste. Participantes distribuídos aleatoriamente pelo GE e GC. Intervenção consistiu em 30 minutos de realidade virtual – as crianças participaram num jogo como se estivessem sentadas numa cadeira de rodas (experienciaram os obstáculos, as escadas, as portas estreitas, os objetos a uma altura elevada para alcançar, etc.)	“ <i>Knowledge questionnaire</i> ” e “ <i>Children’s social distance from handicapped persons scale</i> ” especificamente para o estudo.	A intervenção aumentou o conhecimento das crianças acerca das barreiras arquitetônicas. Os alunos do 5 e 6º ano mostraram uma grande mudança; não se verificaram diferenças entre o género no conhecimento, mas os rapazes mostraram atitudes mais positivas no pós-teste.	O estudo produziu pouco efeito nas atitudes dos alunos. A escola onde foi realizado já era considerada acessível e as atitudes dos alunos já eram positivas no início do estudo.
Hurst, Corning, & Ferrante (2012) USA	231 alunos 2º-3º Anos	Aceitação dos pares com incapacidade	Incapacidades motoras, visuais, auditiva e de aprendizagem	Simulação	Desenho de pré-pós teste. Os alunos são convidados a simularem quatro tipos de incapacidade: física, visual, auditiva e de aprendizagem. Estas simulações decorreram em grupos pequenos e enquanto um aluno simula, os pares observam os desafios que enfrenta para conseguir realizar tarefas.	“ <i>Acceptance scale</i> ” (Voeltz, 1980)	Os alunos com experiências prévias com pessoas com incapacidade mostraram atitudes mais favoráveis. A intervenção ajudou a aumentar as atitudes positivas dos alunos	-Este tipo de intervenção é influenciado pelo entusiasmo, realismo e cooperação vivida dentro de cada escola e pelo membro que intervém. -intervalo de tempo entre o pré e pós-teste pode permitir a influência de outros fatores, que não apenas a intervenção, nas atitudes dos alunos.

As intervenções baseadas na simulação são, na sua maioria, combinadas com o uso de outras estratégias de modificação de atitudes, especialmente a técnica de fornecer informação sobre incapacidades. Por isso, encontramos poucos estudos a relatar o efeito isolado da estratégia de simulação. Disso exemplo, é a meta-análise conduzida por Flower, Burns e Bottsford-Miller (2007), na qual sugeriram – após o escrutínio de 25 investigações, cujas intervenções de modificação de atitudes tiveram como referência a estratégia de simulação – que a eficácia desta prática em crianças carecia de suporte empírico, dado o reduzido número de estudos realizados com esta população, mas que em adultos era ineficaz. No entanto, os outros estudos realizados na última década revelaram serem mais animadores, sobretudo o estudo de Hurst et al. (2012), onde concluíram o efeito positivo da intervenção nas atitudes dos alunos. Pivik, McComas, Macfarlane e Laflamme (2002b) recorreram a tecnologia para implementar uma intervenção baseada na simulação, na qual, através de 30 minutos de uma situação de realidade virtual – provida por um computador – as crianças tinham a oportunidade de experienciar o mundo sentadas numa cadeira de rodas. A intervenção contribuiu para aumentar o conhecimento das crianças acerca das barreiras arquitetónicas, mas o seu efeito ao nível das atitudes foi descrito como limitado, pelo facto de a escola já poder ser considerada acessível e as atitudes dos alunos já serem positivas no início do estudo.

Intervenções combinadas ou de múltiplas estratégias

As estratégias até agora apresentadas são variadas vezes combinadas em intervenções de modificação de atitudes, de tal forma que, conforme enunciado por revisões de estudos neste domínio (Donaldson, 1980; García et al., 2009; Lindsay & Edwards, 2013), as intervenções baseadas em múltiplas componentes são consideradas o meio mais eficaz de produzir mudanças nas atitudes e, conseqüente nos comportamentos dos alunos face aos pares com incapacidades. A revisão apresentada no Quadro 5 parece suportar também estas conclusões.

Quadro 5. Características dos estudos de promoção de atitudes positivas dos alunos face aos pares com incapacidades baseados na combinação de “*múltiplas componentes*”.

Referências	Participant es	Variáveis estudadas	Tipo de incapacidade/ deficiência	Estratégia	Descrição da intervenção	Avaliação	Resultados	Limitações
Favazza et al. (2000) USA	57 crianças 5-6 Anos	Aceitação Integração social	Incapacidades em geral	Informação Histórias Debates Contacto	G1 – participou em todas as componentes da intervenção. G2 – participou na componente de jogo estruturado com crianças com incapacidades G3 – participou na componente de histórias e debates na escola e em casa G4 – grupo controlo Intervenção: histórias e debates na escola (3 vezes por semana, durante 6 semanas), jogo estruturado com crianças com incapacidades, histórias e debates em casa com os pais. Três avaliações: 1ª pré-teste (setembro) 2ª imediatamente após intervenção (dezembro) 3ª follow-up (maio)	“ <i>Acceptance Scale for Kindergarten</i> ” (Favazza & Odom, 1996) “ <i>Teacher impression scale</i> ” “ <i>Inventory of disability representation</i> ”	A intervenção multidimensional (G1) mostrou ser mais eficaz, consistentemente com o constructo multidimensional das atitudes. Sem intervenções destinadas à integração e aceitação social os alunos sem incapacidades mostram baixos níveis de aceitação social dos pares com incapacidades.	- A investigação poderia ser reforçada se tivesse incluído a observação dos comportamentos, pois os instrumentos são de autorrelato; - os alunos não foram selecionados aleatoriamente (as turmas foram).
Krahé & Altwasser (2006) Alemanha	70 alunos 9º ano	Atitudes	Incapacidade motora	Informação Contacto	Desenho de pré-pós teste. Participantes distribuídos aleatoriamente pelo GE e GC. Divididos por 3 grupos: G1 – intervenção cognitiva; G2 – intervenção cognitiva e comportamental; G3 – grupo de controlo não-intervencionado Intervenção consistiu em 2 sessões, 90 minutos cada sessão. Na primeira sessão foi ministrada a intervenção cognitiva nos dois grupos de intervenção (G1 e G2). Na segunda sessão, o G1 recebeu intervenção cognitiva e o G2 participou num conjunto de atividades desportivas com atletas com incapacidades Três avaliações: 1ª pré-teste 2ª imediatamente após intervenção 3ª follow-up (3 meses após a intervenção)	“ <i>Questionnaire about Attitudes towards the Physically Disabled</i> ” (Seifert & Bergmann, 1983)	A intervenção cognitiva isolada não produziu efeitos nas atitudes. A combinação da intervenção cognitiva e comportamental resultou numa mudança de atitudes imediatamente após e 3 meses após a intervenção O contacto com pessoas com incapacidades foi essencial para desconstruir mitos.	- Pouco claro se foi a combinação da intervenção cognitivo-comportamental ou só a intervenção comportamental a ter impacto; - amostra pequena.
Reiter & Vitani (2007) Israel	23 alunos 9-10 Anos	Burnout Qualidade da mediação Atitudes	Autismo	Role-play Mediação Modelagem Discussão	Desenho de pré-pós teste. Intervenção consistiu em 19 sessões de uma hora, com frequência semanal. As sessões incluíram atividades promotoras da coesão do grupo, aprendizagem experiencial através de role-play de situações familiares de inclusão, a apresentação de medidas de mediação, acompanhadas de	“ <i>Burnout questionnaire</i> ” “ <i>Quality of mediation questionnaire</i> ”, construído especificamente para	Menos burnout; melhoria na qualidade da mediação e atitudes mais positivas dos alunos perante os pares com autismo.	- Sem grupo de controlo.

						simulações, de modelagem e de discussão. Existiram também 3 sessões gerais – a primeira realizada no início da intervenção para introduzir o tema e as restantes duas realizadas no seu final como síntese e <i>feedback</i> .	este estudo. “ <i>CATCH</i> ” (Rosenbaum et al., 1986) para avaliar as atitudes.	Correlação entre burnout, qualidade da mediação e atitudes dos alunos.	
Rillotta & Nettelbeck (2007)	259 alunos 9-12 Anos	Atitudes Inclusão social	Incapacidade intelectual	Informação Vídeo Contacto Discussões	6 grupos de análise de duas escolas. Numa escola temos 3 grupos – 3 sessões, 8 sessões e antigos alunos intervencionados. Na outra escola temos 3 grupos emparelhados, não intervencionados. Intervenções de 3, 8 e 10 sessões de 45 minutos. Intervenção 3 sessões para os alunos do 6º ano com atividades: para conhecer os alunos com incapacidades – visita à unidade especializadas – contacto com os alunos com incapacidades nas aulas de exercício, na culinária; trabalhos-de-casa para refletirem sobre questões acerca da incapacidade; aula sobre a inclusão na escola. Nas duas primeiras sessões houve interação entre alunos com e sem incapacidade e na última foi dado aos alunos a oportunidade para pensarem sobre os seus sentimentos. Intervenção 8 sessões para os alunos do 8º ano: sessões nas aulas de religião de discussão sobre as atitudes face a pessoas com incapacidade. Estas sessões implicaram que os alunos pesquisassem independentemente sobre o tema da incapacidade e preparassem uma apresentação. Foi apresentado um vídeo de sensibilização sobre as pessoas com incapacidade. Pessoas convidadas descreveram o currículo para os alunos com incapacidade e a sua vida familiar. Um elemento nuclear da intervenção foi a interação entre alunos com e sem incapacidade nas aulas de artes, desporto...	“ <i>Attitudes toward Persons with an intellectual disability questionnaire</i> ” construído especificamente para este estudo	Mais informação e exposição a pessoas com incapacidade é acompanhada por atitudes mais positivas. Os antigos alunos intervencionados também mostraram atitudes positivas, revelando efeitos a longo prazo. Os alunos do grupo experimental sujeito a 3 sessões não mostrou atitudes mais positivas que os pares do grupo de controlo.	- As escolas eram diferentes em termos de compromisso e compreensão da intervenção; - as atitudes prévias ao treino não foram avaliadas.	
Panagiotou et al. (2008)	178 5º-6º Anos	Atitudes	Incapacidade motora	Informação Simulação	Estudo experimental. Programa do Dia Paralímpico – um dia. Intervenção incluiu 10 atividades de 15 minutos de duração e dizem respeito a: direitos humanos; jogos paraolímpicos; boccia; classificações; voleibol sentado; goalball; acessibilidade nos jogos; pintar; basquetebol em cadeira de rodas; e atletismo.	“ <i>Children’s Attitudes toward Integrated physical education</i> ” (CAIPE-R, Block, 1995)	Os resultados mostram diferenças significativas nas atitudes face aos pares com incapacidades	- Apesar de a intervenção ser justificada com as teorias de contacto, de comunicação persuasiva, as mesmas não foram incorporadas na discussão.	
Ison et al. (2010)	147 alunos 9-11 anos	Conheciment o Atitudes, aceitação		Informação Simulação Contacto social Discussões	Desenho pré-pós teste. Intervenção de consciencialização sobre a incapacidade consistiu em duas sessões de 90 minutos separadas por 1-2 semanas. A intervenção adotou uma abordagem cognitivo-comportamental. Os aspetos cognitivos foram trabalhados	Questionário criado para esta investigação para avaliar: conhecimento, atitudes e aceitação de pessoas com	O aumento do conhecimento, as atitudes e a aceitação de crianças com incapacidade foi evidente imediatamente	- A seleção das escolas não foi aleatória.	

						através de discussões sobre os diferentes tipos de incapacidade; o uso de linguagem apropriada e inapropriada em relação à incapacidade. Os aspetos comportamentais foram trabalhados através da participação em atividades de simulação da rotina diária de uma pessoa com incapacidade, de modo a experimentar os desafios que os pares com incapacidade enfrentam; sessões de questões com pessoas com incapacidade; demonstração de vários equipamentos usados por pessoas com incapacidade.	incapacidades. <i>Grupos focais</i> 1-3 semanas após a intervenção (com quatro alunos de cada turma) para avaliar a experiência dos alunos na participação na intervenção.	após a intervenção.
Reina, Lopez, Jimenez, Garcia-Calvo, & Hutzler (2011)	344 alunos 10-15Anos	Atitudes	Deficiência visual	Informação Vídeo Jogos Simulação	Estudo quasi-experimental. Implementação de duas intervenções de sensibilização sobre a deficiência visual. G1 (5 sessões): apresentações, vídeo sobre a deficiência visual, jogo, simulação de atividades. G2 (1 sessão): apresentações e vídeo.	“ <i>Attitudes toward Disability Questionnaire</i> ” (López-Ramos, 2005)	As duas intervenções produziram aumento das atitudes positivas; As meninas mostram resultados mais positivos; A intervenção de 5 sessões mostrou ser mais eficaz do que a de 1 sessão.	- Não teve em consideração se os participantes tinham ou não contacto prévio com colegas com incapacidades.

Os resultados das intervenções com recurso a mais do que uma estratégia de modificação das atitudes são, de forma geral, muito positivos. Os sete estudos incluídos na nossa análise incorporaram múltiplas componentes, combinando as estratégias de informação, de contacto e de simulação, e todos eles com resultados positivos ao nível das atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades após a implementação da intervenção.

Uma das vantagens deste tipo de intervenções prende-se com a existência de oportunidades para a *participação ativa* dos alunos que endereçam as atitudes, o que segundo Fishbein e Ajzen (1975) constitui o meio mais eficaz para modificar crenças, atitudes, intenções e comportamentos, por contraponto com a exposição passiva à informação. A este propósito, em 1979, Yuker e Block referiam que,

“Para mudar as atitudes é necessário levar as pessoas a fazer alguma coisa. Raramente se modificam as atitudes através de palestras ou materiais escritos. A única forma real de mudar as atitudes é levar as pessoas a participarem ativamente”
(p. 55).

Podemos situar outra das vantagens das intervenções baseadas em múltiplas componentes ao nível da possibilidade dos autores compararem a eficácia das diferentes estratégias. Por exemplo, Krahé e Altwasser (2006) descreveram que a provisão isolada de informação parece não ser suficiente para imprimir mudanças nas atitudes, pelo que sugerem a combinação de intervenções cognitivas e comportamentais providenciadas através de informação e de contacto com pessoas com incapacidades. Num estudo realizado com 70 alunos sem incapacidade do 9ºano de escolaridade, estes autores definiram três grupos de intervenção com vista a promover as atitudes face a pessoas com deficiências físicas. Os grupos 1 e 2 foram submetidos a uma primeira sessão definida como de intervenção cognitiva e que consistiu no debate sobre os seguintes elementos: (1) experiências pessoais de interação com pessoas com incapacidades; (2) definição de incapacidade com origem em deficiências físicas; (3) rótulos atribuídos a pessoas com incapacidades físicas; (4) visão global sobre a forma como as pessoas com incapacidades físicas foram tratadas pela sociedade ao longo dos anos; (5) formas de interação com pessoas com incapacidades físicas; (6) desconstrução dos estereótipos

referentes a pessoas com incapacidades físicas. O grupo 2 foi ainda submetido a uma sessão intervenção comportamental, consistindo na participação em atividades desportivas com atletas com incapacidades físicas, enquanto o grupo 3, *grupo de controlo*, não sofreu qualquer intervenção. Os resultados deste estudo mostraram que os alunos submetidos à combinação de intervenções cognitiva e comportamental aumentaram as suas atitudes positivas imediatamente após a intervenção e num período de *follow-up* de três meses. Estas conclusões corroboram os resultados de estudos que apontam para a limitada eficácia de intervenções exclusivamente baseadas na informação enquanto meio promotor das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico como vimos anteriormente, por exemplo, em Swaim e Morgan (2001).

Assim, para a modificação das atitudes deve ser fornecido o conhecimento sobre incapacidade e promovida a sua interseção com experiências pessoais decorrentes do contacto com pessoas com incapacidades e também da perceção do que significa ter uma incapacidade (Krahé & Altwasser, 2006). Na verdade, as intervenções caracterizadas pelo uso de múltiplas estratégias parecem ser as mais consistentes com a multidimensionalidade do constructo das *atitudes* e, por isso, as mais eficazes na sua modificação.

2. Características gerais das investigações sobre a modificação das atitudes e principais limitações

Características da amostra

Tamanho da amostra

A partir da análise dos estudos realizados no período entre o ano 2000 até ao momento presente, podemos verificar que a maioria – 14 estudos – incluiu na sua amostra entre 131 e 262 participantes (e.g., Nabors & Larson, 2002; Slininger et al., 2000), seis estudos incluíram menos de 100 participantes (e.g., Martinez & Carspecken, 2007) e os restantes três estudos incluíram 344 (Reina et al., 2011), 576 (Campbell et al., 2004) e 1509 participantes (Godeau et al., 2010). Krahé e Altwasser (2006), Reiter e Vitani

(2007) e Tavares (2011) apontam mesmo o tamanho da amostra reduzida como uma das principais limitações dos seus estudos ao estudarem os efeitos da intervenção, respetivamente, em 70, 23 e 51 alunos, sugerindo a ampliação da amostra com vista a aumentar a robustez dos resultados.

Adicionalmente ao tamanho da amostra, Martinez e Carspecken (2007) também identificaram como limitação do seu estudo o papel dos participantes, isto é, seguindo a recomendação avançada por Horne (1985), estes autores propuseram que as intervenções com o desígnio de promover as atitudes positivas perante os alunos com incapacidades deveriam incluir, para além dos alunos sem incapacidades, os professores. Na revisão de estudos efetuada apenas Godeau et al. (2010) recorre a um desenho de investigação no qual treina professores para serem eles a sensibilizar os alunos sem incapacidades.

Idade dos participantes

Conforme referido em capítulo precedente, as análises às atitudes dos alunos em função da idade tem demonstrado resultados inconsistentes, fruto do facto de contemplarem um amplo espectro de idades e de os intervalos considerados serem muito díspares. De um modo global, verifica-se que as intervenções sobre as atitudes tendem a ser dirigidas a alunos do primeiro e segundo ciclos de ensino. De facto, a maioria das intervenções aqui analisadas – 18 estudos – foi implementada junto de alunos destes níveis de escolaridade. Destes, oito foram levados a cabo com alunos nos dois níveis de ensino (e.g., Adibsereshki et al., 2010; Ison et al., 2010; Rillotta & Nettelbeck, 2007; Swaim & Morgan, 2001), quatro com alunos apenas do primeiro ciclo (Hurst et al., 2012; Martinez & Carspecken, 2007; Reiter & Vitani, 2007; Slininger et al., 2000) e três com alunos apenas do segundo ciclo (Godeau et al., 2010; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008; Tavares, 2011). Os alunos do terceiro ciclo participaram em quatro estudos, sendo que três incluíram também alunos mais novos (Holtz & Tessman, 2007; Nabors & Larson, 2002; Reina et al., 2011) e, apenas um foi especificamente desenhado para este nível de ensino (Krahé & Altwasser, 2006). Não foi possível encontrar nenhum estudo realizado entre alunos com idades ao nível do

ensino secundário. Um estudo foi realizado com alunos universitários (Hunt & Hunt, 2004) e três estudos com alunos incluíram alunos do jardim-de-infância, sendo que um deles contemplou alunos no intervalo entre os 5 e os 11 anos de idade (Maras & Brown, 2000) e os restantes dois, incluíram crianças idades com 5 e 6 anos de idade (Favazza et al., 2000).

Duração das intervenções

Tal como aconteceu com as idades dos participantes, também a duração das intervenções apresenta um amplo espectro. Assim, nos estudos revistos foi possível encontrar intervenções com uma duração mínima de 2 a 10 minutos e implementadas num único momento, até intervenções decorridas ao longo de um ano letivo inteiro. As intervenções mais curtas de um momento – 7 estudos – consistiram, sobretudo, em sessões informativas, onde o conhecimento foi apresentado de forma indireta, isto é, através de vídeos ou vinhetas (Campbell et al. 2004; Holtz & Tessman, 2007; Nabors & Larson, 2002; Swaim & Morgan, 2001; Tavares, 2011). No entanto, podemos também encontrar no conjunto de intervenções baseadas no fornecimento de informação, com recurso a estratégias diretas e indiretas de transmissão de conhecimentos, intervenções implementadas ao longo de 8 (Adibsereshki et al., 2010) e 12 semanas (Triliva et al., 2009). As intervenções baseadas no contacto entre alunos com e sem incapacidades ou na combinação de múltiplas estratégias de modificação das atitudes foram, em geral, mais longas. Marom et al. (2007) conduziram uma intervenção ao longo de um ano, no qual foram promovidas oportunidades de contacto entre alunos com e sem incapacidades através de atividades escolares. Reiter e Vitani (2007) implementaram uma intervenção ao longo de 19 semanas onde foram usadas estratégias de aprendizagem experiencial através de role-play de situações familiares de inclusão, da apresentação de medidas de mediação das interações, acompanhadas de simulações, de modelagem e de discussão.

A curta duração das intervenções foi identificada por alguns autores como uma das limitações dos seus estudos, como foi o caso de Nabors e Larson (2002), cuja duração do estudo foi breve, consistindo numa sessão onde foram apresentadas vinhetas com

informação acerca de alunos com incapacidades motoras. Em estudos com intervenções mais longas, os autores também reconheceram a necessidade de aumentar o tempo de intervenção. Martinez e Carspecken (2007) investigaram os efeitos de uma intervenção – baseada no fornecimento de informação acerca das incapacidades em geral – implementada ao longo de seis semanas, qualificando a sua duração como curta. Noutro estudo, com resultados positivos obtidos ao nível da mudança das atitudes e comportamentos dos alunos após a intervenção implementada através de sessões informativas ao longo de 12 semanas, os autores sugeriram a extensão da intervenção a todo o ano letivo e, sobretudo, mais voltada para a sensibilização de toda a comunidade (Triliva et al., 2009).

Apenas os estudos de Reina et al. (2011) e de Rillotta e Nettelbeck (2007) investigaram o impacto de intervenções com diferentes durações nas atitudes dos alunos. Reina et al. (2011) descobriram que intervenções com duração de seis sessões eram mais eficazes que intervenções de apenas uma sessão. Rillotta e Nettelbeck (2007) estabeleceram três grupos experimentais sujeitos a intervenções com duração distinta: três sessões, oito sessões e dez sessões. Cuidando para que cada grupo experimental fosse emparelhado com um grupo de controlo, os autores concluíram que apenas a intervenção mais longa – de oito sessões – surtiu atitudes mais positivas dos alunos face aos pares com incapacidades.

Esta alerta sobre a duração das intervenções já havia sido alvitado por Fritz (1990) e Nickson (2001), cujas investigações mostraram que intervenções curtas de apenas uma sessão, entre 30 e 45 minutos, eram ineficazes na promoção de atitudes e aceitação social dos pares com incapacidades. Miller, Armstrong e Hagan (1981), aludiram mesmo que seis semanas poderiam também não ser suficientes para produzir modificações dos comportamentos dos alunos.

Desenhos de investigação

A maioria dos estudos analisados insere-se no grupo das investigações quantitativas experimentais – incluindo estudos experimentais (e.g., Martinez & Carspecken, 2007) e quasi-experimentais (e.g., Marom et al., 2007) – o que se depreende desde logo pela natureza do objetivo principal dos estudos, característico dos desenhos que pretendem estabelecer relações causais entre determinada práticas e os resultados obtidos (Gersten et al., 2005). Desta forma, os estudos analisados partilharam entre si o objetivo de determinar até que ponto as intervenções levadas a cabo resultaram em mudanças sistemáticas nas atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades. Por definição, este desenho de investigação inclui um grupo de controlo, não sujeito à intervenção, e um ou mais grupos experimentais, sujeitos à intervenção. Os grupos são formados a partir da distribuição aleatória de participantes e todos participam numa avaliação antes e após a exposição à intervenção – pré-teste e pós-teste, respetivamente (Mertens & McLaughlin, 2004).

Alguns autores identificaram como limitação dos seus estudos o desenho da investigação, argumentando que este não reproduziu as condições inerentes a um verdadeiro estudo experimental. Diversos motivos justificam esta constatação e relacionam-se com o que Gersten et al. (2005) definiram como os *indicadores de qualidade de investigações experimentais em educação especial*. O primeiro indicador onde foram alocadas limitações prende-se com os participantes dos estudos, designadamente a ausência do procedimento de aleatoriedade e a descrição insuficiente de características dos alunos, cujo propósito é de aumentar a probabilidade de termos alunos sujeitos a diferentes condições experimentais com características comparáveis entre si (Gersten et al., 2005). Em alguns estudos, definidos aprioristicamente como experimentais, os alunos incluídos na amostra não foram selecionados aleatoriamente (Favazza et al., 2000; Hunt & Hunt, 2004; Ison et al., 2010; Marom et al., 2007) ou distribuídos aleatoriamente pelas condições experimental e de controlo (Maras & Brown, 2000; Triliva et al., 2009). Na verdade, a distribuição aleatória dos alunos pelas condições experimentais pode ser especialmente difícil ou mesmo impraticável por condicionantes impostas pelas escolas ou pela própria investigação. Uma forma viável de ultrapassar este problema é através da distribuição aleatória (1) das turmas, (2) das

escolas, ou (3) dos investigadores ou professores que implementarão a intervenção (Gersten et al., 2005). Noutros estudos, não foram suficientemente descritas as características dos alunos com potencial impacto nas suas atitudes (Nabors & Larson, 2002; Reina et al., 2011) – como por exemplo se tinham ou não experiências de contacto com pessoas com incapacidades previamente à realização do estudo – ou não foram avaliadas as atitudes iniciais dos alunos (Rillotta & Nettelbeck, 2007). A comparabilidade dos grupos em características-chave deve ser examinada, quer para descrever os alunos, quer para usar nas análises dos dados. Tal necessidade visa diminuir o potencial viés dos resultados, isto é, garantir que os efeitos verificados após o estudo se devem à intervenção e não às diferenças preexistentes entre os grupos experimental e de controlo derivadas das características pessoais dos alunos que os compõem. Ainda concernente com a comparabilidade entre os grupos, alguns autores alertaram para examinar outras variáveis que não só as intrínsecas aos participantes no estudo. As escolas são diferentes em termos de compromisso com a implementação dos princípios da escola inclusiva e, por isso, demonstram filosofias distintas, influenciando as atitudes prévias dos alunos participantes no estudo (Rillotta & Nettelbeck, 2007). Por exemplo, no estudo realizado por Pivik et al. (2002b) com alunos de uma única escola, os efeitos da intervenção tiveram reduzido impacto nas atitudes por, conforme sublinhado pelos autores, se tratar de uma escola consciente e já com esforços desenvolvidos no sentido da redução das barreiras físicas e sociais à inclusão dos alunos com incapacidades.

No que concerne ao indicador relacionado com a implementação da intervenção e especificação das condições experimentais, encontrámos limitações ao nível da ausência de grupo de controlo (Reiter & Vitani, 2007), da diferença marcada de tamanho do grupo experimental e de controlo (Godeau et al., 2010), retirando propriedade à atribuição da responsabilidade da modificação das atitudes à intervenção implementada. Hurst et al. (2012) identificaram também como limitação do estudo o tempo decorrido entre o pré e o pós teste, por permitir que outros fatores que não apenas a intervenção implementada influenciassem as atitudes dos alunos. Poderemos até dizer que estes fatores externos à intervenção – a *história* da investigação (Thomas & Nelson, 1996) –

constituem uma limitação em todos os estudos com desenho de investigação pré e pós-teste (Slininger et al., 2000). No entanto, estes são muito difíceis de controlar.

Capturar os efeitos da intervenção no tempo apropriado constitui um outro indicador de qualidade dos estudos experimentais (Gersten et al., 2005). Pela sua importância na sustentabilidade da escola inclusiva, podemos considerar que as intervenções destinadas à promoção das atitudes positivas dos alunos face aos pares com incapacidades visam ter consequências imediatas, mas sobretudo efeitos que se prolonguem ao longo do tempo. Ora nos estudos analisados, apenas quatro estudos incluíram avaliações de follow-up realizadas entre três a oito meses após o final da intervenção (Favazza et al., 2000; Godeau et al., 2010; Krahé & Altwasser, 2006; Tavares, 2011). A incerteza acerca dos efeitos da intervenção a longo termo foi mesmo reconhecida como uma limitação de alguns estudos que não incluíram a avaliação de follow-up (Holtz & Tessman, 2007; Hunt & Hunt, 2004; Martinez & Carspecken, 2007).

Instrumentos de avaliação

A maioria dos estudos avaliou a eficácia das intervenções através de instrumentos de autorrelato, consistindo em questionários nos quais os alunos respondiam a questões relacionadas com o seu conhecimento, afeto e intenções de comportamento, possibilitando aos investigadores inferir sobre as suas atitudes antes e após a intervenção (e.g., Marom et al. 2007). Aos alunos foi pedido para pontuarem de acordo com o seu grau de concordância questões como “*Os colegas com incapacidade são capazes de fazer muitas coisas*”, “*Gostava de ter como amigo um colega com incapacidade*” “*Dormiria em casa de um colega com incapacidade*”, num contínuo de respostas entre *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

Os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes foram avaliados por alguns autores através de uma única escala que contemplava a multidimensionalidade das atitudes. De entre estas escalas encontramos: a *Attitudes towards children with disabilities* (Siller, Ferguson, Vann, & Holland, 1967) usada por Marom et al. (2007); a *Attitudes towards disabled persons scale* (Yuker & Block, 1986) usada por Hunt e Hunt

(2004); a *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale*, CATCH (Rosenbaum et al., 1986) usada por Holtz e Tessman (2007), Godeau et al. (2010), e Reiter e Vitani (2007); a *Acceptance Scale* (Voeltz, 1980) usada por Adibsereshki et al. (2010) e Hurst et al. (2012); a *Acceptance Scale* (Meyer, 1994) usada por Martinez e Carspecken (2007); e a *Hazzard's Scale* (1983) usada por Triliva et al. (2009). Outros autores focaram o estudo separado das dimensões atitudinais, como foram os casos de Swaim e Morgan (2001) e de Campbell et al. (2004) que usaram a *Adjective Checklist* (Siperstein, 1980) para avaliar a dimensão cognitiva e o *Shared Activities Questionnaire* (Morgan et al., 1996) para avaliar a dimensão comportamental. Num estudo muito semelhante, Slininger et al. (2000) usaram a *Intention Scale* (Siperstein, 1980) para avaliar a intenção de comportamento dos alunos, para além da *Adjective Checklist*. Outros autores, ainda, usaram múltiplas medidas de forma a complementar a informação obtida sobre as atitudes dos alunos. Holtz e Tessman (2007) complementaram o estudo das atitudes, efetuado através da CATCH, com a avaliação suplementar do conhecimento – com uma escala especificamente criada para o efeito – e da intenção de comportamento – com a *Foley Scale* (Foley, 1979). Na avaliação das atitudes foram também usadas escalas sociométricas, nas quais os alunos identificaram a sua preferência para brincar ou estabelecer amizades com alunos com e sem incapacidades (Maras & Brown, 2000; Nabors & Larson, 2002).

Não obstante a maioria dos autores ter usado medidas de avaliação já existentes na literatura, Rillotta e Nettelbeck (2007), Panagiotou et al. (2008), Ison et al. (2010) criaram instrumentos de investigação especificamente para os estudos em questão, mas também eles baseados no autorrelato dos alunos.

Apesar das vantagens introduzidas pelas medidas de autorrelato, os investigadores mostraram-se conscientes das limitações impostas pelo efeito da desejabilidade social, isto é, de as respostas dos alunos poderem estar condicionadas por aquilo que acreditam ir melhor ao encontro dos comportamentos socialmente adequados ou das expectativas do investigador. A estar presente, o efeito da desejabilidade social pode refletir-se na atenuação dos potenciais efeitos das intervenções implementadas, uma vez que as respostas no pré-teste estarão já inflacionadas. De facto, vários autores defenderam que os resultados das suas investigações sairiam reforçados se complementados com a

avaliação das atitudes dos alunos através da observação dos seus comportamentos (Adibsereshki et al., 2010; Favazza et al., 2000; Holtz & Tessman, 2007; Martinez & Carspecken, 2007; Swaim & Morgan, 2001). Podemos considerar que a ausência de medidas de avaliação comportamentais constitui uma das principais limitações dos estudos revistos cujo desenvolvimento teve lugar na última década. A análise compreensiva da eficácia das intervenções depende da avaliação das mudanças ao nível das atitudes, mas também dos comportamentos interativos das crianças para com os seus colegas com incapacidades. Sem medidas diretas de análise de comportamento, de onde se salienta a observação, carecem evidências que permitam determinar se as mudanças nas atitudes das crianças se traduzem no seu comportamento perante os colegas com incapacidades.

Não deixa de ser interessante sublinhar, aqui, que a importância dos aspetos sociais no desenvolvimento da escola inclusiva parece não estar a ser totalmente atendida nos trabalhos de intervenção analisados. Como vimos anteriormente, o conceito de *participação social*, tal como proposto por Koster et al. (2009), inclui quatro dimensões. Se a dimensão que alude à *aceitação social* dos alunos com incapacidades – conotada muitas vezes com o conceito das atitudes – foi considerada e avaliada enquanto *outcome* pela totalidade das intervenções, a dimensão relacionada com a *perceção dos alunos com incapacidades* não foi tida em conta em nenhum dos trabalhos analisados. Por sua vez, a dimensão dos *relacionamentos/amizades* entre alunos com e sem incapacidades foi contemplada em alguns estudos (e.g., Adibsereshki et al., 2010), no entanto, e à semelhança da aceitação social, esta dimensão foi avaliada a partir de instrumentos de autorrelato, ou seja, da intenção dos alunos para estabelecerem relações de amizade com os colegas com incapacidades. Ora, a dimensão associada ao *contacto/interações sociais*, quando presente, foi considerada como meio de modificação das atitudes e não tanto como resultado da intervenção. Estas constatações estão aliadas à quase ausência da observação direta dos comportamentos dos alunos na avaliação da eficácia das intervenções.

3. Programas de intervenção de sensibilização para a incapacidade

Para além das intervenções até agora descritas, todas elas acompanhadas por estudos empíricos a suportar (mais ou menos) a sua eficácia, existem inúmeros programas – vulgarmente conhecidos por *disability awareness programs* – a oferecer um pacote de atividades destinadas à promoção da consciencialização, sensibilização, atitudes e aceitação dos alunos com incapacidades. Estes pacotes definem-se por programas de intervenção estruturados, onde se encontram explicitados todos os conteúdos, procedimentos e recursos necessários à sua implementação. O Quadro 6 ilustra o levantamento efetuado sobre os programas existentes, os quais podem ser facilmente encontrados na internet e, com a sua disponibilização a variar entre programas gratuitos ou comercializados.

Quadro 6. Programas de intervenção de sensibilização para a incapacidade.

Nome do programa	Autor	População Alvo	Contacto		Informação		Simulação
			Aprendizagem cooperativa	Exposição a oradores convidados	Debates	Multimédia	
Circle of Friends* http://www.autism.org.uk/circleoffriends	Forest & Lusthaus, 1989	Todas as idades	X		X		
Count Me In* http://www.pacer.org/puppets/count.asp	Binkard, 1985	Jardim de Infância ao 2ºciclo					X
Disability Awareness in the Classroom* https://books.google.pt/books/about/Disability_Awareness_in_the_Classroom.html?id=T0wlAQAAIAAJ&redir_esc=y	Levison & St. Onge, 1999	Todas as idades		X	X	X	X
Friends Who Care** www.easterseals.com	National Easter Seals Society	3º e 4ºanos		X	X	X	X
Kids on the Block* http://www.kotb.com/	Aiello, 1988	Todas as idades					X
Learning about Handicaps Programme* http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191860380303	Leyser, Cumblad, & Strickman, 1986	1ºciclo		X	X	X	X
Metropolitan Nashville Peer Buddy Program** http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432109.pdf	Hughes et al., 1999	Ensino secundário	X				
Special Friends: A Manual for Creating Accepting Environments* https://books.google.pt/books/about/Special_Friends.html?id=ZQg4AAAACAAJ&redir_esc=y	Favazza, LaRoe, & Odom, 1999	Jardim-de-Infância	X		X		
Discovering Disability and Diversity Program* www.discoveringdisability.com.au	Boyce, 2005	Todas as idades		X	X	X	
Whitehorse Disability Awareness Kit for Primary Teachers** www.whitehorse.vic.gov.au	Whitehorse City Council, 2005	Jardim de Infância e 1º ciclo			X	X	
Count Us In! Curriculum Support Package** http://www.disability.wa.gov.au/Global/Publications/Understanding	Western Australia. Disability Services Commission	Todas as idades			X	X	X

%20disability/early%20childhood%20booklet%202.pdf								
Just Like You!** www.cerebralpalsy.org.au/our-services/education-and-consultancy/just-like-you	Cerebral Palsy Alliance, 2006	Jardim de Infância ao 2ºciclo	X					
Scouts in Action Week 2011** http://www.scoutsinactionmonth.com/2011-Disability-Awareness.html	Scouts Australia					X		
Disability Awareness Activity Packet** http://www.kcdsg.org/files/content/Disability%20Awareness%20Packet%202(2).pdf	Adcock & Remus (2006)	Todas as idades				X		X
Promoting Disability Awareness and Acceptance in Childhood** https://wiki.uiowa.edu/download/attachments/34245691/rhab-disability_awareness_manual.pdf	Borys	Todas as idades	X	X	X			
Everyone, Everyday – A Curriculum resource to raise awareness about disability** http://www.communityservices.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0018/550350/Disability-Awareness-Program-Discussion-Paper.pdf	ACT BLITS (2012)	Todas as idades				X		X

*Comercializado; ** Grátis.

Conforme se verifica no Quadro 6, os programas de sensibilização para a incapacidade recorrem tendencialmente à combinação de múltiplas estratégias, incluindo o contacto, a informação e a simulação. Dentro da estratégia de contacto foi possível distinguir o uso da técnica da promoção de atividades cooperativas, incluindo os programas de tutorias e de ensino de estratégias de interação – o que reforça a importância desta técnica na promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos seus pares com incapacidades – bem como o recurso a situações de contacto pontuais com pessoas com incapacidades.

Apesar da variedade de programas existentes, são escassos aqueles cuja implementação foi alvo de investigação, sendo que o programa *Special Friends* (Favazza, LaRoe, & Odom, 1999) e a abordagem *Circle of Friends* (Forest & Lusthaus, 1989) fazem parte deste pequeno grupo. O programa *Special Friends* foi validado, previamente à sua publicação (Favazza & Odom, 1997) e os resultados da sua aplicação têm demonstrado um incremento da aceitação dos alunos perante pessoas com incapacidades (Favazza et al., 2000; Meyer & Ostrosky, 2015). As estratégias usadas incluem a exposição das crianças a temas relacionados com a incapacidade – através da leitura de livros e de debates – e a promoção de oportunidades consistentes de interação entre alunos com e sem incapacidades mediante o fomento de grupos de aprendizagem cooperativa em salas de jardins-de-infância. Na abordagem *Circle of Friends* os alunos com incapacidades são emparelhados com *buddies* (alunos com desenvolvimento típico), que têm a missão de lhe proporcionar oportunidades de inclusão social, alargando o seu círculo social. O *buddy* recebe treino de competências sociais para interagir com o aluno com incapacidades. Calabrese, Patterson, Liu, Goodvin, Hummel, e Nance (2008), Kalyva e Avramidis (2005) e Frederickson e Turner (2003) constituem exemplos de autores, cujas investigações fundamentam empiricamente esta abordagem, ao concluírem sobre o seu contributo positivo para a inclusão social dos alunos com incapacidades, o desenvolvimento de competências de comunicação em alunos com incapacidades e a formação pessoal dos *buddies* ao nível da aceitação das diferenças entre indivíduos.

Considerações finais

Do exame atento da literatura empírica produzida ao longo dos últimos anos, mais precisamente na última década, assomam cuidados gerais a considerar no desenho de intervenções dirigidas à promoção de atitudes positivas perante crianças com incapacidades. Estes dizem, sobretudo, respeito às características de ordem estrutural que devem pautar as intervenções, de modo a melhor servirem a promoção das atitudes positivas e, de onde se salientam:

Ao nível da intervenção propriamente dita,

1. As evidências revelam que as intervenções baseadas na combinação de diferentes estratégias de modificação das atitudes são as mais eficazes. Por isso, o desenvolvimento de uma intervenção cujo desígnio é de promover as atitudes e a aceitação social dos alunos com incapacidades deve prevenir que esta integrará: experiências indiretas com o tema da incapacidade através da transmissão de informação positiva e explicativa, bem como, da criação de espaços de reflexão e discussão em grupo. Estas experiências podem configurar-se pelo uso de diferentes técnicas como vídeos ou histórias; experiências diretas de contacto com pessoas com incapacidades através de atividades estruturadas, de modo a serem positivas e significativas, quer para os alunos sem incapacidades, quer para os alunos com incapacidades; e o ensino de estratégias de interação através de situações de treino e de *role-play*;

2. O ensino de estratégias para interagir com os alunos com incapacidades é um aspeto importante para garantir a qualidade das interações estabelecidas entre os alunos, de modo a que se baseiem na cooperação e não na proteção ou na manifestação de diferenças de estatuto, que tantas vezes intensificam estereótipos e atitudes negativas. Por isso, as intervenções devem fazer acompanhar as oportunidades de contacto estruturadas com pares com incapacidades pelo ensino de estratégias de interação – por exemplo, programas estruturados de *peer buddy*, grupos de aprendizagem cooperativa e trabalho regular de pares;

3. O contexto – formado por diferentes camadas onde se incluem alunos, pais, escolas, comunidade e país – desempenha um papel fundamental na promoção da *inclusão*, pelo que é necessário promover a definição de responsabilidades envolvendo todas as camadas do contexto no processo de reflexão, desenvolvimento de entendimentos e problematização em busca de soluções criativas. Por isso, o desenvolvimento de intervenções deve considerar, não só os alunos intervencionados, mas também a restante comunidade escolar e, se possível, como é que os alunos intervencionados podem ser atores na sensibilização dos próprios pais, colegas e professores;

4. A duração das intervenções é um aspeto importante a ter em consideração no planeamento de intervenções desenhadas para promover as atitudes positivas. Intervenções muito curtas podem não produzir alterações no comportamento dos alunos ou produzir alterações pouco estáveis ao longo do tempo. Este último aspeto deve ser acautelado através do planeamento de avaliação de *follow-up*, decorrida algum tempo após o término do programa de intervenção.

Ao nível do desenho do estudo experimental e da avaliação dos resultados,

1. De modo a garantir a qualidade das práticas em educação, as investigações de carácter experimental devem cumprir determinados critérios de qualidade. Por isso, o desenho de estudos com o desígnio de avaliar o efeito de intervenções nas atitudes dos alunos perante os colegas com incapacidades deverá acautelar que:

- a conceptualização do estudo de investigação – ao nível da intervenção desenhada e da natureza da comparação entre os grupos – encontra suporte no atual estado da arte no domínio das atitudes perante crianças com incapacidades;
- os grupos experimentais e de controlo são comparáveis entre si. Para isso é necessário: avaliar e descrever as características relevantes dos participantes e dos seus contextos com potencial efeito nas suas atitudes; usar o critério de distribuição aleatória – idealmente dos participantes – pelos grupos experimentais e de controlo; estabelecer grupos de investigação com tamanho semelhante;
- que a fiabilidade da intervenção está assegurada, isto é, é possível estabelecer inequivocamente que as mudanças nas variáveis dependentes (nas atitudes dos

alunos) são um efeito direto da implementação da intervenção. Tal pode ser conseguido a partir: (1) da descrição detalhada da intervenção – quanto a duração, frequência, conteúdo – para que este seja implementada, por todos, da forma como foi planeada e, (2) da monitorização da implementação, por exemplo através da observação, pelo próprio intervencionista ou por interobservadores, com o objetivo de analisar se estão a ser implementados todos os passos da intervenção.

2. A avaliação dos efeitos das intervenções através de medidas de autorrelato está sujeita a uma série de ameaças à validade interna dos dados obtidos, entre as quais se salienta o efeito da desejabilidade social. Para garantir a fidedignidade dos resultados é importante associar o uso destas medidas a outras complementares – verificando a validade concorrente – e à observação da quantidade e qualidade dos comportamentos interativos entre os alunos com e sem incapacidades. Só assim, será possível determinar o impacto das intervenções nos comportamentos dos alunos, bem como, a sua relação com as atitudes (medidas através do autorrelato dos alunos) perante os colegas com incapacidades;

3. Tendo as intervenções destinadas à promoção das atitudes positivas dos alunos perante os colegas com incapacidades o objetivo maior de promover a escola inclusiva, então, estas devem também incluir – como *outcomes* – a avaliação de outras dimensões da participação social dos alunos com incapacidades, e não só a aceitação social/atitudes.

**PARTE II – ESTUDO DAS ATITUDES DE ALUNOS COM
DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS PARES COM
INCAPACIDADES E EFEITOS DE UM ENSAIO EXPLORATÓRIO DE
INTERVENÇÃO**

Introdução geral

A análise da literatura acerca da conceptualização das atitudes, da sua preponderância na promoção da escola inclusiva e dos fatores individuais e contextuais com impacto nas atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades permitiu extrair algumas conclusões que norteiam a parte metodológica e justificam a forma como abordámos a temática.

Conforme temos vindo a mencionar, as atitudes – enquanto constructo de natureza avaliativa face a pessoas e objetos que ajuda a prever futuros comportamentos – desempenham um papel amplamente reconhecido na sustentabilidade da escola inclusiva (Booth & Ainscow, 2002). A valorização deste papel das atitudes enquadra-se no estado da arte do conhecimento sobre a compreensão dos processos de funcionalidade e de incapacidade, concebidos como um produto da interação entre a pessoa e os fatores do ambiente onde funciona (Florian et al., 2006; WHO, 2001, 2007). As atitudes dos diversos atores com quem os alunos com incapacidades lidam no seu quotidiano, entre os quais se destacam os seus colegas com desenvolvimento típico, integram o conjunto de fatores ambientais com impacto no funcionamento (e na incapacidade) dos alunos. Neste sentido, o processo de ser avaliado favorável ou desfavoravelmente pelos colegas tem impacto na experiência escolar dos alunos com incapacidades, com repercussões no desenvolvimento social, emocional e académico, que podem estender-se para além da escola (Frostdad & Pijl, 2007; Hogan et al., 2000). A perceção de uma posição desfavorável (i.e., perceber que em comparação com os outros, não é tão desejado ou valorizado) constitui um fator de risco na medida em que é responsável por situações de isolamento e de menor participação social e, consequentemente por reduzidas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2012; Law et al., 2004; Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010).

No nosso país, podemos afirmar que a escola inclusiva já não representa a “*inovação*” sobre a qual, tal como acontece em qualquer implementação de uma mudança substancial daquilo que nos é familiar, recaíram interrogações e resistências sistemáticas. O tempo decorrido desde que iniciaram os esforços para garantir o acesso dos alunos com incapacidades à educação em contextos de ensino regular, alicerçados na promulgação de dispositivos legais – sendo os marcos de maior significado o

Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008 – deveria *per si* significar que a presença de alunos com incapacidades nas escolas já não produz um efeito de novidade nos colegas com desenvolvimento típico, com todas as reações negativas que daí possam advir. No entanto, a nossa experiência de trabalho com as escolas diz-nos que os alunos com desenvolvimento típico desenvolvem muitas vezes atitudes negativas perante os colegas com incapacidades – evidenciadas sob diferentes formas (i.e., rejeição, afastamento, escárnio ou comiseração). Esta nossa apreciação é congruente com os resultados de estudos a descreverem que a implementação de políticas educativas imbuídas pelos princípios da *inclusão* não tem uma relação direta causal na aceitação dos alunos com incapacidades (Diamond & Tu, 2009; Koster et al., 2010; McDougall et al., 2004; Rillotta & Nettelbeck, 2007; Vignes et al., 2009). Conseguir uma verdadeira escola inclusiva passa, pois, por modificar a forma como os alunos com incapacidades são aceites pelos pares. A concretização deste propósito reveste-se de uma importância crucial, pois põe a descoberto o caminho que temos de percorrer para transformar, no que respeita aos alunos com incapacidades, a equação *estar na escola* – já garantida pelo princípio da igualdade no acesso ao ensino patenteado no Decreto-Lei n.º 3/2008 – em *pertencer à escola*, o que apenas é conferido através da experiência subjetiva associada à sua participação. Ora, tal transformação enfatiza o valor da verdadeira participação dos alunos – identificada como o principal *outcome* da educação – a qual não se cinge à presença física no contexto educativo e ao desempenho de tarefas escolares, mas considera também a experiência de *fazer parte*⁴ (da escola, da turma, do grupo de amigos) e estar envolvido em atividades e interações significativas (Eriksson & Granlund, 2004).

Em Portugal são poucos os estudos a debruçarem-se sobre as atitudes e a aceitação dos alunos com incapacidades na perspetiva dos pares com desenvolvimento típico (e.g., Gonçalves & Lemos, 2014) e, particularmente, sobre a avaliação da eficácia e da viabilidade de programas de intervenção desenhados para promover os conhecimentos, os afetos e os comportamentos positivos perante os alunos com incapacidades.

Neste sentido, o presente trabalho parte do pressuposto fundamental de que as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico constituem um fator crucial na inclusão dos

⁴ Da expressão original “*taking part*”.

alunos com incapacidades e tem dois objetivos principais, situados, o primeiro, no domínio de conhecer as atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades, e o segundo, no domínio de intervir sobre as atitudes dos alunos. Destes dois objetivos principais decorreram questões adjacentes mais específicas, as quais foram operacionalizadas em dois estudos que passaremos a apresentar nos capítulos seguintes. Na Figura 1 é possível observar e analisar o plano de investigação do nosso trabalho.

Estudo 1	Objetivos ➤ Estudar o ajustamento entre o modelo teórico tridimensional do constructo das atitudes, proposto pelos autores da escala usada, e os resultados obtidos com os alunos portugueses. ➤ Conhecer as atitudes dos alunos portugueses perante os pares com incapacidade – através de um dos instrumentos internacionalmente mais usados neste tema. ➤ Estudar a influência de um conjunto de variáveis, individuais e contextuais, nas atitudes dos alunos face aos seus pares com incapacidade.	Método Amostra 1038 alunos com desenvolvimento típico de 67 turmas de 7 escolas de Vila Nova de Gaia, do 3º ao 9º ano de escolaridade e com idades entre os 8 e os 18 anos. Instrumento • Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, CATCH – avaliação das atitudes dos alunos. • Questionário sobre características contextuais – Questionário de Caracterização da Turma.	Resultados e Discussão Avaliação, modificação e confirmação da estrutura da CATCH original (análise fatorial confirmatória). Estudo das propriedades métricas da CATCH-modificada: • Validade convergente e discriminante • Validade externa numa amostra diferente • Fiabilidade e reprodutibilidade Atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades (análise descritiva). Influência de variáveis individuais e contextuais nas atitudes dos alunos (análises descritivas, exploratórias e de regressão multinível).
	Estudo 2 ➤ Desenvolver e implementar – e avaliar a eficácia de – um programa de sensibilização para as deficiências/incapacidades, junto de alunos do 2.º ciclo de ensino, com o propósito de promover as suas atitudes face aos pares com incapacidades. ➤ Estudar a viabilidade do programa junto dos alunos participantes e do professor que acompanhou a sua implementação. ➤ Por fim, desenvolver um manual de sensibilização para a incapacidade destinado a professores de ensino regular, consistindo num instrumento de apoio para trabalhar as atitudes dos alunos face aos pares/pessoas com incapacidades.	Amostra 51 alunos de três turmas do 5ºano de um Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Gaia (cada turma com um aluno com necessidades educativas especiais). Desenho Dois grupos experimentais (onde foi implementado o programa) e um grupo de controlo. Desenho de múltiplas linhas de base – nas duas turmas intervencionadas. Instrumento • Escalas de avaliação observacional das interações entre s alunos com e sem incapacidades no recreio • Entrevista à professora e Grupos focais com alunos das turmas intervencionadas • CATCH-modificada	Inspeção visual dos dados de cada participante (turma) relativos à avaliação observacional das interações antes, durante e após a implementação do programa. Metodologia qualitativa de análise de conteúdo da entrevista com a professora e dos grupos focais com alunos das duas turmas intervencionadas. Comparação das atitudes dos alunos intra e inter-turmas – CATCH-modificada.

Figura 1. Plano de Investigação.

**CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DAS ATITUDES DE ALUNOS COM
DESENVOLVIMENTO TÍPICO FACE AOS PARES COM
INCAPACIDADES**

1. Introdução

1.1. Avaliação das atitudes

A avaliação das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades reveste-se de importância particular, traduzida pela sua capacidade para identificar as atitudes atuais – elucidando-nos sobre o ambiente em que vivem os alunos com incapacidades – e para determinar em que medida as atitudes modificam, por exemplo, com a implementação de intervenções destinadas à sua promoção. Desde que o interesse do mundo científico despertou para a necessidade de compreender as interações recíprocas entre a pessoa e as variáveis dos seus ambientes de funcionamento para descrever os processos de incapacitação/funcionalidade, proliferou o desenvolvimento de instrumentos específicos relativos à avaliação das atitudes perante os alunos com incapacidades.

Os instrumentos de avaliação das atitudes são, em geral, categorizados em função dos métodos de recolha de dados: avaliação direta e avaliação indireta. Os métodos de avaliação direta das atitudes são, de longe, os mais conhecidos e também os mais usados na examinação das atitudes por permitirem uma maior aproximação ao constructo. Os métodos de avaliação direta das atitudes consistem na consulta direta das crenças, dos sentimentos ou das opiniões dos respondentes em relação a um objeto de atitude ou das inferências a partir das respostas dos respondentes (Chan, Livneh, Pruett, Wang, & Zheng, 2009). Podem incluir: escalas de itens – *escala de Thurstone* (1928), *escala de Likert* (1932), *escala de diferencial semântico* (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957), *escala de distância social* (Bogardus, 1931); inquéritos (Caruso & Hodapp, 1988); entrevistas (Mercer, 1966); escalas sociométricas (Gottlieb, 1975).

Os métodos de avaliação indireta surgiram dos esforços dos investigadores para reduzirem os vieses associados à tomada de consciência pelos avaliados de que estão a ser alvo de análise, muitas vezes conotados como ameaças à validade dos dados provenientes dos métodos diretos (Antonak & Livneh, 1988, 1995; Eagly & Chaiken, 1993; Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005). Privilegiam a recolha de informação através de procedimentos de natureza naturalista e em que os indivíduos não têm consciência de que as suas atitudes estão a ser avaliadas – como é a observação dos comportamentos – tentando a partir dos mesmos fazer inferências sobre a experiência

interna do indivíduo de avaliação de um objeto. Assim, os métodos de avaliação indireta não representam o constructo, mas permitem uma aproximação ao mesmo e às consequências comportamentais que dele podem decorrer. Por este motivo, não admira que os métodos de avaliação direta sejam os mais comumente usados no domínio das atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades.

Existem, no entanto, outras formas de diferenciação dos instrumentos, sendo que uma delas corresponde ao conteúdo ou contexto de utilização das escalas. Neste sentido, alguns instrumentos medem as atitudes perante as pessoas com incapacidades no geral, isto é, o referente das atitudes não é circunscrito de uma forma mais específica, não sendo fornecida aos respondentes qualquer indicação sobre o tipo de incapacidade/deficiência em análise (e.g., Attitudes Toward Disabled Persons Scale (ATDP), Yuker, Block, & Campbell, 1960; Disability Factor Scales, Siller et al., 1967). Outros, concentram-se numa incapacidade ou população específica (e.g., Attitudes to Deafness Scale, Cowen, Rockway, & Bobrove, 1967). Existem ainda instrumentos que abordam as atitudes relacionadas com determinadas situações sociais, como os direitos humanos ou a inclusão (e.g., Disability Rights Attitude Scale, Hernandez, Keys, Balcazar, & Drum, 1998). Compreender esta diversidade de contextualizações é importante, desde logo, para seleccionar os instrumentos mais adequados a avaliar aquilo que realmente pretendemos medir. Dito de outro modo, este cuidado permite-nos criar condições – ou aumentar a probabilidade – para que seja possível observar uma relação de consistência entre as atitudes e o comportamento (Ajzen, 2005).

A forma como a dimensionalidade das atitudes se encontra plasmada nas escalas usadas corresponde também a um aspeto central a marcar a diferença entre os diversos instrumentos. Por exemplo, alguns representam as atitudes como um constructo formado por três fatores, obedecendo assim à estrutura tridimensional proposta por diversos autores (e.g., Petty & Cacioppo, 1986; Rosenberg & Hovland, 1960; Smith, 1947; Triandis, 1971; Zanna & Rempel, 1988), na qual as atitudes incluem: (1) o domínio cognitivo, as ideias e as crenças; (2) o domínio afetivo, os sentimentos; (3) o domínio comportamental, a intenção de comportamento. No entanto, são vários os exemplos de instrumentos a preconizar as atitudes como um constructo bidimensional ou, até mesmo, como um constructo unidimensional. Apenas a título ilustrativo, a *Attitudes Towards Cronically Disabled Patients Questionnaire* (Brook & Galili, 2000)

avalia os domínios cognitivo e comportamental das atitudes, enquanto a *Behavioral Intention Scale* (Roberts & Lindsell, 1997) avalia, como a própria designação indica, a intenção comportamental. Vignes, Coley, Grandjean, Godeau e Arnaud (2008), na revisão de literatura conduzida acerca de instrumentos de autorrelato de avaliação das atitudes das crianças perante os seus pares com incapacidades focaram especificamente este aspeto: a dimensionalidade/configuração do constructo das atitudes espelhada por cada um dos instrumentos sob escrutínio. Dos 19 instrumentos em análise, estes autores concluíram que:

- Dezasseis concebem as atitudes enquanto constructo unidimensional, avaliando apenas uma componente;
- Um representa as atitudes como um constructo bidimensional, avaliando duas componentes;
- Dois concebem as atitudes como um constructo tridimensional, avaliando as três componentes.

Ajzen (2005) trouxe a lume este tópico, questionando em que medida as diferenças de dimensionalidade dos instrumentos de avaliação das atitudes devem ser interpretadas como resultado dos próprios procedimentos (das escalas) usados para as avaliar e, por isso mesmo, despidas de uma explicação interessante do ponto de vista teórico, ou como resultado de verdadeiras diferenças conceptuais. A terem um valor teórico, tal significa que os autores assumem que as diferentes componentes consideradas são independentes entre si. No entanto, este nível de análise é frequentemente menosprezado.

Porque é tão importante conhecer as dimensões subjacentes às atitudes perante os pares com incapacidades? O debate em torno da natureza multidimensional das atitudes perante os pares com incapacidades tem assumido relevância e ocupado espaço na literatura sobre este tema (e.g., Bossaert et al., 2013), dada a interligação entre cada uma das dimensões e estratégias específicas de mudança das atitudes. Assim, compreender as dimensões subjacentes às atitudes dos alunos é visto como uma fonte de informação determinante sobre os procedimentos e as estratégias a implementar nas iniciativas de modificação das atitudes (Antonak & Livneh, 2000). Os instrumentos cujo conteúdo reflitam configurações unidimensionais das atitudes apresentam limitações associadas à

possibilidade de produzirem vieses e não serem representativos do conceito de atitudes, dada a sua natureza multidimensional (e.g., Findler, Vilchinsky, & Werner, 2007).

Na sua análise compreensiva sobre as escalas existentes, Antonak e Livneh (2000) abordaram o problema da complexidade do conceito das atitudes e a dificuldade em avaliar as atitudes perante as pessoas com incapacidades, propondo um conjunto de recomendações a seguir na seleção de instrumentos de avaliação sobre esta temática. Nas suas propostas, a avaliação das atitudes perante pessoas com incapacidades requer:

- Instrumentos multidimensionais que abarquem de forma diferenciada as três componentes das atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais);
- O levantamento das variáveis sociodemográficas dos respondentes – devido à potencial influência das mesmas nas atitudes – tais como a idade, o género, o contexto social e físico;
- A análise das relações existentes entre as componentes das atitudes preconizadas pelo instrumento e entre estas e as variáveis sociodemográficas estudadas;
- Dado o número de escalas, muitas com validade comprovada na medição das atitudes de crianças perante colegas com incapacidades, os esforços agora deveriam ser concentrados na revisão, no refinamento e na atualização das escalas existentes, ao invés de no desenvolvimento de novos instrumentos;
- Que os dados sobre as atitudes provenientes do uso de instrumentos de avaliação direta (e.g., de autorrelato) sejam comparados com os dados obtidos através de medidas indiretas das atitudes.

A conclusão avançada por estes autores é contundente: a investigação das atitudes perante pessoas com incapacidades requer o uso de instrumentos multidimensionais, cujas propriedades psicométricas demonstrem a sua fiabilidade⁵ e validade.

Voltando ao estudo de revisão sistemática de Vignes et al. (2008), cujo desígnio passava por identificar os instrumentos de avaliação das atitudes dos alunos perante os colegas com incapacidades mais apropriados para uso em estudos epidemiológicos e reportar as

⁵ Seguindo a proposta de outros autores (e.g.: Marôco & Garcia-Marques, 2006), optámos por usar o termo fiabilidade. Em outros textos o termo “*reliability*” tem sido traduzido por “fidelidade”, “fidedignidade”, ou ainda, “confiabilidade”.

suas propriedades psicométricas, estes autores distinguiram a Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, CATCH (Rosenbaum et al., 1986). Os argumentos favoráveis à notoriedade da CATCH assentam no facto de ser um instrumento de medida que preconiza a estrutura tridimensional das atitudes, fazendo também jus a uma das recomendações de Antonak e Livneh (2000), e ter revelado adequadas propriedades psicométricas nos países onde foi utilizada. O Quadro 7 ilustra os estudos que recorreram ao uso da CATCH, designadamente o número de alunos incluídos nas amostras e as variáveis analisadas.

Quadro 7. Descrição dos estudos nos quais a CATCH foi usada.

Referência	País	Número de Alunos	Fatores estudados
De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disable. <i>Research in Developmental Disabilities</i> , 34, 855-863.	Holanda	344 alunos (200 alunos de ensino secundário e 144 do ensino superior)	Idade, religião, género e familiaridade/contacto com pessoas com incapacidades
Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an Inclusive School in Nigeria. <i>Disability, CBR & Inclusive Development</i> , 23(3), 65-75	Nigéria	105 alunos (10 a 16 anos)	Dados sociodemográficos Ter ou não um amigo ou familiar próximo com incapacidades
Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. <i>Research in Developmental Disabilities</i> , 32(2), 504-509. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.033	Bélgica	167 (11 a 20 anos)	Questionário demográfico: Género, idade, nível de escolaridade; grau de contacto com pessoas com incapacidades Apoio de Pares: Social Support Appraisals Questionnaire (Vaux et al., 1986)
Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. <i>Dev Med Child Neurol</i> , 51(6), 473-479. doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x	França	1135 alunos (10 a 15 anos)	Dados individuais e familiares: eWorld Health Organization/Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) questionnaire; Kidscreen Conhecimento sobre incapacidade: informações recebidas e nível de contacto com pessoas com incapacidades Dados contextuais: Número de alunos e localização da escola; existência de unidade de educação especial; estatuto socioeconómico das famílias; resultados académicos.
Holtz, K. D., & Tessman, G. K. (2007). Evaluation of a Peer-focused Intervention to Increase Knowledge and Foster Positive Attitudes Toward Children with Tourette Syndrome. <i>Journal of Developmental and Physical Disabilities</i> , 19(6), 531-542. doi: 10.1007/s10882-007-9042-z	USA	179 alunos (7 a 15 anos)	The Knowledge Questionnaire: conhecimento sobre o Síndrome de Tourette Foley Scale: mede a dimensão comportamental – intenção do comportamento a adotar perante pessoas com incapacidades
Tirosh, E., Schanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. <i>Developmental Medicine & Child Neurology</i> , 39(12), 811-814. doi: 10.1111/j.1469-8749.1997.tb07548.x	Israel/Canadá	2845 alunos israelitas (8 a 12 anos) 1831 alunos canadianos (10 a 16 anos)	Familiaridade Contacto: brincaste com uma criança com incapacidades na última semana? Foi entregue aos alunos uma “Descrição-estímulo” de uma criança com incapacidades antes de preencherem o questionário
Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. <i>J Pediatr Psychol</i> , 11, 517-30.	Canadá		

Conforme vimos, existe um grande número de instrumentos para avaliar as atitudes face a pessoas com incapacidades. Porém, a eleição do mais adequado é muitas vezes difícil, já que os instrumentos diferem em termos: (1) das técnicas usadas para a recolha de dados; (2) do seu conteúdo e configuração; (3) da dimensionalidade conferida ao constructo das atitudes. Em Portugal, até à data não existe uma medida criada e/ou desenvolvida para a nossa cultura, pelo que a nossa opção recaiu pela tradução, adaptação cultural e validação da CATCH, sustentada pelo facto de ser um dos instrumentos existentes melhor documentado na literatura internacional e ser descrito como tendo boas propriedades psicométricas.

1.2. Influência de variáveis, pessoais, de conhecimento, de contacto e contextuais, nas atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades

Ficou demonstrado ao longo do Capítulo II (ver ponto 4) a relevância de diferentes fatores nas atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos seus pares com incapacidades. Estes fatores podem ser mais ou menos suscetíveis de serem modificados e incluem aspetos individuais (como a idade, género, contacto ou conhecimento sobre o tema da incapacidade) e aspetos contextuais, relacionados com os alunos com incapacidades (tipo de incapacidade/deficiência), com a escola (cultura vigente, qualidade e natureza das interações professor-alunos e alunos-alunos) e com as atitudes expressas pelas pessoas significativas na vida da criança.

De um modo sintético, vimos que a literatura é consistente em identificar as meninas como endossadoras de atitudes mais positivas do que os rapazes (Bossaert et al., 2011; Favazza & Odom, 1996; Siperstein et al., 2007). Apesar da diversidade de resultados em relação à influência das idades nas atitudes das crianças, parece existir uma tendência para se verificarem atitudes mais negativas na faixa etária da adolescência (Brown & Klute, 2003; Carter & Hughes, 2005; Morgan & Wisely, 1996; Swaim & Morgan, 2001). Por sua vez, o contacto direto com pessoas com incapacidades tem sido associado a um efeito positivo nas atitudes nas crianças (Georgiadi et al., 2012; Kalyva & Agaliotis, 2009; Siperstein et al., 2007; Vignes et al., 2009). De igual modo, as crianças com conhecimento sobre o tema das deficiências/incapacidades tendem a desenvolver maior compreensão e sensibilidade sobre as pessoas com incapacidades,

plasmadas em atitudes mais positivas face aos pares (Brook & Galili, 2000; Vignes et al., 2009). As atitudes manifestadas pelos pais e professores e as características dos pares perante quem as atitudes são manifestadas constituem fatores externos com impacto nas atitudes das crianças perante os seus pares com incapacidades. As crianças tendem a adotar atitudes semelhantes às dos seus professores (Kim et al., 2005; McDougall et al., 2004) e dos seus pais (de Boer et al., 2010; Vignes et al., 2009). Os estudos tem vindo a demonstrar que as atitudes das crianças são mais negativas perante pares com incapacidade intelectual comparativamente aos pares com incapacidades decorridas de deficiências físicas (Nowicki, 2006; Vignes et al., 2009).

A compreensão da influência dos diferentes fatores sobre as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades é fundamental para o desenvolvimento de intervenções eficazes na mudança desta entidade tão complexa.

2. Objetivos

O pressuposto fundamental à realização deste primeiro estudo é que a avaliação das atitudes, bem como dos efeitos de programas destinados à sua promoção, deve basear-se em instrumentos de medida das atitudes teoricamente bem fundamentados, sob o risco de os resultados obtidos não corresponderem ao constructo, supostamente, em avaliação: as atitudes.

O estado da arte veicula a atualidade do debate sobre a estrutura multidimensional das atitudes, o qual não está circunscrito a nenhum instrumento específico, pois abrange a discussão global sobre as atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades. A identificação dos fatores que formam a estrutura das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico pode conter, em si mesma, importantes implicações teóricas e práticas. Identificar os domínios significativos das atitudes pode orientar, por exemplo, os professores de forma a incorporá-los nas rotinas diárias dos alunos e a usá-los para facilitar a aprendizagem dos aspetos relacionados com o tema da incapacidade/deficiência.

Assim, em causa está a compreensão do constructo das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades – estamos perante uma

estrutura uni, bi ou tridimensional? Podemos continuar a preconizar as atitudes como uma tendência psicológica da qual fazem parte as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental? Para respondermos a estas questões teóricas elegemos a CATCH (Rosenbaum et al., 1986) como o instrumento a usar para avaliar as atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidade dadas as suas características conceptuais – estrutura tridimensional – e propriedades psicométricas, anteriormente descritas. Valerá aqui a pena reforçar que o foco principal do nosso estudo não está na revisão/modificação da escala em si, mas sim na apreensão de uma estrutura do constructo das atitudes que melhor reflita o binómio entre as correntes teóricas e os dados empíricos sobre as atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades.

Depois de ultrapassada esta questão de cariz mais conceptual, importa-nos conhecer as atitudes dos alunos portugueses e esclarecer de que modo variam, em função das características individuais dos alunos (incluindo as características pessoais – idade, género – de conhecimento e de contacto com pessoas com incapacidade) e do contexto que frequentam (e.g., as características da turma). A relação entre estas características adquire um significado funcional perante a presença de pares com incapacidades, determinando a forma de pensar, sentir e, na face mais visível da “moeda”, de agir perante colegas com incapacidades. Esta informação será fundamental para desenvolver intervenções específicas sobre as atitudes dos alunos⁶ e, por isso, com maior potencial para interferir nesta dinâmica de base entre as características pessoais, de conhecimento, de contacto e contextuais, modificando as atitudes pré-existentes.

Neste sentido, o objetivo norteador deste estudo – avaliar as atitudes dos alunos portugueses perante os seus pares com incapacidades – implicou um conjunto de etapas corporizadas pelos seguintes objetivos específicos:

1. Estudar o ajustamento entre o modelo teórico tridimensional do constructo das atitudes e os resultados obtidos com uma amostra de alunos portugueses – por intermédio de um dos instrumentos internacionalmente mais usados neste tema, a CATCH;

⁶ Estas intervenções são, muitas vezes, pragmatizadas em programas estruturados de sensibilização para a incapacidade/deficiência – *disability awareness programs*.

2. Avaliar as atitudes de uma amostra de alunos portugueses de acordo com a CATCH-modificada;
3. Estudar a influência de um conjunto de variáveis, pessoais, de conhecimento, de contacto e contextuais, nas atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades.

3. Método

3.1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por crianças e jovens do 3º ao 9º ano de escolaridade de escolas do conselho de Vila Nova de Gaia. Com vista a concretizar os objetivos do nosso estudo, entrámos em contacto com Diretores de 10 Agrupamentos de Escolas, selecionados aleatoriamente do conselho de Vila Nova de Gaia, aos quais explicámos os objetivos da investigação e solicitámos a autorização para proceder ao estudo nos respetivos Agrupamentos. Nos Agrupamentos que aceitaram participar no estudo, as crianças foram recrutadas através do envio aos encarregados de educação do documento *consentimento informado* (Apêndice A), no qual lhes era: (a) explicados os objetivos do estudo e os procedimentos de recolha de dados em que os seus educandos seriam envolvidos; (b) garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas dos seus educandos; (c) e solicitada a sua permissão para que os mesmos preenchessem a escala CATCH. Foi também explicado, quer aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, quer aos encarregados de educação, que a participação das crianças no estudo implicava o preenchimento de um mesmo questionário em dois momentos diferentes, mediados por três meses de intervalo (para efeitos de avaliação da estabilidade teste-reteste do instrumento).

A nossa amostra ficou, assim, circunscrita a 1373 crianças na primeira aplicação e a 1194 crianças na segunda aplicação do instrumento, a frequentarem entre o 3º e o 9º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. A diferença para o número inicial é explicada por dois motivos: as crianças não estavam na escola no dia da segunda administração do instrumento ou a turma onde seria feita a recolha de dados

não se encontrava na sala onde estava destinada, não existindo uma outra oportunidade para efetuar a recolha.

A dimensão da amostra obtida, quer no teste ($N=1373$), quer no reteste ($N=1194$), ultrapassa os mínimos exigidos para a realização da análise fatorial confirmatória. Por exemplo, de acordo com Bentler e Chou (1987), deveriam existir pelo menos 5 casos por cada parâmetro estimado através do método de máxima verosimilhança (usado na AFC), sendo que neste estudo o máximo de parâmetros a estimar é de 111 (para o modelo original tridimensional, composto por 36 itens), o que corresponderia a um mínimo necessário de 225.

3.2. Instrumentos

Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, CATCH

As atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades foram avaliadas através da CATCH⁷ (Rosenbaum et al., 1986), um instrumento de autorrelato cuja configuração conceptual inclui as três componentes das atitudes – cognitiva (e.g., “*Os colegas com incapacidades podem fazer novos amigos*”), afetiva (e.g., “*Eu tenho medo dos colegas com incapacidades*”) e comportamental (e.g., “*Eu não me sentaria ao lado de um colega com incapacidades*”). Assim, a CATCH é formada por 36 itens distribuídos de forma igualitária pelas três componentes. Apesar de originalmente desenvolvida para ser usada com crianças entre os 9 e os 13 anos de idade, estudos posteriores têm aplicado a CATCH a crianças/jovens até aos 16 anos (e.g., Tirosh et al., 1997).

É pedido à criança que completa a CATCH que avalie, numa escala de 5 pontos, em que medida concorda com a afirmação contida em cada um dos itens (de 0, *discordo completamente* a 4, *concordo completamente*). Os itens incluem, em igual número, afirmações positivas e negativas, isto é, indiciadoras respetivamente de atitudes positivas e negativas. É aplicada a inversão direta da pontuação dos itens de formulação negativa. Em consequência da fórmula de cálculo dos autores da escala – a pontuação

⁷ A versão traduzida da CATCH pode ser encontrada no Apêndice B.

de cada um dos itens é multiplicado por 10 – as pontuações situam-se no intervalo entre 0 e 40, com as pontuações mais elevadas a refletirem atitudes mais positivas.

Os autores estudaram a fiabilidade e a validade da CATCH numa amostra de 304 crianças entre os 9 e os 13 anos de idade, obtendo índice de consistência de 0.90 (*alpha* de Cronbach) e de teste-reteste de 0.73. Entretanto, a CATCH foi já usada em diversos países como a França (Godeau et al., 2010; Vignes et al., 2009), os Estados Unidos (Holtz & Tessman, 2007), Israel (Tirosh et al., 1997), a Holanda (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012b) e a Bélgica (Bossart et al., 2011), revelando boas propriedades psicométricas.

Contudo, nos últimos anos a CATCH tem sido alvo de escrutínio e propostas de revisão quanto à sua configuração fatorial. A proposta mais recentemente publicada foi desenvolvida por Bossart e Petry (2013), que conduziram uma análise fatorial confirmatória aos dados obtidos, através da CATCH, numa amostra de 1196 alunos belgas, de modo a confirmar os resultados da análise fatorial exploratória conduzida numa amostra composta por outros 1196 alunos. Na AFE – efetuada pelo método de extração de eixos principais (Principal axis factoring), rotação oblíqua (direct oblimin rotation) – os autores removeram os itens com cargas fatoriais inferiores a 0.60 e determinaram o mínimo de três itens para assumir cada fator. Da aplicação deste procedimento resultaram sete itens estruturados numa solução unidimensional: cinco itens da componente afetiva e dois da componente comportamental das atitudes. Os resultados da CFA indicaram, para esta solução unidimensional, índices de qualidade de ajustamento aceitáveis (RMSEA=0.036, CFI=0.997, SRMR=0.026, BIC=200.728), levando os autores a concluir a adequabilidade desta versão reduzida da CATCH para avaliar as atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades. No entanto, desta solução é importante reter que todas as referências à componente cognitiva – os doze itens alusivos às crenças e conhecimentos dos alunos sobre os pares com incapacidades – foram removidas.

Com vista a recolher informação pessoal sobre as crianças, acoplámos à CATCH uma série de questões cujo preenchimento precedeu o da escala propriamente dita. As questões incidiam sobre: (i) a idade, (ii) o género, (iii) o ano de escolaridade, (iv) o respondente ter ou não na turma colegas com incapacidades, (v) ter contacto com pessoas com incapacidades fora da escola e, (vi) o conhecimento subjetivo sobre esta

temática. No caso de as crianças responderem que tinham um colega de turma com incapacidades, a questão seguinte incidia sobre a quantidade de tempo que o colega passava na sala de aula regular. O contacto com pessoas com incapacidades fora da escola foi abordado de duas formas: qual o tipo de relação das crianças com a pessoa com incapacidades (e.g., membro da família, vizinho, amigo, conhecido); com que frequência as crianças interagiam com a pessoa com incapacidades (possibilidade de resposta numa escala de 4 pontos: 1, menos de uma vez por mês; 2, pelo menos uma vez por mês; 3, pelo menos uma vez por semana; 4, todos os dias. Relativamente ao conhecimento subjetivo sobre o tema da incapacidade, foi pedido às crianças que pontuassem o seu nível de conhecimento numa escala de 1 a 4 – *“No geral quanto achas que sabes sobre pessoas com deficiência?”* – em que 4 corresponde a um nível mais elevado de conhecimento. Caso as crianças indicassem terem algum nível de conhecimento, a questão seguinte explorava a fonte da informação, ou seja, com quem/onde tinham adquirido o conhecimento: através (a) dos professores; (b) dos pais; (c) de livros, revistas ou artigos de jornal; (d) de filmes ou programas de televisão. Adicionalmente, as crianças foram ainda questionadas sobre a sua disponibilidade/abertura para aprender sobre conteúdos relacionados com esta temática.

Questionário sobre características contextuais – Questionário de Caracterização da Turma

As características contextuais investigadas versaram dois alvos: (1) os alunos com incapacidades da turma; (2) a própria turma. Para tal, foi construído um questionário – “Questionário de Caracterização da Turma” – administrado aos professores, à partida com maior conhecimento da turma (Apêndice C). Assim, no primeiro ciclo os respondentes foram os professores titulares de turma, no segundo ciclo os professores diretores de turma. Relativamente ao primeiro alvo, os professores responderam sobre quantos alunos com incapacidades faziam parte da turma, quanto tempo passavam com a turma, e quais as medidas educativas que constavam nos seus programas educativos individuais (PEI). A inclusão da questão sobre qual a medida educativa foi pensada com o objetivo de aceder à relação entre as atitudes dos alunos e a severidade das limitações e restrições dos pares com incapacidades da turma, uma vez que aos alunos com Currículo Específico Individual – descrito no Decreto-Lei n.º 3/2008 (Artigo 21º) como

substituto das competências definidas para cada nível de educação e ensino, incorporando alterações significativas no currículo comum – corresponde um perfil de funcionalidade caracterizado por descritores de incapacidade mais graves, comparativamente ao dos alunos com Adequações Curriculares Individuais (Sanches-Ferreira et al., 2010; 2013). No que respeita ao segundo alvo, avaliámos junto dos professores a coesão da turma e as atitudes globalmente demonstradas pelos membros das turmas que participaram neste estudo. Para averiguar as atitudes globais dos membros da turma foram elaborados 9 itens que abordavam o conhecimento, as emoções e os comportamentos exibidos face aos alunos com incapacidades (e.g., *os alunos desta turma “prontificam-se a ajudar os colegas com NEE quando é necessário”, “nutrem sentimentos de amizade pelos colegas com NEE”*). Os itens foram cotados numa escala de Likert de 4 pontos, de acordo com o grau de concordância dos professores (1, discordo completamente a 4, concordo completamente). A coesão da turma foi averiguada através da questão *“No geral, como caracteriza a coesão deste grupo/turma?”*, pontuada numa escala de Likert de 4 pontos (1, nada coesa a 4, muito coesa) – na introdução à questão estava contida uma definição sobre o conceito de coesão de turma. Responderam a este questionário os professores de 61 turmas.

No que diz respeito às atitudes globais da turma, averiguámos por via de uma Análise Fatorial Exploratória, se os itens por nós construídos eram suscetíveis a agrupar-se numa única dimensão. Conscientes das diversas perspetivas sobre o número mínimo de observações necessárias para proceder a uma análise fatorial exploratória, o número reduzido de professores poderia, de facto constituir um problema. Se para alguns autores 5 observações por variável será o requisito mínimo para proceder a uma Análise Fatorial Exploratória dos dados (Kass & Tinsley, 1979), para outros, a *“rule of thumb”* defendida é que 10-15 observações será o número ótimo (Field, 2009). No entanto, tivemos em atenção outros aspetos, alternativos à dimensão da amostra, considerados determinantes para apreciar a adequabilidade da análise fatorial, designadamente: a magnitude das cargas fatoriais, isto é, se os fatores da solução tinham quatro ou mais itens com cargas fatoriais superiores a 0.6 (Guadagnoli & Velicer, 1988); o critério de Kaiser-Meyer-Olkin, que segundo Kaiser (1970) deverá registar um valor superior a 0.5 para ser considerada a adequabilidade da solução fatorial. Conforme se pode verificar no Quadro 8, os dois pressupostos acabados de mencionar estão assegurados na amostra

de professores que preencheu o “Questionário de Caracterização da Turma”, legitimando a fatoriabilidade dos itens e a sua reunião num único fator.

Quadro 8. Fator extraído com carga fatorial de cada item; teste de adequabilidade da amostra, *eigenvalue*, percentagem da variância explicada, valores de *alpha* de Cronbach referentes ao fator único.

Itens	Fator 1
2. Apreciam os sucessos dos colegas com NEE	0.948
6. Partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências para ajudar os alunos com NEE	0.922
4. Tomam iniciativa de brincar/participar em atividades com os colegas com NEE no recreio	0.888
9. Contribuem de forma positiva para a inclusão dos alunos com NEE na turma	0.844
5. Quando os colegas com NEE se descontrolam dentro da sala de aula ajudam a acalmá-los em vez de os instigarem ainda mais	0.842
1. Prontificam-se a ajudar os colegas com NEE quando é necessário	0.797
8. Nutrem sentimentos de amizade pelos colegas com NEE	0.776
7. Consideram que os colegas com NEE têm competências para participar nas aulas e realizar aprendizagens	0.710
3. Tratam os colegas com NEE como elementos da turma	0.617
KMO	0.799
Teste de esfericidade de Bartlett (<i>p</i> sig)	<0.001
<i>Eigenvalue</i>	6.372
Variância explicada	67.554%
<i>α</i> de Cronbach	0.945

Os itens parecem relacionar-se com a dimensão inerente à aceitação dos pares com incapacidades. Assim, a esta variável – medida através da média do somatório dos nove itens – denominámos como *aceitação global da turma dos alunos com incapacidades*.

3.3. Variáveis do estudo

De modo a responder aos objetivos a que nos propomos recorreremos a um conjunto de variáveis, dependentes e independentes, obtidas através dos instrumentos usados. Assim, as variáveis dependentes em estudo constituíram o foco daquilo que

pretendíamos compreender, explicar e prever. Como tal, as atitudes dos alunos, especificamente as suas notas totais e pontuações parciais nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental constituíram as variáveis dependentes. No que respeita às variáveis independentes, aquelas que explicam as flutuações nas variáveis dependentes, foram considerados dois níveis de variáveis, mediante o carácter individual ou contextual das características a que se reportam. Assim, estabelecemos como individuais, as variáveis que correspondem às características dos alunos respondentes (provenientes da informação obtida com as questões que precederam o preenchimento da CATCH propriamente dita), e como contextuais, aquelas cuja informação se relaciona com características das turmas que os alunos integram (provenientes da informação obtida com o “Questionário de Caracterização da Turma”). Considerámos, ainda, que o grupo de variáveis individuais se subdividia em três grupos/blocos: (1) características pessoais (género, idade, ciclo de escolaridade); (2) características relacionadas com o contacto com pessoas com incapacidades (conviver com uma pessoa com incapacidades fora da escola; familiaridade com essa pessoa; ter brincado/falado com um colega com incapacidade na última semana); (3) características relacionadas com o conhecimento que os alunos diziam ter sobre este tema (conhecimento subjetivo sobre o tema; fonte do conhecimento; vontade de saber mais). Quanto às características contextuais diziam respeito ao número e tempo despendido pelos alunos com incapacidades na turma; medidas educativas dos alunos com incapacidades da turma; preparação ou não da turma para a sua presença; dimensão da turma; aceitação global e coesão da turma.

3.4. Procedimentos

Para realizarmos este estudo tivemos de garantir, em primeira instância, que estavam cumpridas duas condições essenciais. O primeiro passo consistiu em contactar um dos autores da escala – Professor Peter Rosenbaum – a fim de obter permissão para traduzir, adaptar e validar a CATCH para língua portuguesa (Anexo A). De seguida, dirigimos um pedido de autorização (pedido de autorização do inquérito n.º0335900001) à Direcção-Geral de Educação, submetido através do sistema de *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar*, tendo este sido diferido e acompanhado pela recomendação da necessidade de obter autorização dos encarregados de educação para a

utilização do instrumento com os seus educandos, procedimento também tido em conta (Anexo B).

Tradução e retrotradução

Apesar de muitas vezes negligenciado nos protocolos de investigação, o processo de tradução, adaptação cultural e validação de um instrumento exige um planeamento cuidadoso e uma abordagem metodológica exigente, e que vai para além da tradução literal da versão original do instrumento (Guillemin, Bombardier, & Beaton, 1993; Maneesriwongul & Dixon, 2004). O processo metodológico para a tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento seguiu as linhas orientadoras do *International Test Commission* (ITC, 2005), complementadas pelas recomendações de outros autores (Gudmunsson, 2009; Van de Vijver & Hambleton, 1996).

A primeira fase consistiu, então, em traduzir a versão original do instrumento para a língua portuguesa. Esta tradução foi efetuada, num processo independente, por duas investigadoras com domínio da língua inglesa, bem como com experiência na área da educação especial. Da convergência e comparação das duas versões da tradução resultou uma versão de consenso que se considerou ser a que melhor plasmava o conteúdo da escala original. Na segunda fase, a versão consensual foi objeto de retrotradução, efetuada por um tradutor especializado com experiência em trabalhos de tradução idênticos. A versão original da CATCH foi então comparada com a retrotradução, por forma a verificar se existiam diferenças e, concomitantemente, se o significado da escala permanecia intacto, isto é, se a versão traduzida era análoga à original.

A terminologia usada na versão inglesa foi uma preocupação, especificamente o uso do termo “*handicapped*”, usado para referir-se genericamente a incapacidade/deficiência, não particularizando nenhum grupo específico. Como resultado do acordo entre as duas tradutoras e da consulta de profissionais especializados – professores de educação regular e especial – optámos por traduzir a expressão “*handicapped*” para “*deficiência*”, por ser de mais fácil entendimento para as crianças do que alternativas como “*necessidades educativas especiais*” ou “*incapacidades*”.

Estudo piloto

O estudo piloto consistiu na administração da CATCH a dez crianças com características o mais próximas possível dos potenciais utilizadores da escala: ou seja, as idades variavam entre os 8 e os 15 anos e, simultaneamente estavam representadas crianças dos primeiro, segundo e terceiro ciclos de ensino. Foi pedido às crianças que à medida que preenchiam a CATCH, manifestassem, em voz alta, as suas opiniões em relação aos itens, designadamente quanto ao conteúdo, clareza e facilidade de compreensão. Da sistematização das informações obtidas resultou o aperfeiçoamento da versão da CATCH com pequenas alterações linguísticas.

Administração da CATCH

Previamente ao preenchimento da CATCH explicámos, em cada turma, os objetivos gerais do estudo e fornecemos instruções sobre a forma de preenchimento da escala, de maneira a garantir que todas as crianças percebessem como pontuar as respostas. Nesta nota introdutória alertámos também para: a) a necessidade de preenchimento de todos os itens da escala; b) o facto de o preenchimento ser individual, garantindo sempre o anonimato e a confidencialidade das respostas; c) e a importância da colaboração dos participantes na nossa investigação. Foi lida, em todas as turmas, uma descrição-estímulo (Apêndice D) sobre o significado de “ter uma incapacidade/deficiência”. O preenchimento da escala demorou aproximadamente 20 minutos. Por fim, pedimos em todas as turmas que as crianças se certificassem de que nenhum item tinha ficado sem resposta e devolvessem de imediato a escala. Na esteira das sugestões de Clunies-Ross e Thomas (1986) acerca da administração de questionários, as crianças dos 3º e 4º anos receberam ajuda adicional durante o preenchimento da CATCH concretizada através da leitura em voz alta de cada item para toda a turma. Dada a importância atribuída à aplicação e preenchimento do questionário e, paralelamente, à especificidade das recomendações prévias, a opção recaiu em aplicar diretamente a CATCH, indo a todas as escolas e turmas.

A primeira administração da CATCH (*teste*) teve lugar em Fevereiro-Março de 2013 e, a segunda (*reteste*) em Junho do mesmo ano. Assim, tal como os autores da escala, também neste estudo respeitámos um intervalo de cerca de três meses entre as duas

administrações, cuidando para que não fosse exageradamente curto – as crianças já não se lembravam das respostas dadas no *teste* – nem exageradamente prolongado – o tempo decorrido não foi suficiente para que ocorressem mudanças nas atitudes das crianças motivadas naturalmente pelo seu desenvolvimento.

3.5. *Pré-Análise dos dados*

A amostra total ($N=1373$ no teste e $N=1194$ no reteste) ultrapassa com segurança o valor 200 do índice de Hoelter nas análises fatoriais confirmatórias e análise do modelo de equações estruturais (Byrne, 2001). O primeiro procedimento consistiu em identificar os valores omissos presentes na base de dados e substituí-los pela média dos restantes itens da componente das atitudes à qual o item do valor omissos identificado pertencia. Este procedimento foi efetuado apenas quando, em cada componente, não mais do que um item tivesse registado valor omissos. Os participantes com mais de um valor omissos por cada componente foram excluídos. Este processo foi efetuado na base de dados de teste e de reteste, considerando os indivíduos que preencheram o questionário nos dois momentos ($N=1194$). Estes casos – $n=142$ representaram uma percentagem muito reduzida da amostra, bem abaixo dos 20% sugeridos como limite máximo admissível (e.g., Pestana & Gageiro, 2005).

Seguidamente, procedemos ao escrutínio da presença de valores *outliers*, quer univariados, quer multivariados (McClelland, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001). Enquanto os *outliers* univariados foram verificados através dos *scores* estandardizados (casos removidos quando $|z| \geq 3$), os *outliers* multivariados foram escrutinados através da estatística de distância de Mahalanobis (casos removidos quando $p < 0.001$). Em resultado, foram encontrados poucos valores *outliers* univariados ($n=14$) e nenhum multivariado. Deste conjunto de procedimentos resultou a amostra total a considerar no nosso estudo, contando com 1038 alunos que preencheram a CATCH no momento de teste e de reteste.

Em seguida, estudámos a normalidade de cada um dos 36 itens em termos da assimetria e da curtose. O Quadro 9 é ilustrativo de que nenhum dos itens ultrapassou os valores de corte recomendados para assumirmos o pressuposto da normalidade – assimetria $|3.00|$ e, curtose $|7.00|$ (Marôco, 2010). Tal significa que os dados em estudo

revelaram robustez a potenciais ameaças decorrentes de situações de não-normalidade uni e multivariada. Acresce, ainda, que os valores observados se encontram no intervalo recomendável para proceder, posteriormente, à análise fatorial confirmatória via o método de *Maximum Likelihood* (West, Finch, & Curran, 1995).

Quadro 9. Dados de reteste sobre a estatística descritiva dos 36 itens integrantes da escala CATCH original (N=1038).

Item		Teste				Resteste			
		M	SD	Simetria	Curtose	M	SD	Simetria	Curtose
1	Eu não me importaria se um colega com deficiência se sentasse ao meu lado na aula	29.91	9.546	-0.696	0.018	30.25	9.777	-0.757	0.028
2	Eu não apresentaria um colega com deficiência aos meus amigos	31.36	9.917	-1.083	0.633	31.76	9.695	-1.135	0.780
3	Os colegas com deficiência são capazes de fazer muitas coisas	29.12	9.228	-0.644	0.082	31.65	8.406	-0.884	0.610
4	Eu não saberia o que dizer a um colega com deficiência	25.05	10.889	-0.419	-0.505	26.49	10.122	-0.324	-0.559
5	Os colegas com deficiência gostam de brincar	33.57	7.697	-1.142	1.429	35.22	6.782	-1.149	0.262
6	Eu sinto pena dos colegas com deficiência	7.72	10.228	1.562	2.054	10.86	10.923	0.866	-0.075
7	Eu defenderia um colega com deficiência que estivesse a ser provocado	34.81	7.601	-1.545	2.557	34.26	7.439	-1.097	0.525
8	Os colegas com deficiência querem muita atenção dos adultos	12.24	9.351	0.362	-0.117	12.95	9.641	0.307	-0.256
9	Eu convidaria um colega com deficiência para a minha festa de anos	26.49	10.226	-0.402	-0.198	26.88	10.162	-0.401	-0.254
10	Eu tenho medo de colegas com deficiência	32.97	9.142	-1.387	1.566	33.05	8.584	-1.290	1.435
11	Eu falaria com um colega com deficiência que não conhecesse	21.53	10.911	-0.137	-0.399	22.26	10.071	-0.221	-0.027
12	Os colegas com deficiência não gostam de fazer amigos	32.10	9.702	-1.141	0.839	33.66	8.091	-1.022	0.237
13	Eu gostaria de ter um colega com deficiência como meu vizinho	24.25	9.838	-0.134	-0.033	25.55	9.287	-0.164	0.050
14	Os colegas com deficiência têm pena deles próprios	19.70	9.511	0.039	0.564	21.30	9.240	0.114	0.802
15	Eu ficaria contente, por o meu melhor amigo ser um colega com deficiência	20.53	11.461	-0.081	-0.539	22.38	10.272	-0.157	-0.094
16	Eu tentaria afastar-me de um colega com deficiência	33.16	8.472	-1.262	1.471	32.83	8.030	-0.858	0.006
17	Os colegas com deficiência são tão felizes como eu	25.57	11.291	-0.385	-0.544	26.86	10.809	-0.393	-0.604
18	Eu não gostaria tanto de um colega com deficiência como dos outros colegas	27.95	10.808	-0.701	-0.132	27.90	10.623	-0.555	-0.430
19	Os colegas com deficiência sabem como comportar-se adequadamente	21.47	10.084	-0.038	-0.574	22.68	9.974	-0.077	-0.565
20	Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de um colega com deficiência	29.97	9.961	-0.786	0.064	30.52	9.270	-0.664	-0.302
21	Eu ficaria satisfeito se um colega com deficiência me convidasse para a sua casa	28.05	9.989	-0.545	-0.094	28.48	9.480	-0.461	-0.225
22	Eu tento não olhar para os colegas com deficiência	31.88	9.653	-1.350	1.509	32.76	8.423	-1.257	1.499
23	Eu sentir-me-ia bem se fizesse uma atividade na escola com colegas com deficiência	28.26	10.098	-0.603	-0.040	28.50	9.183	-0.364	-0.402
24	Os colegas com deficiência não se divertem muito	27.74	10.270	-0.435	-0.514	28.71	9.402	-0.333	-0.613
25	Eu convidaria um colega com deficiência para dormir em minha casa	20.31	10.681	0.005	-0.254	21.54	10.573	-0.095	-0.263
26	Assusta-me estar perto de alguém com deficiência	31.80	9.208	-1.069	0.595	32.15	8.833	-1.089	0.781
27	Os colegas com deficiência interessam-se por muitas coisas	28.68	9.383	-0.514	0.044	30.07	8.350	-0.282	-0.767
28	Eu ficaria envergonhado se um colega com deficiência me convidasse para a sua festa de anos	29.47	10.874	-0.878	0.089	30.15	10.042	-0.787	-0.041
29	Eu contaria os meus segredos a um colega com deficiência	20.49	11.720	-0.049	-0.581	21.81	11.066	-0.041	-0.492
30	Os colegas com deficiência estão muitas vezes tristes	20.80	10.357	-0.077	-0.318	22.18	9.931	-0.038	-0.177
31	Eu gostaria de estar com um colega com deficiência	26.38	9.438	-0.387	0.109	27.05	9.106	-0.329	-0.115

32	Eu não iria brincar para casa de um colega com deficiência	28.86	9.998	-0.618	-0.160	29.40	9.802	-0.631	-0.168
33	Os colegas com deficiência podem fazer novos amigos	34.70	7.482	-1.621	2.650	34.93	6.728	-1.051	0.194
34	Eu fico incomodado quando vejo um colega com deficiência	29.99	10.672	-0.976	0.213	31.06	9.492	-1.006	0.490
35	Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com deficiência	25.00	11.576	-0.428	-0.475	25.47	10.967	-0.413	-0.328
36	Os colegas com deficiência precisam de muita ajuda para fazer coisas	10.35	9.453	0.761	0.140	13.21	10.495	0.474	-0.555

3.6. Plano analítico

Em ordem a responder aos objetivos delineados para este primeiro estudo, começámos por avaliar o ajuste do modelo teórico das atitudes – enquanto constructo tridimensional formado pelas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental – através do procedimento de Análise Fatorial Confirmatória. Analisámos, depois, as atitudes dos alunos tendo em consideração as suas características individuais e contextuais (da turma). Conscientes de que as características da turma são de ordem superior – uma vez que são comuns a todos os alunos da mesma turma – recorremos à Análise Multinível, também denominada pela expressão Análise da Regressão Linear Hierárquica.

Análise Fatorial Confirmatória

Levantavam-se-nos logo à partida duas questões “*Será que a estrutura tridimensional do constructo das atitudes, preconizada pelos autores da CATCH, se mantém inalterada na amostra sob estudo? Será possível melhorar a qualidade de medida do constructo?*” A resposta a estas questões era encarada como um passo prévio a toda a análise de dados subsequente e procurámos obtê-la através do procedimento da Análise Fatorial Confirmatória, via modelação por equações estruturais, a qual constitui uma técnica estatística que permite obter informação acerca de variáveis latentes através da análise de covariância das variáveis observáveis/manifestas (itens), e agregá-los, assim, num menor número de variáveis latentes (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Pretendemos com este procedimento avaliar, modificar e confirmar a qualidade de ajuste do modelo teórico do constructo das atitudes, conscientes de que conforme Greenwald (2012) aduz “*Não há nada de tão teórico como um bom método*” (p. 99), numa clara alusão à célebre máxima de Kurt Lewin (que em 1951 referia que “*Não há nada de mais prático do que uma boa teoria*”).

Deste modo, a estratégia adotada consistiu em examinar a validade de constructo da CATCH, a qual assume especial relevância quando estamos perante uma escala que mede um atributo ou qualidade que não é “*operacionalmente definido*” (Cronbach & Meehl, 1955), como é o caso das atitudes. Segundo Fornell e Larcker (1981), a validade de constructo apenas é defensável se pudermos constatar indicadores aceitáveis de validade fatorial, validade convergente e validade discriminante entre os fatores

constituintes da escala. Em ordem a avaliarmos a validade fatorial da CATCH aplicámos, primeiramente, uma Análise Fatorial Confirmatória à globalidade da amostra de dados do reteste. Após esta primeira etapa de exploração do ajustamento entre os dados obtidos e a estrutura original tri-fatorial da CATCH – e perante a confirmação de que o ajuste do modelo não era adequado aos dados da amostra – dividimos os dados, de forma aleatória, obtendo dois grupos idênticos – *dados para teste* ($n=539$) e *dados para confirmação* ($n=499$). O primeiro grupo foi submetido à AFC com vista a modificar, na medida do necessário, a estrutura factorial da CATCH.

A validade convergente foi avaliada através da Variância Extraída Média (VEM) dos itens por cada um dos respetivos fatores (Marôco, 2010). Finalmente, a validade discriminante entre fatores foi avaliada, implementando as recomendações de Segars (1997) e Zait e Berteau (2011). A partir do modelo final obtido, construímos submodelos, incluindo em cada um apenas os itens de duas dimensões (cognitivo-afetivo; cognitivo-comportamental e afetivo-comportamental) e considerando as duas variáveis latentes como não estando correlacionadas. Testámos cada um dos submodelos, e voltámos a fazê-lo, mas com as variáveis latentes correlacionadas. Realizámos a diferença entre o valor do teste de χ^2 do submodelo com variáveis latentes não-correlacionadas e o submodelo com variáveis latentes correlacionadas (e a diferença entre os graus de liberdade de cada um destes submodelos), para aferir a validade discriminante entre as variáveis latentes.

Com o segundo grupo – *dados para confirmação* – procedemos à validade externa do modelo modificado, avaliando por intermédio de uma análise multigrupos a estabilidade fatorial e a invariância de medida nos dois grupos, independentes entre si. A invariância configuracional do modelo fatorial foi avaliada pela qualidade do ajustamento do modelo modificado às duas amostras. Deste modo, pretendíamos avaliar até que ponto a estrutura fatorial do modelo emanado do processo tridimensional não se modificava perante grupos com características diferentes (Marôco, 2010). A análise multigrupos iniciou-se por uma análise simultânea dos índices de qualidade de ajustamento do modelo aos dois grupos, a qual, conforme Marôco (2010, p. 275) descreve “*impõe, geralmente, restrições ordenadas e de complexidade crescente*”. No AMOS, estas restrições são geradas automaticamente, de acordo com as recomendações de Byrne (2001) e Kline (1998), para que sejam impostas restrições aos parâmetros *pesos*

fatoriais e covariâncias, forçando os valores a serem idênticos entre os grupos. Assim, avaliámos em que medida o modelo livre (sem restrições) apresentava um melhor ajustamento do que o modelo com pesos fatoriais e covariâncias fixas. Nesta análise, considerámos a invariância entre os grupos do modelo de atitudes, proposto na ausência de diferenças estatísticas observadas entre o modelo livre e o modelo constrito (Dolan & Molenaar, 1994).

Avaliámos, ainda, a fiabilidade do modelo modificado, que Kirk e Miller (1986, p. 20) definiram como “*o grau em que o resultado encontrado é independente das circunstâncias acidentais da investigação*”. Por outras palavras, a fiabilidade é um indicador da capacidade do instrumento para ser consistente (Bollen, 1989), isto é, produzir os mesmos resultados em sucessivas administrações sobre um mesmo sujeito (Nunnally & Bernstein, 1994). A fiabilidade foi avaliada através do *alpha de Cronbach*. Por fim, testámos a estabilidade teste-reteste dos dados, ou dito de outro modo, a reprodutibilidade da CATCH-modificada, com recurso ao coeficiente de correlação intraclass (ICC).

Índices de qualidade de ajustamento

Para avaliar a qualidade de ajustamento dos modelos testados pela AFC recorreremos a índices, enquanto medidas de ajustamento global e que, tal como refere Marôco (2010, p. 43), “*podem ser utilizados em alternativa ao teste de ajustamento do χ^2* ”. Estes índices podem classificar-se em cinco classes, mas como recomendado por Jaccard e Wan (1996), usámos índices de classes diferentes para estabelecer a aceitabilidade dos modelos, e deste modo, superar as limitações inerentes a cada um deles. O Quadro 10 ilustra os índices de ajustamento usados e os seus valores de referência, tendo em conta os índices mais frequentemente reportados na literatura.

Quadro 10. Classes, índices de qualidade de ajustamento e respetivos valores de referência.

Classe	Índice	Sigla	Valores de referência ^a
Índices absolutos	Chi-square to the degrees of freedom (Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers, 1977)	χ^2/df	>5 – Ajustamento mau [2;5] – Ajustamento sofrível [1;2] – Ajustamento bom ~1 – Ajustamento muito bom
	Mean Square Error of Approximation (Steiger, 1990)	RMSEA	>0.10 – Ajustamento inaceitável [0.05; 0.10] – Ajustamento bom ≤0.05 – Ajustamento muito bom
Índices de discrepância populacional	Standardized Root Mean Square Residual (Hu & Bentler, 1999)	SRMR	
Índices relativos	Comparative Fit Index (Bentler, 1990)	CFI	<0.8 – Ajustamento mau [0.8; 0.9[- Ajustamento sofrível [0.9; 0.95[- Ajustamento bom ≥0.95 – Ajustamento muito bom
Índices de parcimónia	Parsimony Goodness-of-fit Index (Mulaik et al., 1989)	PGFI	<0.6 – Ajustamento mau [0.6; 0.8[- Ajustamento bom ≥0.8 – Ajustamento muito bom
Índices baseados na teoria da informação	Consistent Aike Information Criterion (Bozdogan's, 1987)	CAIC	Quanto menor melhor

^aValores de referência propostos por Hu e Bentler (1999).

Análise Multinível ou Modelo de Regressão Hierárquica

Em educação podemos afirmar que a maioria dos dados são multinível ou hierárquicos, uma vez que os alunos – considerados como a unidade de nível mais baixo (nível 1) – se agrupam em turmas – que podem ser consideradas como unidades de nível mais elevado (nível 2) – e, ainda em escolas – unidades de nível ainda mais elevado (nível 3). A pertinência de se tomarem em conta tais níveis prende-se com o facto de raramente serem independentes entre si. Dito de outra maneira, as variâncias de erro dos alunos pertencentes a uma mesma turma não são necessariamente aleatórios já que podem ser consequência do efeito da turma nos alunos. Conforme defendem vários autores (Heck, Thomas & Tabata, 2010; Hox, 2010; Raudenbush & Bryk, 2002; Singer & Willett, 2003), os modelos de regressão convencionais não são os mais apropriados para análise dos dados “aninhados” – *nested data* – uma vez que a possível presença de correlação intraclasse (ICC) entre os sujeitos do estudo violará a assunção de que as observações são independentes entre si.

Em contraste com os modelos convencionais, a análise multinível considera a circunstância de os alunos estarem “aninhados/agrupados” em turmas, permitindo investigar as variáveis dos alunos e das turmas em diferentes níveis e calcular as variâncias entre-turmas (Raudenbush & Bryk, 2002). Para além disso, a análise multinível estima simultaneamente as variâncias ao nível do aluno e da turma, mantendo o nível de análise apropriado para as variáveis explicativas (Raudenbush & Bryk, 2002). Esta possibilidade é viável, pois cada nível da análise multinível é representado pelo seu próprio submodelo. Cada submodelo revela a associação entre o conjunto de variáveis explicativas e os resultados nesse nível particular.

As análises multinível permitem, assim, minimizar a inapropriada inflação da significância e avaliar o grau de relação entre variáveis de vários níveis, especialmente em estudos que recorrem a um N muito elevado. No caso do nosso trabalho sobre a relação entre as variáveis individuais e contextuais e as atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidade, procurámos estimar até que ponto a turma é capaz de interferir nessa relação. Identificado como o procedimento mais apropriado aos dados disponíveis, empreendemos uma regressão multinível, tendo em consideração que os nossos dados se podem estruturar em dois níveis, onde o nível 1 corresponde aos alunos e o nível 2 às turmas a que pertencem. A Figura 2 ilustra os dados estruturados segundo um modelo multinível com dois níveis.

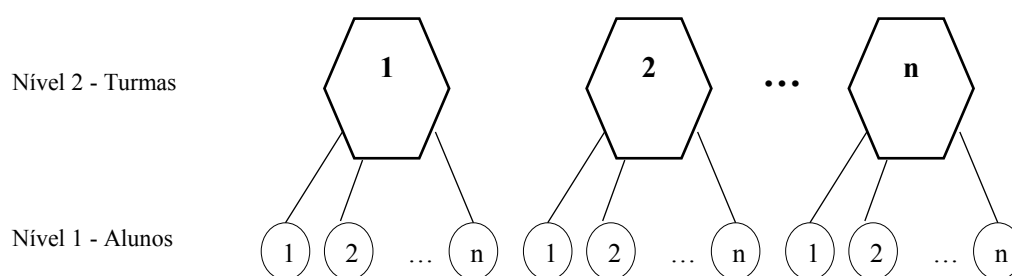


Figura 2. Estrutura dos dados para o modelo multinível com dois níveis.

A análise multinível efetuada obedeceu a um conjunto de etapas, influenciadas pelas orientações de Raudenbush e Bryk (2002) e Albright e Marinova (2010):

1ªEtapa: Análise da variância com um fator aleatório para determinar a existência ou não do efeito turma. Neste modelo, ainda não foi introduzida nenhuma variável explicativa (quer do nível 1, quer do nível 2) e, por isso, designa-se por modelo nulo, vazio ou não-condicionado, servindo de ponto de partida da análise hierárquica.

2ªEtapa: Estimar o efeito turma quando as variáveis do nível 1 – dos alunos – que condicionam as suas atitudes, são consideradas. Assim, tomámos como variável dependente as atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades (este procedimento será replicado para a pontuação total da CATCH-modificada e para a pontuação das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental) e como variáveis independentes, as características dos alunos pessoais, de contacto com pessoas com incapacidades (dentro e fora da escola) e de conhecimento sobre este tema. Estes três grupos de características foram introduzidos sequencialmente nos modelos, de modo a perceber qual o “bloco” de variáveis, com maior impacto na explicação das atitudes dos alunos – por este motivo criámos três modelos com variáveis de nível 1.

3ªEtapa: Estimar o efeito turma quando consideradas as variáveis de nível 2 – características contextuais ou das turmas.

Tal como recomendado por diversos autores (e.g., Marôco, 2014), com o intuito de reduzir possíveis problemas de multicolinearidade e facilitar a interpretabilidade dos dados obtidos com a análise multinível, procedemos à centragem das variáveis independentes – processo designado por “centragem na média geral” que consistiu em subtrair às variáveis as suas médias.

Os dados foram explorados com o recurso ao *software* SPSS 21.0, para as análises descritivas, exploratórias e de multinível e, ao AMOS 21.0 para a análise fatorial confirmatória e análise da invariância.

4. Resultados

Os resultados serão organizados em torno de três eixos que correspondem à especificidade dos dados em análise, abarcando, conforme explicitado no plano analítico, a validação da estrutura tridimensional do constructo das atitudes e a análise das atitudes de uma amostra de alunos portugueses (Quadro 11).

Quadro 11. Sumário da apresentação dos resultados.

Eixos	Descritores
I. Estudar o ajustamento entre o modelo teórico tridimensional do constructo das atitudes e os resultados obtidos com uma amostra de alunos portugueses	a. Análise fatorial confirmatória da CATCH numa amostra de alunos portugueses – teste a uma estrutura uni, bi e tridimensional das atitudes b. Após avaliar, modificar e confirmar a estrutura da CATCH, estudar a validade convergente e discriminante da CATCH-modificada c. Estudar a validade externa da CATCH-modificada numa amostra diferente - avaliação da invariância dos dados nas duas amostras d. Estudar a fiabilidade e a reprodutibilidade da CATCH-modificada
II. Avaliar as atitudes de uma amostra de alunos portugueses de acordo com a CATCH-modificada	e. Após confirmar a estrutura fatorial e invariância da CATCH-modificada – solução de três fatores com 20 itens – computar as médias da escala total e dos três fatores que integram a versão portuguesa
III. Conhecer as variáveis individuais e contextuais relacionadas com as atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades	f. Análise descritiva das variáveis dos alunos e do contexto (i.e., características da turma a que os alunos pertencem) g. Análises estatísticas exploratórias com o propósito de compreender o impacto das variáveis consideradas nas atitudes dos alunos h. Análise de regressão multinível, na qual se considera o efeito da turma a que os alunos pertencem nas suas atitudes.

I. Estudo da qualidade do modelo teórico tridimensional das atitudes

a. Análise fatorial confirmatória da CATCH numa amostra de alunos portugueses – teste a uma estrutura uni, bi e tridimensional das atitudes

Os resultados da primeira etapa da análise dos dados demonstraram que, para a amostra total de alunos portugueses em questão ($N=1038$), o modelo tridimensional da CATCH apresenta índices de qualidade de ajustamento considerados sofríveis ($\chi^2=3074.128$; $\chi^2/df=5.202$; RMSEA=0.064; SRMR=0.059; CFI=0.850; PGFI=0.726; CAIC=3670.007). Estes resultados indiciam que a configuração fatorial não apresenta um bom ajustamento aos dados, isto é, não é apropriado para explicar a estrutura correlacional das variáveis observadas nesta amostra específica. Posto isto, deparámo-nos com a questão “*de que forma é possível melhorar o ajustamento do modelo de modo a corporizar uma estrutura empírica e conceptualmente sustentável?*”. Nas seguintes etapas da análise procurámos responder a esta questão.

Na segunda etapa, sujeitámos a amostra de *dados para teste* ($n=539$) à análise fatorial confirmatória. Quanto aos índices da qualidade de ajustamento, mostraram ser superiores para este modelo ($\chi^2=1896.919$; $\chi^2/df=3.210$; RMSEA=0.064; SRMR=0.0644; CFI=0.846; PGFI=0.793; CAIC=2443.647), quando comparados com os resultados da CFA realizada na primeira etapa (à estrutura tridimensional proposta originalmente para a escala), mas ainda assim considerados sofríveis. Adoptámos os critérios mais commumente recomendados para escrutinar a qualidade dos itens, tais como os pesos fatoriais, a fiabilidade individual e os índices de modificação de cada um (e.g., Field, 2009; Marôco, 2010). A análise dos pesos fatoriais e da fiabilidade individual revela a existência de vários itens que são manifestações pobres dos fatores em questão – $\lambda < 0.50$ e $R^2 < 0.30$. Assim, tendo em conta também a análise dos índices de modificação (valor de referência < 1), que identificou vários itens que se apresentavam saturados em fatores diferentes daqueles sugeridos na versão original da CATCH, e para os quais não se encontrou fundamentação teórica, procedeu-se à modificação do modelo eliminando esses itens. Deste processo resultou eliminação de 16 itens, sendo eles:

- 1 Eu não me importaria se um colega com deficiência se sentasse ao meu lado na aula
- 2 Eu não apresentaria um colega com deficiência aos meus amigos
- 6 Eu sinto pena dos colegas com deficiência
- 8 Os colegas com deficiência querem muita atenção dos adultos
- 10 Eu tenho medo de colegas com deficiência
- 11 Eu falaria com um colega com deficiência que não conhecesse
- 14 Os colegas com deficiência têm pena deles próprios
- 17 Os colegas com deficiência são tão felizes como eu
- 18 Eu não gostaria tanto de um colega com deficiência como dos outros colegas
- 19 Os colegas com deficiência sabem como comportar-se adequadamente
- 22 Eu tento não olhar para os colegas com deficiência
- 26 Assusta-me estar perto de alguém com deficiência
- 30 Os colegas com deficiência estão muitas vezes tristes
- 31 Eu gostaria de estar com um colega com deficiência
- 34 Eu fico incomodado quando vejo um colega com deficiência
- 36 Os colegas com deficiência precisam de muita ajuda para fazer coisas

A partir da resspecificação do modelo, sem os itens identificados, foi possível melhorar a correspondência entre o modelo e os dados e obter uma qualidade de ajustamento boa ($\chi^2=418.633$; $\chi^2/df=2.507$; RMSEA=0.053; SRMR=0.0385; CFI=0.953; PGFI=0.734; CAIC=732.090).

Interessava agora averiguar se o ajustamento do modelo modificado composto por 20 itens – preservando a estrutura de três fatores – era significativamente melhor do que uma estrutura configuracional de um ou de dois fatores. Desde logo, a presença de uma correlação de magnitude elevada e estatisticamente significativa entre os fatores afetivo e comportamental do modelo apontava para a possibilidade de estarmos perante um único fator – afetivo-comportamental. Assim, para testar uma estrutura de atitudes uni e bidimensional, fizemos convergir os 20 itens do modelo modificado, respetivamente, em um (globalmente denominado de atitudes) e em dois fatores (um dos fatores diz respeito à dimensão cognitiva e o outro à dimensão afetivo-comportamental) (Figura 3).

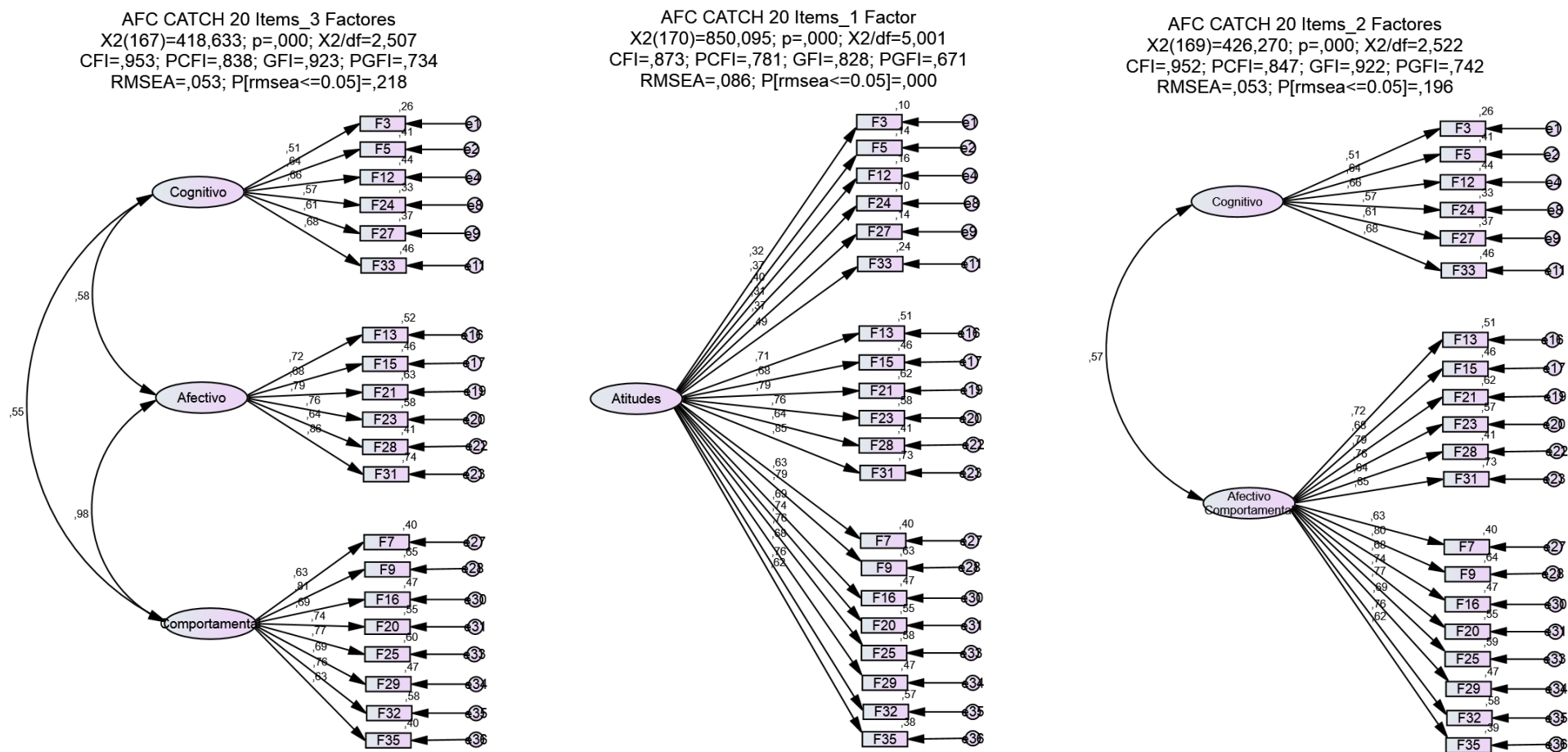


Figura 3. Modelos de medida das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades – solução tri, uni e bidimensional.

O Quadro 12 apresenta os índices de qualidade de ajustamento dos modelos CFA uni, bi e tridimensionais. A comparação entre os três modelos foi efetuada mediante o teste de diferenças de χ^2 . De acordo com os valores de referência de distribuição de χ^2 , para $\alpha=0.01$, obtém-se $\chi^2_{0.99;(3)}=11.345$ e $\chi^2_{0.99;(2)}=9.210$. Quando comparamos o modelo de estrutura tridimensional com os restantes verificamos, para o modelo unidimensional que $\Delta\chi^2=431.462 > \chi^2_{0.99;(3)}$ e para o modelo bidimensional que $\Delta\chi^2=7.637 < \chi^2_{0.99;(2)}$. Pode então concluir-se que o modelo tridimensional se ajusta significativamente melhor à estrutura correlacional observada entre os itens na amostra sob estudo do que o modelo unidimensional. No entanto, não existem diferenças significativas na qualidade de ajustamento entre os modelos tridimensional e bidimensional. A análise aos índices de ajustamento de cada um dos modelos, os quais são muito próximos entre si, deixava já antever esta conclusão. Dito de outro modo, a configuração tridimensional das atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades, contestada nos últimos tempos quando avaliadas mediante a CATCH, é um modelo aparentemente defensável.

Quadro 12. Comparação dos índices de qualidade de ajustamento dos modelos CFA bi-fatoriais.

Modelo	Índices de ajustamento	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	df	RMSEA	SRMR	CFI	PGFI	CAIC
Estrutura tridimensional (20 items)		2.507	-	167	0.053	0.039	0.953	0.734	732.090
Estrutura unidimensional (20 items)		5.001	431.462**	170	0.086	0.073	0.873	0.671	1141.683
Estrutura bidimensional (20 items)		2.522	7.637	169	0.053	0.039	0.952	0.742	725.149

** $p<0.01$

b. Validade convergente e discriminante da CATCH-modificada

Demonstrada a adequação da estrutura fatorial proposta à amostra sob estudo, procedemos à avaliação da variância extraída média por cada um dos fatores, por se tratar de um indicador da validade convergente e divergente dos fatores. De acordo com a proposta de Fornell e Larcker (1981) – $VEM > 0.50$ = validade convergente – a validade convergente dos fatores revelou-se adequada, sendo a VEM de 0.500 para a dimensão cognitiva, 0.684 para a dimensão afetiva e 0.644 para a dimensão comportamental. Os valores dos pesos fatoriais estandardizados e a fiabilidade

individual de cada um dos itens no modelo final encontram-se representados na Figura 3. A validade discriminante dos fatores foi avaliada pela comparação do valor do teste de χ^2 (e respetivos graus de liberdade) entre os submodelos, nos quais foram comparadas as dimensões, duas a duas, estando as variáveis latentes não-correlacionadas e correlacionadas (Segars, 1997; Zait & Berteau, 2011). O Quadro 13 mostra os valores de estatística de χ^2 obtidos – χ^2 com valor estatístico significativo = variáveis latentes com validade discriminante.

Quadro 13. Estatística de χ^2 aos submodelos de verificação da análise discriminante.

Submodelos em comparação Variáveis latentes	χ^2/df	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	df	p
Cognitivo & Afetivo	266.953/54	119.414/53	147.539	1	<0.001
Cognitivo & Comportamental	339.464/77	210.658/76	128.779	1	<0.001
Afetivo & Comportamental	1062.399/77	255.492/76	806.907	1	<0.001

Mediante os resultados podemos afirmar que os fatores cognitivo, afetivo e comportamental têm validade discriminante entre si.

***c. Estudar a validade externa da CATCH-modificada numa amostra diferente -
avaliação da invariância dos dados entre duas amostras***

Vimos até ao momento que a adequação da estrutura fatorial tridimensional aos dados obtidos juntos de uma amostra de alunos portugueses – *dados para teste*. Com o objetivo de analisar a validade externa da CATCH-modificada, avaliou-se, por intermédio de uma análise multigrupos, a estabilidade fatorial e a invariância de medida numa amostra independente da primeira – *dados para confirmação* ($n=499$). Com tal procedimento pretendíamos avaliar se o constructo latente em análise – as atitudes perante os pares com incapacidade – estava a ser medido da mesma forma por diferentes grupos de crianças. O modelo fatorial proposto apresenta um bom ajustamento, em simultâneo, aos grupos de alunos, i.e., à totalidade da amostra ($\chi^2(334)=869.541$; $\chi^2/df=2.603$; RMSEA=0.039; SRMR=0.0385; CFI=0.949; PGFI=0.728). Em seguida,

avaliámos a invariância por comparação do modelo livre ou não-constrito (com pesos fatoriais e variâncias/covariâncias dos fatores livres) com um modelo constrito, no qual foram fixados os pesos fatoriais e as variâncias/covariâncias dos dois grupos. O Quadro 14 ilustra os índices de ajustamento para a análise multigrupo e estatísticas da diferença de χ^2 para os modelos livre e com pesos e covariâncias fixas.

Quadro 14. Índices de ajustamento para as análises multigrupos e estatísticas da diferença de χ^2 para os modelos livre e com pesos e covariâncias fixas.

Modelo	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	$p(\Delta\chi^2)$	RMSEA	CFI	SRMR
Análise Multigrupos – 20 itens tridimensional							
Todos os parâmetros livres	2.603	-	-	-	0.039	0.949	0.039
Pesos fatoriais fixos	2.523	16.159	17	0.513	0.038	0.949	0.041
Pesos e covariâncias fixas	2.503	24.167	23	0.395	0.038	0.949	0.041

χ^2/df - Chi-square/degrees of freedom; RMSEA – root-mean-squared error of approximation; CFI – comparative fit index; SRMR – standardized root-mean-square residual.

O teste de diferenças de χ^2 mostrou que os modelos constritos, com pesos fatoriais fixos ($\chi^2_{dif}(17)=24.167$; $p=0.395$) e com pesos fatoriais e variâncias/covariâncias fixas ($\chi^2_{dif}(23)=16.159$; $p=0.513$) não apresenta um ajustamento significativamente pior do que o modelo com parâmetros livres. Fica assim demonstrada a invariância configuracional do modelo nas das amostras.

d. Estudar a fiabilidade e a reprodutibilidade da CATCH-modificada

Demonstrada a adequação da estrutura fatorial proposta à amostra sob estudo, procedemos à avaliação da consistência interna e da estabilidade teste-reteste. O mesmo será dizer que para além de avaliarmos se os diversos itens que, segundo os autores da escala original, se propõem a medir um mesmo constructo produzem resultados semelhantes, escrutinámos também o nível de reprodutibilidade da CATCH, mediante a aplicação da CATCH aos mesmos alunos em dois momentos distintos, intercedidos por três meses de intervalo.

Quadro 15. Valores de fiabilidade e a reprodutibilidade da CATCH-modificada.

CATCH-modificada		
	α_{Cronbach}	ICC
Pontuação global	0.929	0.857
Dimensão cognitiva	0.784	0.735
Dimensão afetiva	0.879	0.837
Dimensão comportamental	0.893	0.852

Conforme se pode observar no Quadro 15, quer os valores de consistência interna – avaliada através do α de Cronbach (fiabilidade adequada quando $\alpha > 0.70$, Kline, 1998) – quer os de estabilidade temporal – avaliada através do valor de ICC (concordância entre substancial a perfeita segundo critérios de Landis e Koch, 1977).

Por fim, a literatura é clara em defender a existência de um fator latente de ordem hierárquica superior composto pelas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental (estruturadas em alguns casos em dois e, noutros em três fatores): as atitudes. O modelo tri-fatorial de 20 itens por nós identificado parece também corroborar esta tese, dada a existência de uma correlação de magnitude elevada e estatisticamente significativa entre os três fatores do modelo. Assim, por forma a confirmar se os três fatores se podem agregar num fator latente global de *Atitudes*, especificámos um modelo hierárquico de 2ª ordem e avaliámos a qualidade de ajustamento por comparação com o modelo com estrutura fatorial de 1ª ordem. A Figura 4 apresenta o modelo de 2ª ordem, o qual registou índices de qualidade de ajustamento idênticos aos do modelo de 1ª ordem.

AFC CATCH 20 Items_3 Factores
 $\chi^2(167)=418,633$; $p=,000$; $\chi^2/df=2,507$
 $CFI=,953$; $PCFI=,838$; $GFI=,923$; $PGFI=,734$
 $RMSEA=,053$; $P[rmsea \leq 0.05]=,218$

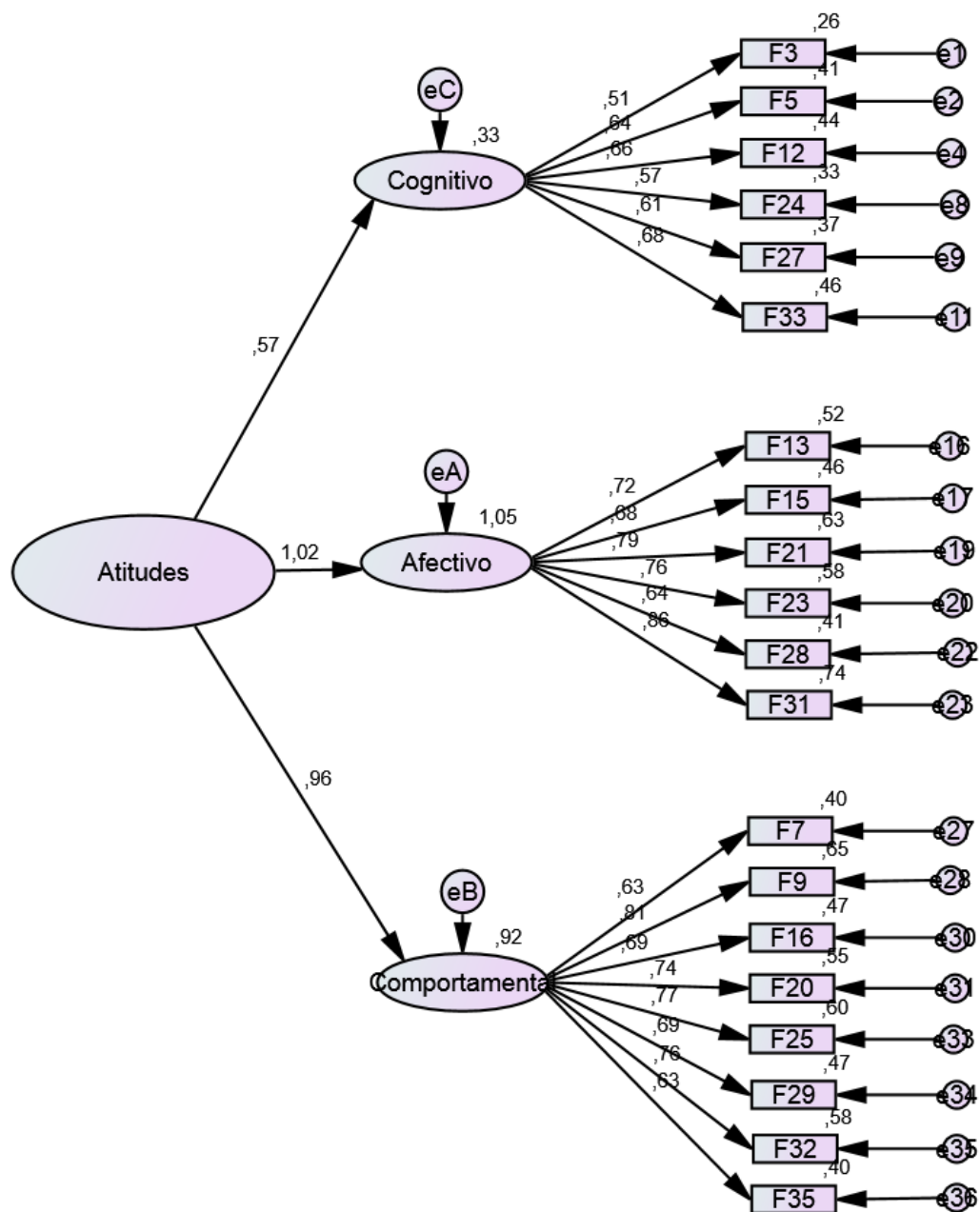


Figura 4. Modelo de medida de 2ª ordem das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades.

II. Análise das atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades

A investigação a desenvolver neste eixo de ação é orientada pelo objetivo de estudar a influência de um conjunto de variáveis – pessoais, de conhecimento, de contacto e contextuais – nas atitudes dos alunos perante os seus pares com incapacidades. Conforme anteriormente descrito, a abordagem metodológica seguiu um conjunto de etapas sequenciais: (e) após confirmarmos a estrutura fatorial e invariância da CATCH-modificada – solução de três fatores com 20 itens – computámos as médias da escala total e dos três fatores que integram a versão portuguesa; (f) análise descritiva das variáveis dos alunos e do contexto – i.e., características da turma a que os alunos pertencem; (g) análises estatísticas exploratórias com o propósito de compreender o impacto das variáveis consideradas nas atitudes dos alunos; (h) análise de regressão multinível, na qual se considera o efeito da turma a que os alunos pertencem nas suas atitudes.

e. Pontuações das atitudes dos alunos na CATCH modificada

A amostra em análise é composta por 1038 alunos de 67 turmas de 7 escolas. As variáveis dependentes em estudos correspondem às atitudes dos alunos – avaliadas mediante a CATCH-modificada – perante os pares com incapacidade, especificamente as pontuações dos alunos nas atitudes globais e nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental.

Quadro 16. Pontuações obtidas na CATCH modificada.

	CATCH-modificada			
	Média	DP	Mínimo	Máximo
Pontuação global	28.95	6.00	7.00	40.00
Dimensão cognitiva	32.37	5.56	16.67	40.00
Dimensão afetiva	27.02	7.56	0.00	40.00
Dimensão comportamental	27.84	7.36	2.50	40.00

Atendendo ao Quadro 16, a média global das atitudes foi de 28.95, e a das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental foi de, respetivamente 32.37, 27.02 e 27.84, situando-se claramente acima do ponto médio da escala, considerando que o máximo da pontuação era de 40.

A análise das atitudes ao nível de cada uma das dimensões evidenciou diferenças significativas, $F(1.457, 1510.651)=4540637; p<.001, \eta_p^2=.305$ (usámos os valores de graus de liberdade, atendendo a um indicador mais conservador – correção de *Greenhouse-Geisser* – uma vez que os valores do teste de *Mauchly* indicaram estarmos perante a violação da esfericidade (daí que os graus de liberdade definidos na equação contenham casas decimais). Através do teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* verificou-se que as pontuações na dimensão cognitiva foram significativamente superiores às das dimensões afetiva e comportamental. Desde logo, este resultado aponta para a questão: porque motivo o conhecimento que os alunos dizem ter sobre os colegas com incapacidades não se está a refletir em sentimentos e comportamentos mais positivos?

f. Análises descritivas das variáveis dos alunos e do contexto

As estatísticas descritivas que são apresentadas no Quadro 17 têm como objetivo oferecer uma visão geral sobre as variáveis explicativas e descrever as suas características principais, designadamente a frequência absoluta e a percentagem de observações em cada categoria que as variáveis categóricas podem assumir.

Quadro 17. Distribuição dos alunos pelas variáveis individuais e contextuais consideradas no estudo.

	<i>N de alunos</i>	<i>N de turmas</i>	<i>% de alunos</i>	<i>% de turmas</i>
<i>Características pessoais dos alunos</i>				
Género				
Feminino	499		48.1	
Masculino	539		51.9	
Idade	11.6 (média)			
Nível de escolaridade				
1º ciclo	325		31.3	

2º ciclo	355	34.2		
3º ciclo	358	34.5		
Conhecimento sobre incapacidade				
Conhecimento				
Nenhum	58	5.6		
Pouco	629	60.6		
Bastante	327	31.5		
Muito	24	2.3		
Recebeu informação dos professores	434	41.8		
Recebeu informação dos pais	686	66.1		
Recebeu informação através da televisão	442	42.6		
Vontade para saber mais				
Não	138	13.3		
Sim	900	86.7		
Contacto com pessoas com incapacidades				
Convive com uma pessoa CI^a fora da escola				
Não	495	47.7		
menos de 1x/mês	192	18.5		
1x/mês	129	12.4		
1x/semana	148	14.3		
todos os dias	74	7.1		
Tem Familiar CI				
Não	907	87.4		
Sim, próximo	16	1.5		
Sim, afastado	115	11.1		
Tem Vizinho CI				
	89	8.6		
Tem Amigo CI				
	345	33.2		
Tem Conhecido CI				
	16	1.5		
Na última semana brincou/falou com o par CI da turma/escola				
Não	575	55.4		
Sim	463	44.6		
Variáveis contextuais				
Quantos alunos CI fazem parte da turma (n=957)				
Nenhum	468	29	48.9	47.6
Um	232	13	24.2	21.3
Dois	172	11	18.0	18.0
Três	85	8	8.9	13.1
Tempo dos alunos na turma (n=489)				
Nunca	28	2	5.7	6.3
25% das aulas	63	5	12.9	15.6
50% das aulas	45	3	9.2	9.3
75% das aulas	25	2	5.1	6.3
Sempre	328	20	67.1	62.5
Turmas com alunos com CEI (n=461)				
Não, alunos com ACI	205	13	44.5	43.3
Sim, alunos com CEI	256	17	55.5	56.7
Nas turmas com alunos CI, houve alguma preparação (n=489)				
Não	361	22	73.8	63.0
Sim	128	10	26.2	37.0
Aceitação global da turma (n=415)				
Nenhuma/Pouca	64	5	15.4	18.5
Bastante/muita	351	22	84.6	81.5
Coesão da turma (n=957)				
Nada	9	1	1.0	1.6
Pouca	228	13	23.8	21.3
Bastante	514	33	53.7	54.1
Muita	206	14	21.5	23.0

^a Por uma questão de facilidade na leitura dos quadros optámos, muitas vezes, por substituir a expressão *com incapacidades* pela sigla CI.

Conforme se pode observar no Quadro 17, 51.9% dos alunos são do género feminino, com uma média de idades de 11.6 anos (DP=2.112), variando no intervalo de amplitude entre os 8 e os 18 anos. A distribuição pelos ciclos de ensino é muito semelhante, com 31.3% dos alunos no 1º ciclo, 34.2% no 2º e 34.5% no 3º ciclo de ensino. 66.2% dos alunos expressam ter pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema em questão, sendo que os pais representam a fonte de informação mais frequentemente mencionada pelos alunos para justificar os conhecimentos que detêm. Contudo, é bom de ver que a maioria dos alunos referiu ter vontade de adquirir mais conhecimento sobre o tema das incapacidades/deficiências. Relativamente às variáveis de contacto, aproximadamente metade dos alunos (47.7% dos alunos) mencionou não conhecer nenhuma pessoa com incapacidades fora da escola.

Ao nível das variáveis contextuais, responderam ao questionário “Questionário de Caracterização da Turma” professores titulares ou diretores de 61 turmas, nas quais avaliamos as atitudes de 957 alunos. Aproximadamente metade das turmas ($n=32$ turmas; $n=489$ alunos) têm alunos com incapacidades, sendo que em 17 turmas, os alunos têm como medida educativa um Currículo Específico Individual, e em 13 a medida Adequações Curriculares Individuais (dois professores não responderam sobre a medida educativa). Uma grande parte das turmas com alunos com incapacidades, 63.0%, não houve uma preparação ou abordagem ao tema da incapacidade para facilitar a inclusão dos alunos. Os índices de aceitação das turmas face aos alunos com incapacidades e de coesão das turmas são muito positivos (81.5% das turmas mostram aceitar muito bem os colegas com incapacidades e 77.0% mostram ser muito coesas).

g. Análises estatísticas exploratórias com o propósito de compreender o impacto das variáveis consideradas nas atitudes dos alunos

Características pessoais dos alunos

De entre as características pessoais dos alunos, a idade dos alunos é a única variável contínua. A análise de correlação bivariada de *Pearson* demonstra que existe uma correlação significativa, negativa, entre a idade dos alunos e as suas atitudes ao nível da

pontuação total, da dimensão afetiva ($r=-.243$; $p<0.001$) e da dimensão comportamental ($r=-.183$; $p<0.001$). Apesar de não registrar um valor com relevância estatística, verificámos que, ao contrário das restantes dimensões, o sinal da correlação entre a idade e a dimensão cognitiva é positivo ($r=.045$; $p=0.147$).

Relativamente às restantes variáveis pessoais, o Quadro 18 ilustra a média das atitudes em função das categorias de cada variável, bem como o resultado dos testes de diferenças.

De notar que empreendemos a análise das diferenças através de *testes t* para amostras independentes (quando a variável é formada por duas categorias) e análises da variância através de *ANOVAs* (quando a variável inclui mais de duas categorias). Assim, nos quadros onde surgem estes resultados apresentaremos o valor de *t* (quando aplicado o teste *t*) e de *F* (quando aplicada a *ANOVA*), bem como a dimensão do efeito, para cada uma das estatísticas, associada à variável em análise nas atitudes dos alunos. Para os *testes t* apresentaremos o *d-Cohen*, sendo que .20, .50, .80 e 1.30 representam respetivamente um efeito pequeno, médio, grande e muito grande (Cohen, 1988). Para a estatística *ANOVA* apresentaremos o *partial eta squared*, η_p^2 , sendo que 0.01, 0.06 e 0.14 representam respetivamente um efeito pequeno, médio e grande (Kirk, 1996).

Quadro 18. Médias, desvio-padrão e valores de teste t e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características pessoais dos alunos.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>Pontuação Total</i>				<i>Dimensão Cognitiva</i>				<i>Dimensão Afetiva</i>				<i>Dimensão comportamental</i>			
<i>Características pessoais</i>		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>
Gênero																	
Feminino	499	29.49	5.78			33.02	5.30			27.39	7.35			28.42	7.18		
Masculino	539	28.46	6.15	2.78**	.173	31.78	5.72	3.62***	.225	26.67	7.74	1.53	.095	27.30	7.49	2.45*	.152
Nível de escolaridade																	
1º ciclo	325	30.67	5.76			31.87	5.89			29.90	7.14			30.36	6.89		
2º ciclo	355	28.12	6.56			32.07	5.89			26.07	8.11			26.69	7.87		
3º ciclo	358	28.22	5.26	20.24***	.038	33.14	4.78	5.33**	.010	25.34	6.58	37.60***	.068	26.69	6.68	29.27***	.054

*** – $p < 0.001$; ** – $0.001 < p \leq 0.01$; * – $0.01 < p \leq 0.05$

Conforme se pode observar no Quadro 18 e, ao encontro do expectável, as meninas apresentam atitudes significativamente mais positivas do que os rapazes (exceto ao nível da dimensão afetiva). A análise de variância – ANOVA – documentou diferenças significativas nas atitudes dos alunos em função do ciclo de ensino a que pertencem. O teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* mostra que os alunos dos 2º e 3º ciclos de ensino apresentam pontuações significativamente inferiores na escala total e, especificamente nas dimensões afetiva e comportamental, o que parece confluir para os dados de estudos anteriores a aduzir que as crianças mais velhas têm atitudes mais negativas. No entanto, no que respeita à dimensão cognitiva esta relação é inversa, isto é, os alunos do 1º ciclo são os que apresentam pontuações mais baixas – esta diferença apenas é estatisticamente significativa entre os alunos do 3º e do 1º ciclo.

De notar que, como seria de esperar, existe uma correlação quase perfeita entre a idade dos alunos e o ciclo de ensino em que se encontram, $r=.898$, $p<0.001$, significando que à medida que os alunos vão progredindo no nível de ensino, vão também tornando-se mais velhos. Deste modo, passaremos a considerar para as análises subsequentes apenas a variável *ciclo de ensino*, pois as categorias que compreende marcam marcos importantes na vida do aluno (i.e., entrada na adolescência) que poderão favorecer a leitura dos resultados.

Variáveis de contacto com pessoas com incapacidade

No que respeita ao grupo de variáveis arroladas ao contacto com pessoas com incapacidades, os resultados mostram que conviver com alguém com incapacidades fora da escola contribui para atitudes significativamente mais positivas nos alunos.

Quadro 19. Médias, desvio-padrão e valores de teste t e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características relacionadas com o contacto.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>Dimensão Total</i>				<i>Dimensão Cognitiva</i>				<i>Dimensão Afetiva</i>				<i>Dimensão Comportamental</i>			
<i>Contacto com pessoas com incapacidades</i>		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/</i> <i>η_p²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/</i> <i>η_p²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/</i> <i>η_p²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/</i> <i>η_p²</i>
Convive com uma pessoa CI fora da escola																	
Não	495	28.28	5.99			31.75	5.58			26.23	7.45			27.21	7.44		
menos de 1x/mês	192	27.65	5.72			32.53	5.41			25.23	7.24			25.81	7.13		
1x/mês	129	29.91	6.38			33.13	5.77			28.24	8.25			28.76	7.58		
1x/semana	148	29.96	5.32			32.21	5.45			28.27	6.74			29.54	6.58		
todos os dias	74	33.16	4.99	15.61***	.06	35.18	4.65	7.12***	.03	32.17	6.55	15.64***	.06	32.30	5.80	14.50***	.05
Familiar CI																	
Não	907	28.75	5.98			32.19	5.54			26.79	7.56			27.63	7.37		
Sim, próximo	16	34.19	5.01			36.04	4.03			32.92	6.54			33.75	6.49		
Sim, afastado	115	29.85	5.91	8.03***	.02	33.32	5.65	5.70**	.01	28.00	7.35	6.32**	.01	28.64	7.06	6.25**	.01
Vizinho CI																	
Não	949	29.00	5.94			32.32	5.59			27.07	7.42			27.96	7.28		
Sim	89	28.45	6.62	0.83	.05	32.96	5.17	-1.04	.06	26.50	8.94	0.68	.04	26.53	8.15	1.76	.11
Amigo CI																	
Não	693	28.53	6.18			32.16	5.61			26.49	7.77			27.33	7.60		
Sim	345	29.81	5.51	-3.38**	.21	32.79	5.43	-1.72	.11	28.07	7.01	-3.30**	.20	28.87	6.76	-3.32**	.21
Conhecido CI																	
Não	1022	28.98	5.93			32.37	5.54			27.05	7.47			27.89	7.30		
Sim	16	27.22	9.51	0.74	.05	32.81	6.93	-0.32	.02	24.79	12.05	0.75	.05	24.84	10.38	1.17	.07
Na última semana brincou/falou com o par CI da turma/escola																	
Não	575	27.07	5.87			31.36	5.59			24.65	7.29			25.65	7.43		
Sim	463	31.30	5.28	-12.06***	.75	33.63	5.26	-6.67***	.41	29.96	6.83	-11.98***	.74	30.55	6.31	-11.48***	.71

*** – $p < 0.001$; ** – $0.001 < p \leq 0.01$; * – $0.01 < p \leq 0.05$

Como se pode observar no Quadro 19, esta afirmação é tão mais verdade, quanto maior a frequência com que o contacto é estabelecido – uma vez por semana a todos os dias. Neste sentido, as atitudes dos alunos que conhecem alguém com incapacidade (fora da escola), mas têm pouco contacto com essa pessoa – menos de uma vez por mês – não diferem significativamente das atitudes dos alunos que dizem não conhecer pessoas com incapacidade. Os dados indicam também que a familiaridade dos alunos com a pessoa com incapacidade é um aspeto importante para compreender as suas atitudes, uma vez que conhecer/conviver com uma pessoa com incapacidade que seja vizinha ou conhecida não se reflete em diferenças nas atitudes dos alunos comparativamente com a situação de não conhecer pessoas com incapacidade. Por sua vez, quando a pessoa com incapacidade é um familiar ou um amigo, as atitudes dos alunos apresentam um incremento significativo. Quando analisamos de perto as atitudes dos alunos que afirmam ter um familiar com incapacidade, percebemos que estas são significativamente mais positivas quando o familiar é próximo, isto é, é o pai, a mãe ou um irmão. Assim, as atitudes dos alunos que identificam ter um membro da família mais afastada (e.g., avô, tio, primo) com incapacidade não diferem significativamente das dos alunos sem familiares com incapacidade.

Já quanto ao contacto no contexto escolar, os alunos que manifestam ter falado ou brincado com um colega com incapacidades na semana que antecedeu o preenchimento do questionário manifestam também atitudes significativamente mais positivas.

Variáveis de conhecimento com pessoas com incapacidade

Relativamente ao grupo de variáveis sobre o conhecimento acerca do tema da incapacidade, os alunos que consideram ter um elevado conhecimento apresentam atitudes significativamente mais positivas (Quadro 20).

Quadro 20. Médias, desvio-padrão e valores de *teste t* e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características relacionadas com o conhecimento.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>Dimensão Total</i>				<i>Dimensão Cognitiva</i>				<i>Dimensão Afetiva</i>				<i>Dimensão Comportamental</i>			
<i>Conhecimento sobre incapacidade</i>		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>
Conhecimento																	
Nenhum	58	23.51	6.63			27.96	5.72			21.49	8.43			21.68	8.21		
Pouco	629	28.02	5.67			31.82	5.62			25.79	7.06			26.86	7.16		
Bastante	327	31.39	5.27			34.02	4.77			29.93	7.06			30.53	6.43		
Total	24	33.23	6.12	49.14***	.13	35.28	4.52	28.07***	.08	32.99	7.68	41.33***	.11	31.88	7.14	37.84***	.10
Informação dos professores																	
Não	604	28.34	5.92			31.68	5.67			26.44	7.37			27.25	7.30		
Sim	434	29.81	6.00	-3.93***	.24	33.34	5.26	-4.79***	.30	27.82	7.76	-2.90**	.18	28.66	7.38	-3.93***	.24
Informação dos pais																	
Não	352	27.06	6.66			31.17	5.77			24.91	8.35			25.59	8.11		
Sim	686	29.32	5.37	-6.97***	.43	32.99	5.34	-4.91***	.90	28.10	6.88	-6.17***	.38	28.99	6.67	-6.79***	.42
Informação da televisão																	
Não	596	28.72	6.30			32.02	5.77			26.79	7.84			27.70	7.75		
Sim	442	29.26	5.55	-1.47	.09	32.85	5.23	-2.41	.15	27.32	7.16	-1.13	.07	28.03	6.80	-0.75	.05
Vontade para saber mais																	
Não	138	21.76	5.61			28.21	5.79			18.71	7.13			19.19	6.72		
Sim	900	30.06	5.24	-17.16***	1.07	33.01	5.24	-9.88***	.61	28.29	6.78	-15.36***	.95	29.17	6.51	-16.68***	1.04

*** – $p < 0.001$; ** – $0.001 < p \leq 0.01$; * – $0.01 < p \leq 0.05$

Relativamente ao grupo de variáveis sobre o conhecimento acerca do tema da incapacidade, os alunos que consideram ter um elevado conhecimento apresentam atitudes significativamente mais positivas. Tal como esperado, os nossos resultados colocam em evidência o papel crucial desempenhado pelos pais e professores na formação das atitudes, com os alunos que reportam ter recebido informação destas fontes a apresentarem atitudes significativamente mais positivas face aos que não receberam. Já o ter recebido informação sobre este tema através de programas de televisão não parece contribuir para a formação das atitudes. Os alunos que mostraram ter abertura/vontade/disponibilidade para aprender mais sobre este tema apresentam também atitudes significativamente mais positivas.

Variáveis contextuais

Entre as variáveis contextuais, analisámos as especificamente relacionadas com a turma, com o colega com incapacidades e com a opinião do professor em relação ao “espírito” da turma – aceitação global e coesão da turma. No Quadro 21 apresentam-se as médias obtidas nas categorias de cada uma das variáveis consideradas, bem como as diferenças existentes entre elas.

Quadro 21. Médias, desvio-padrão e valores de *teste t* e da análise de variância, ANOVA, obtidos para as atitudes em função das características contextuais.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>Dimensão Total</i>				<i>Dimensão Cognitiva</i>				<i>Dimensão Afetiva</i>				<i>Dimensão Comportamental</i>			
<i>Variáveis contextuais</i>		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>d/η²</i>
Quanto alunos CI fazem parte da turma (n=957)																	
Nenhum	468	28.87	6.06			31.85	5.97			27.20	7.51			27.88	7.46		
Um	232	29.83	5.49			33.02	5.10			28.19	7.10			28.66	6.56		
Dois	172	28.78	5.44			32.62	5.01			26.38	6.79			27.72	6.74		
Três	85	26.85	7.67	5.21**	.02	32.59	5.98	2.52	.01	23.69	9.58	7.99***	.03	24.91	9.26	5.52**	.02
Tempo dos alunos na turma (n=489)																	
Nunca	28	28.36	5.95			33.04	4.97			25.42	7.28			27.05	7.41		
25% das aulas	63	27.79	6.25			31.96	5.66			25.58	7.78			26.31	7.51		
50% das aulas	45	24.67	7.43			31.93	6.53			21.11	9.32			21.89	8.93		
75% das aulas	25	33.74	4.52			34.20	5.00			33.53	6.02			33.55	5.56		
Sempre	328	29.43	5.44	11.92***	.09	32.96	4.97	1.26	.01	27.37	6.96	13.39***	.10	28.34	6.53	13.81***	.10
Turmas com alunos com CEI (n=461)																	
Não, alunos com ACI	205	30.12	5.70			33.15	5.16			28.43	7.20			29.12	6.86		
Sim, alunos com CEI	256	27.98	6.26	3.80***	.24	32.50	5.36	1.33	.08	25.35	7.98	4.30***	.27	26.56	7.62	3.74***	.19
No caso dos alunos terem na turma um par CI, houve alguma preparação para tal (n=489)																	
Não	361	28.39	6.04			32.51	5.31			26.00	7.64			27.09	7.40		
Sim	128	30.50	5.60	-3.47**	.22	33.63	4.92	-2.10*	.13	28.95	7.27	-3.80***	.24	29.33	6.65	-3.01**	.19
Aceitação global da turma (n=415)																	
Nenhuma/Pouca	64	25.52	5.68			30.81	5.67			22.34	6.44			23.93	6.79		
Bastante/muita	351	29.65	6.08	-5.05**		33.14	5.18	-3.26**		27.82	7.85	-6.03***		28.41	7.42	-4.51***	
Coesão da turma (n=957)																	
Nada	9	18.94	5.51			26.11	5.89			15.93	8.58			15.83	5.93		
Pouco	228	28.38	6.10			32.25	5.76			26.37	7.63			26.98	7.33		
Bastante	514	28.94	6.03			32.55	5.55			26.80	7.54			27.83	7.45		
Muita	206	29.84	5.50	10.79***	.03	32.18	5.50	4.03**	.01	28.58	7.06	10.30***	.03	29.05	6.65	11.20***	.03

*** – $p < 0.001$; ** – $0.001 < p \leq 0.01$; * – $0.01 < p \leq 0.05$

Ao nível das turmas, vimos que o número de alunos com incapacidades nas turmas tem efeito significativo nas atitudes dos alunos (exceto na dimensão cognitiva). Os resultados dos testes de comparações múltiplas de *Bonferroni* revelaram que os alunos de turmas com três alunos com incapacidades apresentam atitudes significativamente mais negativas do que restantes alunos (i.e., sem colegas com incapacidades na turma, com um ou com dois colegas), ao nível da escala total e das dimensões afetiva e comportamental. Um outro dado que desperta o nosso interesse é o facto de não terem sido encontradas diferenças significativas entre as atitudes dos alunos com e sem colegas com incapacidades na turma.

Similarmente, o tempo que os colegas com incapacidades passam na turma tem também um impacto significativo nas atitudes dos alunos com desenvolvimento típico (exceto na dimensão cognitiva). Neste sentido, vimos através do teste de *Bonferroni* que as atitudes dos alunos são significativamente mais positivas nas turmas onde os colegas com incapacidades estão na turma entre 75% a 100% das aulas do que quando os colegas passam menos tempo na turma.

Para além disso, as atitudes dos alunos são significativamente mais negativas, ao nível da escala total e das dimensões afetiva e comportamental, quando os colegas com incapacidades da turma têm a medida educativa *Currículo Específico Individual* comparativamente às situações em que os colegas têm a medida educativa *Adequações Curriculares Individuais*.

De notar ainda que entre os alunos que integram turmas inclusivas (i.e., com alunos com incapacidades), aqueles cujos professores confirmaram terem recebido preparação para receber na turma o par com incapacidades – por exemplo, foi providenciada informação sobre o par e a sua dificuldade, foram promovidas discussões sobre a necessidade de respeitar as diferenças das outras pessoas – exibem atitudes mais positivas, com a significância estatística situada ao nível da pontuação total e de cada uma das dimensões.

Por fim, as duas variáveis do grupo relacionadas com o “espírito” da turma estão implicadas com atitudes significativamente mais positivas. Os alunos de turmas cuja coesão e aceitação dos colegas com incapacidades é maior, exibem atitudes significativamente mais positivas.

h. Análise de regressão multinível às atitudes dos alunos considerando variáveis individuais e contextuais

A análise multinível foi empreendida com o objetivo de atender à possibilidade de um efeito da turma a que os pertencem nas suas atitudes. Esta obedeceu, conforme explicitado no plano analítico, à seguinte ordem de etapas:

- i. Especificação do modelo nulo, incondicional ou sem preditores;
- ii. Especificação de modelos de efeitos fixos com variáveis de nível 1 – foram gerados 3 modelos, incluindo sequencialmente os diferentes blocos de variáveis relativas às características dos alunos. No modelo 1 foram introduzidas duas variáveis relacionadas com as características pessoais dos alunos (i.e., género e ciclo de escolaridade); no modelo 2, adicionámos as quatro variáveis relacionadas com o contacto (i.e., conviver com uma pessoa com incapacidades fora da escola, ter um familiar, ter um amigo, ter falado/brincado na última semana com um par com incapacidades); no modelo 3, adicionámos as três variáveis relacionadas com o conhecimento dos alunos sobre o tema da incapacidade (i.e., perceção sobre a magnitude do conhecimento sobre este tema, fonte de informação desse conhecimento e vontade de saber mais);
- iii. Especificação do modelo de nível 2. Gerámos o modelo 4, no qual adicionámos as seis variáveis de nível 2, relativas às características das turmas a que os alunos pertencem (i.e., número de alunos com incapacidades na turma, tempo que passam na turma, alunos com CEI, ter recebido preparação, aceitação global e coesão da turma).

i. Análise do modelo nulo

A hipótese em teste é a da igualdade entre as médias das atitudes nas várias turmas. Os resultados do modelo nulo apresentam-se no Quadro 22 – para a pontuação total e para cada uma das dimensões.

Quadro 22. Estimativas da variância do modelo nulo estimado para a pontuação total e para as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental da CATCH-modificada.

		<i>Estimativa</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Wald Z</i>	<i>Sig</i>
Total	Variância residual	29.295265	1.334105	21.959	<0.001
	Variância entre turmas	8.016820	1.841192	4.354	<0.001
	-2 Log Likelihood	-6559.565			
	ICC	21.5%			
Dimensão Cognitiva	Variância residual	28.586523	1.302055	21.955	<0.001
	Variância entre turmas	2.409422	0.805661	2.991	0.003
	-2 Log Likelihood	6480.688			
	ICC	7.8%			
Dimensão Afetiva	Variância residual	45.403619	2.066465	21.972	<0.001
	Variância entre turmas	14.088065	3.131476	4.499	<0.001
	-2 Log Likelihood	7021.122			
	ICC	23.7%			
Dimensão Comportamental	Variância residual	43.469225	1.978713	21.968	<0.001
	Variância entre turmas	12.819779	2.883062	4.447	<0.001
	-2 Log Likelihood	6973.183			
	ICC	22.8%			

As estimativas da variância entre as médias nas atitudes – pontuação total – das várias turmas é de 8.016820 e da variância dentro da turma é de 29.295265. Usando estes valores podemos calcular a proporção da variância total que está associada à variância entre turmas (correlação intraclass) que é de $(8.016820/(8.016820+29.295265))$ 21.5%. Reproduzindo o mesmo procedimento para cada uma das dimensões, podemos afirmar que a proporção da variância total que está associada à variância entre turmas é de 7.8%, 23.7% e 22.8% respectivamente para a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Esta estatística permite concluir, em termos relativos, o quanto da variação das atitudes (ao nível da escala total e de cada uma das três dimensões) dos alunos é explicada por diferenças existentes entre as turmas a que eles pertencem, sugerindo a necessidade de aplicar modelos de regressão multinível. Esta necessidade sai reforçada quando olhamos para o valor da estatística de *Wald Z* ao nível da variância entre turmas, o qual revela estarmos perante situações em que devemos rejeitar a hipótese nula de que todas as turmas têm a mesma média de atitudes, sugerindo por isso estarmos perante um efeito de nível superior. Assim, concluímos sobre a significância estatística do efeito das turmas.

ii. *Modelos efeitos fixos com variáveis explicativas ao nível do aluno*

Validada a relevância de uma análise multinível com o modelo nulo, a segunda etapa da análise consistiu na adição das variáveis explicativas ao nível do aluno que registaram significância estatística na análise descritivas (Quadros 19, 20 e 21) – não foram incluídas na análise ter um vizinho ou um conhecido com incapacidades, ter recebido informação sobre o tema através de programas de televisão. Recorremos a uma estratégia, passo-a-passo, introduzindo sequencialmente “blocos” de variáveis – relacionadas com as características pessoais dos alunos (Modelo 1), ter contacto com pessoas com incapacidade (Modelo 2) e ter conhecimento sobre o tema (Modelo 3). Deste modo, foram desenvolvidos três modelos para a pontuação total e para cada uma das dimensões atitudinais. Os resultados principais encontram-se no Quadro 23.

Passamos a descrever em detalhe as considerações sobre o modelo 1 para a pontuação total – e.g., de que modo calculámos a melhoria do grau de ajuste deste modelo, por comparação com o modelo nulo. No entanto, para os restantes modelos enunciaremos apenas as considerações principais presentes no Quadro 23, onde se exibem os diferentes modelos de regressão linear hierárquica ajustados na estratégia passo-a-passo, com a introdução de variáveis preditoras ao nível das características dos alunos e das turmas. Neste quadro apresentamos as estimativas dos diferentes modelos, a par das estatísticas de ajuste, de modo a ser possível comparar os modelos.

A comparação entre o grau de ajuste do modelo 1 – o qual inclui como variáveis preditoras as características pessoais dos alunos – e do modelo nulo mostrou que, ao nível da pontuação total, o logaritmo da verosimilhança (*-2 Log Likelihood*) do modelo é de 6533.61, o que significa uma redução (relativamente ao modelo nulo) de 25.952 (6559.565-6533.61). No modelo nulo estimaram-se 3 parâmetros e no modelo atual estimaram-se 6 – tal resulta em 3 graus de liberdade. Deste modo, o valor de χ^2 é dado por $25.952/3=8.651$, que comparando com o valor de referência para 3 graus de liberdade (7.815 para 5% de significância) revela estarmos perante uma diferença significativa da qualidade dos dois modelos. Assim, o modelo agora estimado (note-se que quanto menor for o *-2LL*, melhor é o ajustamento do modelo) ajusta-se significativamente melhor aos dados que o modelo nulo.

Com a introdução no modelo das variáveis explicativas ao nível das características pessoais do aluno, a variância entre as turmas diminuiu de 8.016820 para 6.225297 e, simultaneamente, a variância dentro da turma (variância residual) diminuiu de 29.295265 para 28.914934. O coeficiente de correlação intraclasses – que passou de 21.5% a 17.7% - mostra que a consideração das características pessoais do aluno veio diminuir o efeito turma nas atitudes médias dos alunos, ou seja, quando comparamos alunos com características pessoais iguais entre turmas (do mesmo género e no mesmo ciclo de ensino), o efeito da turma é menor relativamente à situação em que não se consideravam as características pessoais do aluno.

Como dissemos, a variância residual, ou não explicada, reduziu-se de 29.295265 no modelo nulo para 28.914934. Tal significa que a introdução de variáveis adicionais no modelo permitiu explicar 1.3% $((29.295265-28.914934)/29.295265=1.3\%)$ da variância total encontrada nas atitudes dos alunos, o que por si só revela que não foram ainda introduzidas as variáveis de nível individual com maior poder explicativo das atitudes dos alunos. A melhoria observada na variância explicada ao nível da turma relativamente ao modelo nulo, dada por R_t^2 , é igual a 22.3% $((8.016820-6.225297)/8.016820=22.3\%)$. No entanto, através do *Wald Z* concluímos que a hipótese de que a variância entre turmas é nula é rejeitada, ou seja, a consideração das características pessoais do aluno confirma a existência de diferenças entre as turmas, devendo proceder-se à adição de preditores de nível 2.

Quando olhámos para cada uma das dimensões afetiva e comportamental das atitudes vemos que os modelos nos quais foram introduzidas as variáveis relativas às características pessoais do aluno, também se ajustam melhor aos dados que o modelo nulo, $\Delta\chi^2_{\text{afetivo}}=8.778 > \chi^2_{0.95;(3)}$; $\Delta\chi^2_{\text{comportamental}}=9.560 > \chi^2_{0.95;(3)}$. Tal não se verifica na dimensão cognitiva, $\Delta\chi^2_{\text{cognitivo}}=6.659 < \chi^2_{0.95;(3)}$.

Quer a variância residual, quer a variância entre turmas diminuam – em cada uma das dimensões, isto é, o efeito turma nas atitudes é menor quando comparamos alunos com características semelhantes. No entanto, o valor reduzido de variância entre turmas ($\sigma^2_{u0} < 35.2\%$) indica que a introdução das características pessoais no modelo deixa por explicar uma grande parte da variação entre turmas.

O modelo 2 incorporou quatro variáveis do nível do aluno relacionadas com o contacto com pessoas com incapacidades (i.e., conviver com uma pessoa com incapacidades fora da escola, ter um familiar ou um amigo com incapacidades, na última semana brincou/falou com par com incapacidades). Estas quatro variáveis mostraram explicar mais 11.1%, 4.3%, 10.4% e 9.9% da variância das atitudes, ao nível do aluno, respetivamente na pontuação total e na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Ao nível da turma, estas variáveis explicam mais 22.7%, 26.3%, 20.2% e 17.3% da variância entre turmas, respetivamente na pontuação total e na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Estes dados evidenciam que a consideração das características dos alunos relacionadas com o contacto com pessoas com incapacidades promove uma melhoria pouco assinalável da capacidade dos modelos para explicar as atitudes dos alunos. Este dado acentua-se ao nível da dimensão cognitiva, a que se junta o facto de não terem sido encontradas diferenças significativas no grau de ajuste do modelo atual (relativamente ao modelo nulo) - $\Delta\chi^2_{\text{cognitivo}}=9.507 < \chi^2_{0.95;(8)}$.

O modelo 3 incorporou três variáveis do nível do aluno relativas ao conhecimento que manifestam ter sobre este tema (i.e., perceção sobre a magnitude do conhecimento sobre este tema, fonte de informação desse conhecimento e vontade de saber mais). Estas variáveis mostraram explicar uma variância adicional, ao nível dos alunos, de 16.6%, 8.4%, 12.8% e 15.2%, respetivamente, na pontuação total e na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Ao nível da variância entre turmas, o poder explicativo com a consideração das variáveis de conhecimento do aluno melhorou 26.4%, 34.2%, 20.3% e 21.4%, respetivamente, na pontuação total e na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Por comparação com o incremento motivado pela introdução das variáveis de contacto, a consideração das variáveis associadas ao conhecimento nos modelos indica uma ligeira supremacia deste “bloco” a explicar as atitudes dos alunos. Vimos ainda que no modelo 3 para a dimensão cognitiva o teste Wald mostrou não ser significativo, sugerindo que os alunos com características semelhantes (individuais, de contacto e de conhecimento) apresentam pontuações semelhantes na dimensão cognitiva, independentemente da turma que frequentam.

iii. Modelo efeitos fixos com variáveis explicativas ao nível do aluno e da turma

O modelo 4 considerou, adicionalmente às variáveis de nível 1 – características pessoais, de contacto e de conhecimento dos alunos – as variáveis de nível 2 – características das turmas a que os alunos pertencem.

Antes de reportar os resultados, propriamente ditos, de notar que ao nível da dimensão cognitiva a incorporação, de uma só vez, de todas as variáveis do nível da turma, apresentou efeitos redundantes, não sendo possível obter uma estimativa da variância entre turmas. O facto do valor da estatística de *Wald Z* ter-se revelado, para a dimensão cognitiva, não significativo no anterior modelo – modelo 3, onde estavam incluídas todas as variáveis dos alunos – deixava já a antever esta redundância. Ainda assim, a opção recaiu por analisar o efeito das variáveis de nível 2, uma a uma, de modo a identificar, para depois eliminar, as variáveis que estavam a contribuir para este efeito redundante. Deste modo, apenas foram introduzidas no modelo 4 as variáveis *número de alunos com incapacidades na turma* e *grau de coesão da turma*.

O modelo 4 ou *modelo final* explicou 32.5% da variância da pontuação total das atitudes ao nível dos alunos e 84.2% da variância ao nível das turmas. Conforme se pode observar no Quadro 23, cinco variáveis de nível 1 mostraram ter um efeito significativo sobre nas atitudes dos alunos. A pontuação total das atitudes está positivamente associada com o facto de ter um familiar próximo com incapacidades ($b=4.732$, $p<0.01$), na semana que antecedeu o preenchimento do questionário ter falado/brincado com o colega com incapacidades da turma ($b=3.721$, $p<0.001$), ter conhecimento sobre o tema ($b=.999$, $p<0.05$) e demonstrar vontade de saber mais ($b=5.149$, $p<0.001$). Para além disso, os rapazes reportaram atitudes significativamente mais negativas do que as meninas ($b=-1.108$, $p<0.05$). Em contrapartida, ao nível da turma, nenhuma das variáveis consideradas mostrou ter um efeito nas atitudes dos alunos.

O escrutínio dos modelos finais adstritos a cada uma das dimensões das atitudes revela que estes acrescentam informação útil, permitindo explicar, no caso da dimensão afetiva, 0.6% e 15.1% adicionais (relativamente ao modelo com todas as variáveis de nível 1 – modelo 3) da variância residual e entre turmas, respetivamente. A nível da dimensão comportamental, o modelo final provoca um aumento de 6.0% e 2.8% da variância residual e entre turmas. Ao nível da dimensão cognitiva, o modelo final

diminuiu a variância explicada em 1.9% na variância residual e 3.8% na variância entre turmas. No entanto, todos os modelos finais apresentam uma qualidade de ajustamento significativamente superior, quando comparados com os modelos 3 (i.e., com todas as variáveis de nível 1), $\Delta\chi^2_{\text{total}}=541.690 > \chi^2_{0.95;(7)}$, $\Delta\chi^2_{\text{cognitivo}}=66.740 > \chi^2_{0.95;(7)}$, $\Delta\chi^2_{\text{afetivo}}=585.774 > \chi^2_{0.95;(7)}$, $\Delta\chi^2_{\text{comportamental}}=582.340 > \chi^2_{0.95;(7)}$. Vimos ainda, através dos valores de ICC (>5%) e da significância do teste de *Wald Z* que apenas na dimensão comportamental se mantém o efeito turma.

No que concerne à dimensão comportamental, isto é, a intenção dos alunos para interagirem face aos seus pares com incapacidade, as suas características pessoais (género e ciclo de escolaridade) não exercem uma influência significativa. Já na dimensão cognitiva é possível observar que ser menina e pertencer ao 3ºciclo (por comparação a pertencer ao 1ºciclo) se reflete em crenças e conhecimentos significativamente mais positivos face aos pares com incapacidades. Por oposição ao que se verifica na dimensão cognitiva, os alunos do 3ºciclo apresentam afetos e sentimentos menos favoráveis face aos pares com incapacidades relativamente aos alunos do 1ºciclo de ensino.

É também possível observar ao nível da dimensão cognitiva, as variáveis com maior poder explicativo são aquelas relacionadas com o “bloco” de variáveis relativas ao conhecimento dos alunos sobre o tema das incapacidades (apenas *ter recebido informação dos pais* não se traduz em conhecimentos e crenças significativamente mais positivas sobre os pares). Ao nível da dimensão comportamental, os dados sugerem uma ligeira supremacia no modelo final de variáveis predictoras relacionadas com o contacto com pessoas com incapacidade.

De entre todas as variáveis consideradas nos modelos finais, podemos eleger como as duas principais variáveis explicativas mais importantes, o *ter brincado na semana que antecedeu o preenchimento do questionário com colega com incapacidade* e *demonstrar vontade/disponibilidade de saber mais* sobre este tema, uma vez que atuam como preditores significativos (na maior parte dos casos com um $\alpha < 0.001$ e com os valores de estimativa superiores aos das restantes variáveis) da pontuação total das atitudes, mas também das três dimensões.

Por fim, conforme verificámos em todos os modelos finais a variância associada ao efeitos das variáveis introduzidas (neste caso, as variáveis de nível 1 e 2) sobre as atitudes dos alunos (pontuação total e dimensões cognitiva, afetiva e comportamental) deixou de ser significativa, entre as turmas, o que certamente reflete a adição das variáveis de nível 2. Este resultado é particularmente relevante, pois demonstra que as atitudes dos alunos não são significativamente diferentes por pertencerem a turmas diferentes. A reforçar esta conclusão, a estimativa de ICC revela percentagens inferiores ou próximas do valor de referência de 5% (Albright & Marinova, 2010), indicando que a variância das atitudes explicada pelas diferenças entre turmas é reduzida.

Quadro 23. Estimativas dos coeficientes do modelo multinível com variáveis de nível 1 e 2.

	Escala Total				Dimensão Cognitiva				Dimensão Afetiva				Dimensão Comportamental			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Intercepto	28.767***	28.771***	28.860***	27.033***	32.328***	32.333***	32.367***	32.748***	26.826***	26.831***	26.926***	23.531***	27.585***	27.587***	27.688***	24.830***
Gênero (ref: feminino)	-1.190**	-1.097**	-0.324	-1.108*	-1.311***	-1.233***	-0.713*	-0.779*	-.849*	-0.749	0.099	-0.953	-1.347**	-1.254**	-0.344	-1.140
2ºciclo (ref: 1ºciclo)	-3.043**	-2.586**	-1.756**	-1.564	-.067	0.260	0.785	0.589	-4.353***	-3.801***	-2.874***	-1.954	-4.221***	-3.736***	-2.774**	-1.750
3ºciclo (ref: 1ºciclo)	-2.642**	-1.995*	-1.330*	-1.305	1.204	1.616**	1.976***	1.908**	-4.824***	-4.027***	-3.256***	-3.158*	-3.884***	-3.166**	-2.344**	-1.821
Conviver com uma pessoa CI fora da escola		0.523**	0.254	-0.191		0.295	0.074	0.139		0.665**	0.365	-0.269		.587*	0.304	-0.261
Familiar próximo CI		3.207*	2.924*	4.732**		2.284	2.267	2.017		3.315	2.948	5.278*		3.867*	3.451*	5.854**
Familiar afastado CI		-0.092	0.061	0.553		0.648	0.872	0.666		-0.331	-0.194	0.275		-.482	-0.367	0.304
Ter um amigo CI		-0.049	-0.038	1.016		-0.028	-0.002	-0.109		-0.116	-0.107	1.602		-.005	-0.020	1.132
Na última semana brincou/falou com par CI		3.654***	2.546***	3.721***		2.200***	1.326***	1.169**		4.468***	3.245***	5.140***		4.180***	2.939***	4.329***
Inf. dos pais			0.728*	0.233			0.344	0.315			0.705	0.071			1.027*	0.439
Inf. dos professores			0.511	0.930			0.915**	0.728*			0.322	1.029			0.383	1.111
Conhecimento			1.628***	0.999*			1.444***	1.443***			1.974***	1.179*			1.540***	0.770
Vontade de saber mais			5.972***	5.149***			3.818***	3.939***			6.568***	5.309***			7.209***	5.987***
Um aluno CI (ref: 0)				1.504				-0.472				2.844				2.604
Dois alunos CI na turma (ref: 0)				1.307				-0.371				2.393				2.395
Tempo dos alunos CI na turma (ref: pouco tempo)				1.593								2.191				2.042
Alunos CI com CEI				1.337								1.672				1.182
Preparação				-0.963								-1.077				-1.115
Aceitação global turma				-1.256								-1.737				-1.227
Coesão da turma				0.477				0.017				1.030				0.191
Variância residual	1.3%	12.4%	29.0%	32.5%	1.5%	5.8%	14.2%	12.3%	0.4%	10.8%	23.6%	24.2%	1.1%	11.0%	26.2%	32.2%
Variância entre turmas	22.3%	45.0%	71.4%	84.2%	12.3%	38.6%	72.8%	69.0%	35.2%	55.4%	75.7%	91.4%	28.6%	45.9%	67.3%	70.1%
-2 Log Likelihood	6533.61	6398.71	6161.61	2369.78	6460.711	6404.634	6289.668	5822.489	6994.79	6867.957	6687.645	2587.224	6944.384	6826.684	6617.711	2541.333
ICC	17.7%	14.7%	9.9%	6.0%	7.0%	5.2%	2.6%	2.9%	16.8%	13.4%	9.0%	3.4%	17.6%	15.2%	11.6%	11.5%
Wald Z (p)	<0.001	<0.001	0.001	0.108	0.005	0.016	0.116	0.108	<0.001	<0.001	0.002	0.276	<0.001	<0.001	<0.001	0.022

5. Discussão

Este primeiro estudo por nós efetuado tinha três objetivos específicos distintos. Começámos por estudar o ajustamento entre o modelo teórico tridimensional do constructo das atitudes e os resultados obtidos com uma amostra de alunos portugueses, testando a validade fatorial de um dos instrumentos internacionalmente mais usados neste tema, a CATCH. Prosseguimos com a avaliação das atitudes dos alunos portugueses de acordo com a CATCH-modificada e, finalizámos com a análise das variáveis individuais – características pessoais, relacionadas com o conhecimento e contacto com pessoas com incapacidades – e contextuais – características da turma – com poder explicativo das atitudes dos alunos.

Ajustamento entre o modelo teórico tridimensional do constructo das atitudes proposto pelos autores da escala e os resultados obtidos com os alunos portugueses

Conforme documentado na introdução a este estudo, a multidimensionalidade da estrutura das atitudes tem sido alvo de debate e surge aqui apresentada como questão em aberto. De entre os instrumentos especificamente criados para avaliar as atitudes das crianças perante os pares com incapacidades, a CATCH emerge como o instrumento mais completo (Vignes et al., 2008). No entanto, são diversos os estudos cujos resultados indiciam a possibilidade de as suas propriedades psicométricas poderem ser melhoradas, com alguns autores a proporem mesmo uma versão modificada e reduzida deste instrumento (Bossaert et al., 2013; de Boer et al., 2012b; de Laat et al., 2013).

A fim de avaliarmos a adequação do uso da CATCH numa amostra da população portuguesa, conduzimos uma análise confirmatória da versão traduzida da escala com 36 itens. Os nossos resultados mostraram que vários desses itens apresentavam peso fatorial, fiabilidade individual e índices de modificação inaceitáveis, pelo que a versão primeiramente testada evidenciava qualidades de ajustamento inadequadas. Seguindo os critérios commumente recomendados (e.g., Field, 2009; Marôco, 2010) conservámos os itens identificados como não problemáticos ($n=20$), chegando a uma versão reduzida

que se vertia num modelo formado por três fatores com índices apropriados de validade de constructo – validade fatorial, convergente e discriminante – e de validade externa. Os valores de consistência interna de cada um dos fatores são demonstrativos da boa fiabilidade da solução obtida.

O nosso estudo suporta a manutenção da estrutura tridimensional proposta na versão original da CATCH (Rosenbaum et al., 1986), englobando as componentes cognitiva, afetiva e comportamental. Esta solução não é concordante com as propostas recentes de revisão do instrumento, nas quais a CATCH é reduzida por razões baseadas em meras considerações estatísticas a configurações uni ou bidimensionais formadas por cerca de um quinto dos 36 itens originais e de onde sobressai a eliminação de todos os itens alusivos à dimensão cognitiva. A título de exemplo, Bossaert e Petry (2013) propõem uma versão de 7 itens organizados num único facto (afetivo-comportamental), de Boer et al. (2012b) uma versão de 24 itens estruturados em dois fatores (cognitivo e afetivo-comportamental).

Importa, todavia, vincar que por detrás das opções tomadas ao longo da análise de dados, esteve sempre a assunção de que um instrumento de avaliação deve fazer jus às especificidades do constructo em análise. De facto, parece-nos primordial assegurar a consistência teórica das abordagens sem as subordinar a critérios utilitários relacionados com a obtenção dos melhores indicadores estatísticos. Com efeito, e face às características da estrutura obtida, emergem duas questões essenciais: Será que tal configuração tem suporte teórico? Porque é importante manter uma perspetiva tridimensional das atitudes dos alunos?

Iniciando pela primeira questão, a sua resposta engloba o escrutínio de dois aspetos fulcrais. Em primeiro lugar, para a nossa hipótese sobre a consistência teórica da estrutura tridimensional contribui o valor dado, neste estudo, à dimensão cognitiva, ao ser mantida na versão reduzida da CATCH. Com efeito, a estrutura proposta parece ser conceptualmente consistente com as perspetivas que advogam as atitudes como um constructo multidimensional e no qual é reconhecida a centralidade da cognição. Lembremos aqui os modelos *MODE* (Fazio et al., 1982) e *metacognitivo* (Petty et al., 2007), segundo os quais as atitudes estão representadas na memória de cada pessoa,

consistindo em associações – mais ou menos fortes – entre um determinado objeto e a avaliação global desse mesmo objeto. De igual modo, não será despropositado trazer a esta discussão, o *modelo de comportamento planeado* (Ajzen, 2011; Ajzen & Fishbein, 1980), sobejamente conhecido pela preponderância que a componente cognitiva assume no conceito de atitude. Conforme Ajzen (1991) enfatiza, “(...) *as atitudes desenvolvem-se a partir das crenças que as pessoas têm acerca do objeto das atitudes*” (p. 91). Neste sentido, quanto mais o objeto referente das atitudes for percebido como fundamental à pessoa para atingir objetivos consistentes com os seus valores (e.g., contribuir para a igualdade nos direitos humanos, para uma sociedade mais justa) e reduzir eventos negativos (e.g., reduzir conflitos derivados da discriminação), mais favoráveis serão os seus afetos/sentimentos e as suas ações para com o objeto das atitudes (Ajzen, 2005).

Para além disso, a argumentação sobre a imprescindibilidade da componente cognitiva das atitudes toma também emprestada a informação empírica neste domínio, de que as atitudes negativas derivam de pouco conhecimento sobre incapacidade (e.g., Ison et al., 2010). A aceitação e plausibilidade de tal dado, apenas se compreenderá se da estrutura das atitudes fizer parte uma componente cognitiva caracterizada pelas crenças, informações e atributos que as pessoas (os alunos com desenvolvimento típico) associam ao objeto alvo (pares com incapacidades).

O relevo da manutenção da dimensão cognitiva num instrumento tão amplamente usado, como é a CATCH, parece-nos assim fundamental, mais ainda, se considerarmos a sua utilização para avaliar os efeitos de um programa de intervenção destinado à mudança das atitudes. Conforme sublinhado por Antonak e Livneh (1988), as atitudes são relativamente estáveis e, por isso, podem ser resistentes a mudanças, tornando difícil detetar os efeitos de intervenções desenvolvidas para promover as atitudes das crianças. Deverá esta assunção desanimar investigadores e profissionais quanto à implementação de programas de intervenção sobre as atitudes? A estrutura de processamento das atitudes avançada por Albarracín, Johnson e Zanna (2005) fornece-nos um referencial que nos poderá orientar num discurso mais positivo. De acordo com a sua ótica, o processamento das atitudes envolve três fases: (1) fase de ativação espontânea dos conteúdos da memória; (2) fase de deliberação; (3) fase de resposta. Por analogia, se aplicado à mudança de atitudes perante pessoas com incapacidades,

podemos considerar que antes de observarmos mudanças nas dimensões afetiva (se pensarmos nela enquanto fase de deliberação, na qual surgem os sentimentos associados ao objeto das atitudes) e, sobretudo, na comportamental (i.e., fase de resposta), as mudanças podem ser identificadas na dimensão cognitiva, a qual está intimamente associada à ativação dos conteúdos – i.e., informação/conhecimento sobre atributos do objeto alvo das atitudes – na memória. Nessa mesma perspetiva, Ajzen (2014) defende que:

“(...) as mudanças nas crenças tendem a produzir pequenas mudanças nas atitudes, normas subjetivas e percepção de control; mudanças ainda mais pequenas nas intenções de comportamento; e mudança mínima no comportamento real. Para que uma intervenção tenha um efeito apreciável nas intenções de comportamento tem de produzir, portanto, uma mudança substancial nas crenças” (p. 3).

Assim, a inclusão da dimensão cognitiva nos instrumentos de avaliação das atitudes é importante, dado o seu potencial para aumentar a sensibilidade dos mesmos para identificar mudanças – mínimas ou substanciais – resultantes de intervenções de modificação das atitudes.

Em segundo lugar, a independência entre as dimensões afetiva e comportamental parece ser ainda defensável, ao contrário do que acontece noutros países – como na Bélgica (Bossaert & Petry, 2013; Bossaert et al., 2011) e na Holanda (de Boer et al., 2012b). No entanto, não podemos mascarar a existência de uma forte correlação entre a dimensão afetiva e comportamental. Vários fatores podem estar a justificar esta relação e, aparente dificuldade em distinguir a opinião das crianças sobre *o que sentem em relação a* de *como agiriam/se comportariam perante* os pares com incapacidades. Os autores da CATCH, face a resultados semelhantes, avançaram que é, de facto, difícil na escala *“identificar itens de pura intenção comportamental independentes do afeto”* (Rosenbaum et al., 1986, p. 116). A análise semântica dos itens associados a cada uma destas dimensões deixava já antever esta dificuldade de dissociar as emoções/sentimentos e a intenção para agir perante os pares com incapacidades, sobretudo se considerarmos que, muitas vezes, o que estava em causa era apenas uma diferença na natureza do verbo, mas não no sentido global do item.

Apesar desta argumentação, neste estudo apresentámos uma configuração que sustenta a independência dos fatores afetivo e comportamental, assegurada pela validade discriminante existente entre ambos. No plano teórico, a consideração de uma estrutura bi ou tridimensional não terá implicações significativas, uma vez que a possível reorganização da escala, aglomerando num único fator as dimensões afetiva e comportamental, manteria igualmente a presença de ambos, com tudo o que isso significa ao nível da conceptualização do constructo das atitudes aplicado aos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades. No plano analítico, vimos que a estrutura bidimensional – defendida por alguns autores como a melhor configuração para estudar as atitudes dos alunos perante os pares com incapacidade – não apresenta um ajustamento significativamente mais adequado do que a nossa solução tridimensional.

Relativamente à segunda questão – sobre a importância de manter uma estrutura tridimensional – desde logo, esta conceptualização, da qual fazem parte as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental reconhece as diferentes assunções quanto aos processos de formação e de modificação das atitudes. Por exemplo, as teorias de persuasão baseadas na mensagem assumem a existência de um processo de aprendizagem cognitiva imediatamente após a exposição a uma comunicação persuasiva (Eagly & Chaiken, 2007). Já em relação aos processos afetivos ou emocionais, estes estão implícitos em diferentes teorias de formação de atitudes, incluindo a proposta de Zajonc's (1980, 1984) de que as avaliações (i.e., as atitudes) baseiam-se principalmente em respostas afetivas em relação ao referente das atitudes, nem sempre mediadas pelo pensamento. Por sua vez, diversas teorias subjazem a noção de que as atitudes decorrem de respostas comportamentais precedentes, designadamente a *teoria da dissonância cognitiva* (Festinger, 1957) e a *teoria de auto-percepção* (Bem, 1972). Para além disso, de acordo com diversos autores (e.g., Antonak & Livneh, 2000; Findler et al., 2007), um instrumento que apenas reporte um fator irá, inevitavelmente, produzir resultados enviesados, não refletindo a natureza multidimensional das atitudes. Por exemplo, focar apenas a dimensão comportamental pode revelar atitudes mais favoráveis por não elicitar respostas negativas “encobertas” na componente cognitiva ou afetiva. Este agudiza a importância de uma solução que respeite as três componentes das atitudes.

Assim sendo, e apesar da maioria dos instrumentos desenhados para avaliar as atitudes dos pares face aos alunos com incapacidades apresentarem na sua configuração estruturas unidimensionais (Vignes et al., 2009), neste estudo propomos a manutenção das componentes numa estrutura tri-fatorial, onde a independência entre as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental parece estar assegurada. Ainda que a multidimensionalidade seja uma propriedade conferida ao conceito das atitudes em geral (não especificamente às atitudes perante os colegas com incapacidades), estes resultados parecem demonstrar que esta mantém a sua integridade quando afeta às atitudes dos pares perante os alunos com incapacidades. Dito de um outro modo, com este estudo demonstrámos que quando falámos das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades, não estamos a referir-nos a uma avaliação singular abstrata, mas sim a uma tendência psicológica multifacetada, formada por cognições, afetos e intenções de comportamento.

Estes resultados têm também um elevado valor prático no desenho de programas de modificação de atitudes bem-sucedidos, descritos como mais eficazes quando a sua estrutura/estratégias/atividades tem em consideração e reflete a natureza multidimensional das atitudes. Particularmente, a inclusão das três dimensões na estrutura das atitudes apela para o uso de estratégias, quer de fornecimento de informação e conhecimento sobre temas relacionados com a incapacidade/deficiência, quer de promoção de experiências positivas de contacto com pessoas com incapacidades e, ainda, de ensino de competências de interação que irão influenciar os comportamentos dos alunos com desenvolvimento típico.

As atitudes dos alunos portugueses face aos pares com incapacidades

Os resultados forneceram um retrato compreensivo das atitudes endossadas por alunos portugueses aos pares com incapacidades. As atitudes mostraram ser positivas, com pontuações médias mais próximas do limite superior do que do inferior da escala. Aparentemente, os nossos valores são superiores quando comparados com as médias totais obtidas noutros países onde a CATCH foi já usada, como a Bélgica (Bossaert et al., 2011), França (Vignes et al., 2009), Holanda (de Boer et al., 2012b; de Laat et al.,

2013) e Estados Unidos (Holtz & Tessman, 2007). No entanto, interessa relevar que as amostras não possuem, necessariamente, características análogas e que as versões usadas nem sempre continham o mesmo número de itens (e.g., em Portugal usámos 20 itens; de Laat et al., 2013 e de Boer et al., 2012b, na Holanda usaram respectivamente 33 e 24 itens). Por conseguinte, não terá muito sentido especular acerca das razões que explicam eventuais diferenças sem dispormos de dados comparativos inequívocos.

Similarmente ao trabalho de Vignes et al. (2009), fomos mais longe e investigámos também – com resultados semelhantes – as pontuações em cada uma das dimensões. Assim, os alunos com desenvolvimento típico apresentam pontuações significativamente mais elevadas na dimensão cognitiva (média de 32.37), do que nas dimensões afetiva (média de 27.02) e comportamental (média de 27.84), parecendo indicar que as suas cognições positivas sobre os pares com incapacidades não se exprimem com a mesma intensidade na componente afetiva e da intenção comportamental.

Foi também nosso objetivo explorar as variáveis com poder preditivo sobre as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico, incluindo especificamente, as características individuais dos alunos (e.g., género, idade), o conhecimento sobre o tema e o contacto com pessoas com incapacidades. Adicionalmente, expandindo a literatura prévia, escrutinámos a influência de variáveis contextuais pouco estudadas até agora, como a aceitação global demonstrada pela turma perante os alunos com incapacidades e o *espírito de grupo* ou coesão da turma. Enquanto observadores qualificados em situação privilegiada de recolha de dados, pedimos aos professores – professor titular de turma no 1º ciclo e diretor de turma nos 2º e 3º ciclos – para fazerem uma estimativa sobre a aceitação dos alunos com desenvolvimento típico da turma sobre os pares com incapacidades. Incluímos ainda, no lote de variáveis contextuais, as características estruturais da turma (i.e., a sua dimensão), as características dos alunos com incapacidade (a medida educativa constante no seu PEI, o tempo que passa na turma), bem como o facto de terem recebido informação sobre esta temática no momento em que o aluno com incapacidades passou a fazer parte da turma.

Através dos procedimentos de análise bivariada vimos, em consonância com um amplo corpo de evidência (Bossaert et al., 2011; Favazza & Odom, 1996; de Laat et al., 2013; Gonçalves & Lemos, 2014; Laws & Kelly, 2005; Rosenbaum et al., 1986; Siperstein et al., 2007; Slininger et al., 2000; Tirosh et al., 1997; Vignes et al., 2009), os alunos do gênero feminino tinham atitudes mais positivas do que os do masculino. No entanto, não avançamos respostas sobre as razões de tal diferença. Até hoje, tem prevalecido a explicação baseada na assunção de que as meninas são, durante o seu desenvolvimento sócio-emocional, mais incentivadas a demonstrar afeto e carinho pelos outros do que os rapazes (e.g., Slininger et al., 2000).

Ao contemplarmos alunos entre os 8 e os 18 anos, ultrapassamos a limitação mais frequentemente descrita para justificar a inexistência de uma tendência clara das atitudes em função da idade – amostras com alunos dentro de um intervalo de idade muito restrito obstaculizam a comparação entre estudos (Nowicki & Sandieson, 2002). A verificação de uma correlação forte entre a idade dos alunos e o ciclo de ensino a que pertencem veio confirmar o expectável, isto é, os alunos de ciclos de ensino mais avançados são mais velhos do que os alunos de ciclo de ensino inferiores. Por conseguinte, refletiremos sobre a influência da variável idade, através do ciclo de ensino em que os alunos se encontram. Os dados obtidos ajudam a compreender a inconsistência que tem vindo a ser documentada relativamente ao efeito da idade nas suas atitudes (Hong et al., 2014; de Laat et al., 2013, Nowicki & Sandieson, 2002; Rosenbaum et al., 1988), apontando para a necessidade de escrutinar cada uma das dimensões atitudinais. Ora, de um modo geral, os nossos resultados revelam que pertencer ao 2º e 3º ciclos prediz negativamente as atitudes, ou dito de outro modo, os alunos mais velhos apresentam atitudes mais negativas do que os alunos mais novos (do 1º ciclo). No entanto, se olharmos mais de perto esta relação, vemos que para a mesma contribuem as pontuações dadas aos itens de índole afetiva e comportamental. Pois, já no que respeita à dimensão cognitiva, os alunos mais velhos (sobretudo do 3º ciclo em comparação com os do 1º ciclo) parecem desenvolver crenças mais positivas sobre os pares com incapacidades, as suas características e as suas capacidades. Assim, podemos afirmar que apesar de a partir da adolescência (cujo início se situa na transição do 1º para o 2º ciclo de ensino), os alunos desenvolverem crenças mais positivas, estes tendem

a manifestar afetos e comportamentos mais negativos, espelhados em atitudes, globalmente, também mais negativas do que quando são mais novos. As duas relações contidas nesta constatação encontram suporte na literatura. A primeira relação coaduna-se com o argumento de que a conceção que os alunos têm das incapacidades depende do seu processo de maturação e desenvolvimento intelectual e, por isso, torna-se mais precisa e sofisticada com o avançar da idade (Lewis, 1995; Nowicki & Sandieson, 2002; Smith & Williams, 2004). Já a diminuição do afeto e intenção comportamental com a entrada na adolescência poderá estar associada à crescente complexidade das interações entre pares, as quais exigem o estabelecimento e a manutenção de relacionamentos diádicos próximos (Carter & Hughes, 2005). Conforme salienta Brown (1990), é nesta fase que surgem as relações de amizade que, germinadas partir de interesses e valores comuns, se caracterizam pela intimidade e lealdade e se traduzem na partilha de segredos e problemas pessoais. Admitindo que muitas vezes os alunos com incapacidades apresentam limitações a este nível, a que se junta o facto de os ambientes educativos mais avançados não estarem, frequentemente, preparados para promover interações sociais entre alunos com e sem incapacidades, é compreensível que as dimensões afetiva e comportamental não acompanhem, então, a valência das atitudes na dimensão cognitiva.

É, porém, nas variáveis relativas ao conhecimento e contacto com pessoas com incapacidade, bem como às características contextuais, que focalizámos a nossa atenção, dado estas (na sua maioria) poderem ser, se necessário, intervencionadas e modificadas para promover atitudes mais positivas.

Em linha com as explanações teóricas (e.g., Fishbein & Ajzen, 1975; 1980) e a evidência existente (e.g., Ison et al., 2010) de que as atitudes negativas estão associadas à falta de compreensão do tema, os nossos resultados indicam que todas as variáveis relativas ao conhecimento sobre incapacidade ajudam a prever as atitudes dos alunos, as quais se revelam mais positivas quando os inquiridos: consideram ter mais conhecimento – proveniente dos professores e dos pais; mostram vontade de aprender mais conteúdos adstritos ao tema da incapacidade. Os alunos que recebem informação e consideram ter mais conhecimento podem sentir-se mais confiantes e com maior perceção de eficácia em relação a como lidar/interagir com os pares com incapacidades

e, por isso, conforme explicado pela *teoria do comportamento planeado* (Ajzen, 2014; Fishbein & Ajzen, 1975; 1980), não surpreende que demonstrem atitudes mais positivas. Estes dados, em confluência com os obtidos nas análises multinível (introdução sequencial dos “blocos” de variáveis ao nível dos alunos), que sugerem uma certa hegemonia do poder explicativa do grupo de variáveis relacionadas com o conhecimento, salientam a necessidade de colocar enfoque no trabalho com os alunos com desenvolvimento típico, no sentido de promover o seu conhecimento sobre assuntos inerentes ao tema da incapacidade e, consequentemente, o seu sentimento de autoeficácia para interagir com os pares com incapacidades.

Vimos também que as variáveis de contacto com pessoas com incapacidades mostraram prever as atitudes dos alunos, designadamente, quando o contacto envolve pessoas próximas (pais, irmãos ou amigos com incapacidades) e é muito frequente (semanalmente a todos os dias). De facto, estes resultados vão de encontro ao conhecimento generalizado de que o contacto com pessoas com incapacidades é uma variável chave para o desenvolvimento de atitudes favoráveis (e.g., Zajonc, 1968). Para além disso, informam também que os contactos estabelecidos nos círculos informais dos alunos (i.e., em família e no grupo de amigos), onde (teoricamente) não existe qualquer tipo de competitividade nas relações sociais, favorece condições para se estabeleçam interações sociais voluntárias e, consequentemente mais oportunidades – quer pelo maior número de contactos, quer pelo maior tempo despendido no contacto – para tomar conhecimento e desenvolver afetos positivos perante a pessoa com incapacidades (e.g., Rimmerman et al., 2000). Este mesmo argumento aplica-se quando vemos que os alunos que no contexto escolar brincam e conversam com os pares com incapacidades apresentam atitudes mais positivas.

Admitindo a potencial importância de variáveis contextuais na explicação das atitudes dos alunos, considerámos a sua incorporação neste estudo, tentando expandir a investigação neste domínio através da caracterização das turmas ao nível da coesão e da aceitação global dos alunos com incapacidades. Incluímos também neste grupo de variáveis, o facto de a turma ter recebido preparação (para além do número de alunos com incapacidades na turma), bem como as características do par com incapacidade da

turma, designadamente a sua medida educativa – *Curriculo Específico Individual* ou *Adequações Curriculares Individuais* e o tempo que está com a turma.

Importa aqui vincar que os resultados para a variável “*ter na turma colegas com incapacidades*”, revelaram que apenas existem diferenças significativas numa situação que consideramos especial, uma vez que não está em linha com o normativo que estabelece o máximo de dois alunos com incapacidades por turma – Despacho n.º 5048-B/2013. Verificámos que a presença de três alunos com incapacidades na turma (8 turmas) está associado a atitudes mais negativas da parte dos seus outros colegas. Olhando para as restantes composições dos grupos – sem, um e dois alunos com incapacidades – podemos afirmar que as atitudes não diferem. A leitura para este resultado pode ser a seguinte: o contacto direto e frequente, teoricamente proporcionado pelo facto de a turma incluir um aluno com incapacidades apenas se traduz em atitudes mais positivas quando esse aluno passa grande parte do tempo com a turma. Ou seja, não basta o aluno integrar “formalmente” a turma, é indispensável que nela participe. Esta asserção chama também a atenção para a complexidade e natureza dos contactos sociais dentro dos cenários educativos inclusivos. Os contextos da sala de aula estão a promover interações positivas entre alunos com e sem incapacidade? Lembremos também aqui, uma das condições para o contacto social preconizada por Allport (1954): a existência de um objetivo comum. Posta a questão de uma outra forma, os alunos com incapacidades, quando estão com a sua turma estão envolvidos nas mesmas atividades que os seus pares? Ou, ainda que possam estar a desempenhar atividades diferentes, estas têm um objetivo comum ou estão relacionadas com um mesmo tema? Considerado, por excelência, uma arena social, o contexto da sala de aula deverá ter como propósito ajudar a construir o estatuto social dos alunos com incapacidades, na medida em que a sua identificação (por todos os colegas) enquanto membros da turma será promovida através da criação de oportunidades de interações positivas entre pares – envolvimento em atividades de aprendizagem cooperativa (e.g., Kalyva & Agaliotis, 2009). Já em 1957, Jules Henry definia o papel da sala de aula regular na formação das atitudes dos alunos da seguinte forma:

“é um dos instrumentos mais poderosos neste esforço, não se limita apenas a sustentar as atitudes desenvolvidas em casa, mas reforça umas e desconstrói outras, fazendo a sua própria contribuição. Deste modo, prepara as condições e contribui para a formação do sistema de atitudes dos alunos” (p. 117).

No entanto, o cenário, muitas vezes, apresentado na literatura não é o mais animador ao salientar que sobretudo em sociedades com forte orientação para os resultados académicos quantitativos, domina a competição e o trabalho individual para alcançar as metas que funcionam como barreiras ao desenvolvimento de atitudes positivas entre os pares (e.g., Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007).

Diversas fontes têm vindo a salientar, a este propósito, o papel fundamental dos docentes de ensino regular. O Concelho Europeu no *White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together as Equals in Dignity”* (Council of Europe, 2008), identificou a responsabilidade dos docentes para promover a tolerância e a compreensão da diversidade, bem como desafiar a existência de atitudes negativas. Em 2010, o mesmo organismo reforçou esta ideia ao defender que:

“(...) a criação de condições promotoras do êxito da inclusão dos alunos com incapacidades em contextos regulares beneficia todos os alunos (...) promover nos professores competências para lidar com e beneficiar da diversidade; promover o uso de estratégias de ensino e de aprendizagem cooperativa e expandir a participação dos alunos, são formas de aumentar a qualidade do ensino para todos” (p. 5).

A educação inclusiva exige, pois, dos docentes do ensino regular competências, conhecimentos e atitudes para criar condições na sala de aula que promovam uma educação de qualidade para todos, conforme enfatizado pela Organização Mundial de Saúde (e.g., Relatório Mundial sobre a Deficiência, 2011) e pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (e.g., Projeto Formação de Professores para a Inclusão, 2009-2012).

A interação aluno-aluno foi, durante muito tempo, negligenciada em educação. Os nossos resultados apontam, de facto, para a importância de valorizar esta variável. Para além dos resultados agora descritos (relacionados com as variáveis contextuais), vimos

anteriormente que ter interagido com colegas com incapacidades na semana que antecedeu o preenchimento do questionário também prediz atitudes mais positivas. O conjunto de indicadores discutidos até agora sugerem que as intervenções a desenvolver futuramente deverão ser orientadas para a promoção das interações entre alunos com e sem incapacidade, dotando os alunos com desenvolvimento típico de estratégias para saber lidar em situações de comunicação desafiantes – e.g., quando o par com incapacidades usa um sistema aumentativo e alternativo de comunicação ou quando tem variações de humor, refletindo-se em comportamentos disruptivos.

As análises bivariadas mostraram ainda que as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico são mais positivas quando pertencem a turmas onde é maior a aceitação global dos alunos com incapacidades que delas fazem parte e, a sua coesão, a qual se traduz pelo espírito da turma, pelo respeito pelo outro e por comportamentos de entreajuda. Este resultado pode ser entendido sob o prisma, defendido por diversos autores (Goodenow, 1993; Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998; McDougall et al., 2004; Prince & Hadwin, 2013; Salisbury et al., 1995; Whitaker, 1994), de que as atitudes dos alunos são mais positivas quanto melhor for o clima de aceitação na turma. Por fim, vimos que os alunos cujos pares com incapacidades têm como medida educativa o *Currículo Específico Individual* apresentam atitudes mais negativas do que quando os pares têm, apenas, *Adequações Curriculares Individuais*. Dito de outro modo, os alunos com incapacidades menos severas são alvo de atitudes mais positivas do que os alunos com incapacidades mais severas.

Porém, ao analisar a existência ou não do efeito turma, verifica-se que a introdução das variáveis relacionadas com as características dos alunos no modelo multinível fez diminuir o efeito turma nas atitudes dos alunos ao nível da pontuação total e nas dimensões afetiva e comportamental, e eliminar esse efeito na dimensão cognitiva (quando introduzidas as variáveis relacionadas com o conhecimento do aluno sobre o tema). Por outro lado, vimos que a introdução das variáveis relativas às características das turmas, apenas manteve o efeito da turma ao nível da dimensão comportamental. Podemos, então, afirmar que existe um impacto da turma a que pertencem os alunos sobre a intenção de interagir com os pares com incapacidades, apesar de não termos conseguido encontrar variáveis contextuais a contribuírem para a determinação de tal

feito. Ainda assim, o resultado sugere a existência daquilo que vários autores definiram como o *sentido de comunidade dentro da turma* (e.g., Goodenow, 1993; Salisbury et al., 1995).

As variáveis contextuais introduzidas nos modelos multinível finais mostraram não ter poder para explicar as atitudes dos alunos. A grande determinante das atitudes reside, então, nas características individuais dos alunos, especificamente no seu conhecimento sobre o tema e contacto com pessoas com incapacidades. A este propósito, os modelos multinível finais revelaram que as variáveis com maior capacidade para explicar as atitudes são: *o ter brincado na semana que antecedeu o preenchimento do questionário com colega com incapacidades* e *demonstrar vontade/disponibilidade de saber mais sobre este tema*. Ora, a suscetibilidade destas duas características a modificações, induzidas pelo adulto, sugerem estarmos perante bons indícios de que as atitudes são modificáveis – através da promoção de interações e da provisão de conhecimentos – e de que a implementação de intervenções dirigidas a estes alvos pode ser bem-sucedida.

O cenário resultante da análise multinível sobre a não influência das variáveis contextuais pode estar relacionado com a qualidade da informação recolhida para cada uma dessas variáveis. Por exemplo, a medida de avaliação da coesão da turma consistiu apenas numa questão/item, o que poderá ter contribuído para algum aumento do erro. Além disso, o facto de apenas ter respondido um professor por turma – ainda que tenha sido aquele, teoricamente, com mais conhecimento sobre o grupo – poderá também representar uma fragilidade. Não obstante, os indicadores obtidos nas análises bivariadas justificam uma melhor apreciação destas variáveis em estudos futuros.

Dos modelos multinível finais salientam-se ainda os seguintes aspetos:

- No modelo relativo à dimensão cognitiva prevalecem como variáveis explicativas mais importantes as variáveis relacionadas com o conhecimento sobre o tema;
- Nos modelos relativos às dimensões afetiva e comportamental existe uma ligeira supremacia das variáveis relacionadas com o contacto com pessoas com incapacidades.

Estes dois aspetos revestem-se de importância, dada a sua coerência com as teorias de formação e modificação das atitudes de que as cognições/crenças associadas ao alvo das atitudes depende do conhecimento sobre o mesmo (e.g., Chaiken et al., 1989; Greenwald, 1968; Hovland et al., 1953; McGuire, 1968; Petty & Cacioppo, 1986), e os afetos e intenção de comportamento dependem da exposição a situações de interação com o referente das atitudes (Olson & Fazio, 2001, 2002; Zajonc, 1968, 1980, 1984). Para mais, estes mesmos aspetos reforçam a tese de que as intervenções sobre as atitudes devem ser multidimensionais.

Consideradas como cerne do nosso estudo, as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades foram identificadas por uma variedade de autores como críticas para o sucesso dos esforços desenvolvidos no sentido da educação inclusiva (e.g., McDougall et al., 2004; Pijl & Frostad, 2010; Vignes et al., 2009). Dos nossos resultados decorrem implicações para futuras investigações, mas também para a prática do dia-a-dia das escolas.

A especificidade das variáveis associadas a cada uma das dimensões das atitudes substantia a implicação de que a implementação de intervenções – *disability awareness programs* – beneficiará a promoção de sentimentos de afeto e de verdadeira vontade/disponibilidade para conhecer e interagir com os alunos com incapacidades. Os nossos resultados sugerem que para que tal aconteça, estas intervenções devem pautar-se pela introdução na rotina das escolas de conteúdos de aprendizagem relacionados com este tema (i.e., transmitir conhecimentos sobre o tema), mas também pela criação de oportunidades de interação positiva entre alunos com e sem incapacidades.

Para além disso, os resultados obtidos levantam a ponta do véu sobre quais serão os comportamentos destes alunos perante os seus pares, mas cuja confirmação apenas poderá ser feita se forem usadas medidas de observação direta dos seus comportamentos.

**CAPÍTULO V – OS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
NAS ATITUDES DOS ALUNOS DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE FACE
AOS SEUS PARES COM INCAPACIDADES: ENSAIO EXPLORATÓRIO**

1. Introdução

1.1. Desenvolvimento de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade

O desenvolvimento de programas de sensibilização para a deficiência/incapacidade decorre, de acordo com Getskow e Konczal (1996), de necessidades básicas dos alunos, as quais não devem ser descuradas, nem tampouco ignoradas. Destacam estes autores cinco questões que ajudam a compreender o porquê da abordagem ao tema da incapacidade não poder constituir-se como um assunto tabu:

1. Os alunos colocam questões acerca das deficiências/incapacidades;
2. Os alunos são capazes de ver as semelhanças e diferenças partilhadas;
3. Os alunos precisam de informação para apoiar os alunos com deficiência;
4. Os alunos têm curiosidade em relação ao equipamento e produtos de apoio que os alunos com deficiência usam;
5. Os alunos precisam de informação sobre o que um aluno com determinada deficiência pode fazer/não pode fazer.

Todavia, o desenvolvimento de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade requer cuidados. Em 1979, Yuker e Block já aduziam que deveria ter como objetivo facilitar a *inclusão*, criando um clima de sala de aula onde: (1) os alunos com incapacidades pudessem encontrar aceitação e respeito e (2) os alunos com desenvolvimento típico pudessem aprender sobre os benefícios, as vantagens e as oportunidades de viver numa sociedade baseada na diversidade e na pluralidade. Apoiar e promover a *inclusão* pode assim passar pela implementação de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade, o qual se deve reger, de acordo com estes dois autores, por três considerações básicas.

A primeira delas consiste em *enfatizar as semelhanças ao invés das diferenças*. Quando o professor ensina sobre a sensibilização para a deficiência deve destacar continuamente as semelhanças sobre as diferenças. A premissa que sustenta este princípio é a de que podemos fazer as coisas de forma diferente, mas fazemos as mesmas coisas. Embora algumas pessoas se desloquem usando uma cadeira de rodas,

todas as pessoas precisam de se deslocar. Embora algumas pessoas comuniquem através de língua gestual, todas as pessoas precisam de comunicar. Isto representa que, embora todas as pessoas sejam diferentes entre si, são mais parecidas do que diferentes. Durante o ensino da sensibilização para a deficiência torna-se importante levantar questões sobre esta lógica de pensamento. Por exemplo, abordar o tema de deficiências visuais, incitando a discussão através de questões como “*O que achas que poderias continuar a fazer se perdesse a visão? O que não poderias fazer? O que poderias fazer, com ajuda? Achas que continuavas a ser a mesma pessoa?*”. Conforme anteriormente referido, o professor deverá realçar as semelhanças entre as pessoas com e sem deficiência, podendo socorrer-se de duas estratégias: (1) apresentar deficiências numa lógica das menos para as mais severas no impacto sobre a funcionalidade das pessoas; (2) apresentar em primeiro lugar deficiências familiares aos alunos.

A segunda relaciona-se com *enfatizar a apreciação das diferenças individuais*, valorizando todas as diferenças individuais, não apenas as que são provocadas pela deficiência. As aulas e as atividades devem refletir a valorização das diferenças e da diversidade e evitar os estereótipos. As informações transmitidas devem salientar a forma como cada indivíduo contribui para a cultura e, especificamente, para a turma. Por sua vez, é importante que os alunos usufruam de oportunidades para expressar a sua curiosidade, interesse e aceitação em relação às pessoas que parecem diferentes. Qualquer que seja a deficiência, a discussão deve abranger e enfatizar as diferenças individuais e a apreciação da singularidade. Neste contexto, quando um convidado com deficiência vem à sala de aula, o professor deve lembrar os alunos que ele fala por si mesmo e não por todas as pessoas com deficiência.

A terceira e última consideração a ter em conta nos programas de sensibilização consiste em *enfatizar o envolvimento*. Os alunos devem tornar-se conscientes do impacto das atitudes públicas sobre a aceitação e a inclusão das pessoas com deficiência na vida comunitária e, de como as impressões negativas conduzem ao preconceito, à discriminação e à segregação das pessoas com deficiência.

Por sua vez, Shapiro (1999) salientou 23 princípios sobre os quais a construção de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade se deverá reger. Passamos a sumariar o seu conteúdo fundamental:

1. O valor do ser humano não precisa ser merecido, mas é inerente à própria condição humana;
2. As pessoas são mais parecidas do que diferentes;
3. As diferenças podem ser vistas como positivas e negativas. Ser diferente não implica ser melhor ou pior do que outra pessoa. É imperativo não estigmatizar a diferença;
4. Todas as pessoas beneficiam da inserção numa comunidade com uma população diversa;
5. Embora as pessoas possam ser diferentes, existe uma condição humana que nos transcende e une a todos;
6. Todas as pessoas são educáveis e podem aprender a crescer;
7. As situações de incapacidade/deficiência são situações comuns;
8. As pessoas são indivíduos únicos e não rótulos. Todas as pessoas têm o direito a serem julgadas por mérito individual, não condicionadas pelo grupo a que pertencem.
9. As pessoas têm o direito a ser diferentes;
10. É cruel julgar alguém por algo que não pode ser alterado;
11. Os sentimentos são importantes. Uma pessoa com sensibilidade evita ferir os outros.
12. A autoestima ajuda um indivíduo a crescer;
13. A linguagem é um elemento fundamental na formação dos nossos pensamentos e atitudes;
14. As condições incapacitantes, por contraste com as deficiências em si, são situacionais e ambientais, podendo, portanto, ser atenuadas;
15. As pessoas com incapacidades têm direitos básicos que devem ser salvaguardados;
16. Atitudes e entendimento positivos ajudam a desenvolver empatia e a alcançar a verdadeira inclusão;
17. A empatia, o entendimento e a preocupação com os outros são determinantes para o desenvolvimento do ser humano;

18. Conhecemos melhor a realidade quando nos centramos nas capacidades, em vez de nos défices – o que podemos fazer é mais importante do que aquilo que não podemos fazer;
19. Podemos aprender lições valiosas com pessoas com incapacidades;
20. As pessoas com incapacidades merecem empatia em vez de simpatia ou compaixão/pena;
21. As atitudes negativas em relação a pessoas com incapacidades estão profundamente enraizadas na nossa cultura, língua e comunicação social;
22. As atitudes negativas conduzem a políticas sociais negativas;
23. A inclusão é preferível à segregação.

Desenvolver um programa que abranja os temas e princípios sublinhados anteriormente é uma tarefa desafiante e que exige, por parte dos profissionais, uma abordagem equilibrada acautelando o foco excessivo no tema das diferenças, de modo a evitar nos alunos reações superficiais de simpatia (Triliva et al., 2009). Muitos autores expressaram a sua preocupação perante a possibilidade das relações entre os alunos com e sem incapacidades se assemelharem a relações de prestação de cuidados ao invés de amizade (Triliva et al., 2009). Neste sentido, os professores deverão assegurar-se de que os alunos com desenvolvimento típico irão fazer coisas *com* os pares com incapacidades e não *pelos* pares (García et al., 2009). *“Se as crianças são continuamente encorajadas a ajudar (no sentido de cuidar) as pessoas com incapacidades, podem desenvolver sentimentos de comiseração perante os pares com incapacidades, em vez de relações de paridade”* (Han, Ostrosky, & Diamond, 2006, p. 7). Do mesmo modo, encorajar *“as crianças com desenvolvimento típico a terem orgulho de si próprias por serem simpáticas e brincarem com os pares com incapacidades pode conduzir ao desenvolvimento de relações desequilibradas”* (p. 6). A abordagem mais eficaz passa, então, por garantir que os alunos aprendem informação precisa sobre a natureza e as características das incapacidades e, em simultâneo, promover interesses comuns entre alunos com e sem incapacidades, salientar (quando apropriado) as potencialidades das crianças com incapacidades e instigá-los a assumirem papéis de liderança (Han et al., 2006).

No Capítulo III escrutinámos os programas de intervenção, bem como as teorias e os métodos em que se apoiavam para modificar as atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades. Não obstante os programas de sensibilização para a deficiência variarem no estilo, nas técnicas usadas e na sua extensão, vimos que todos enfatizam uma abordagem experiencial a qual requer a participação ativa por parte dos alunos (e.g., Krahé & Altwasser, 2006). Para além disso, os programas que combinam o uso de múltiplas estratégias mostraram ser os que melhores resultados alcançam na modificação das atitudes (Favazza et al., 2000; Krahé & Altwasser, 2006; Ison et al., 2010; Panagiotou et al., 2008; Reina et al., 2011; Reiter & Vitani, 2007; Rillotta & Nettelbeck, 2007), parecendo ser mais consistentes com a sua natureza multidimensional. De facto, os resultados do primeiro estudo empírico deste trabalho forneceram evidência sobre a tridimensionalidade das atitudes dos alunos, apelando ao desenvolvimento de intervenções que incorporem estratégias cognitivas, afetivas e comportamentais de modificação das atitudes. Neste sentido, desenvolvemos uma proposta de programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade, ilustrado no Quadro 24, tendo como preocupação que o mesmo atendesse aos pressupostos teóricos sobre a formação e modificação das atitudes (abordados no Capítulo I), bem como às informações sobre a estrutura, os conteúdos, a abordagem, a duração e os instrumentos de avaliação usados em estudos similares (conforme abordámos no Capítulo III).

Quadro 24. Programa de intervenção.

Sessão	Estratégias / Dimensão atitudinal trabalhada	Objetivos	Atividades e Materiais	Monitorização/Avaliação (final da sessão)
Sessão 1	Informação / Cognitiva	- Aumentar a compreensão de que ser diferente não implica ser melhor ou pior do que outra pessoa; - Promover a valorização da diferença e da diversidade.	1. Apresentação dos objetivos do programa; 2. Exercício sobre que características distinguem as pessoas; 2.1. Conversa acerca das diferenças e das semelhanças como um contínuo e não uma dicotomia; 2.2. Discussão sobre o que são estereótipos; quais os que existem face às pessoas com incapacidades; 2.3. Discussão sobre os direitos humanos. Materiais: PC; ppt com imagens; quadro da sala.	- Realização de uma ficha de trabalho com 5 questões de verdadeiro ou falso.
Sessão 2	Informação + simulação / Cognitiva + afetiva	- Promover a aprendizagem sobre diferentes deficiências e de que modo elas originam incapacidades quando não há no meio suportes/apoios; - Sensibilizar os alunos para as dificuldades e obstáculos que as pessoas com incapacidades experienciam no seu quotidiano.	1. Brainstorming sobre as deficiências que conhecem; 1.1. Breve apresentação de características de diferentes deficiências (sensoriais; físicas; intelectuais); 2. Exercícios de simulação de diferentes deficiências seguida de discussão sobre as estratégias a usar para apoiar as pessoas representadas; 3. Discussão sobre a importância da remoção de barreiras físicas e atitudinais para a vida das pessoas com incapacidades. Materiais: venda; auscultadores; MP3; texto do jornal; PC; vídeos.	- Realização de ficha de trabalho com pergunta aberta “ <i>O que significa ter uma deficiência</i> ”.
Sessão 3	Informação + simulação / Cognitiva + afetiva	- Promover a aprendizagem sobre diferentes deficiências e de que modo elas originam incapacidades quando não há no meio suportes/apoios; - Sensibilizar os alunos para as dificuldades e obstáculos que as pessoas com incapacidades experienciam no seu quotidiano.	1. Continuação dos exercícios de simulação iniciados na sessão anterior; 2. Discussão sobre como se pode evitar/atenuar que uma deficiência se torne numa incapacidade – diferença entre deficiência e incapacidade; 3. Visionamento de um vídeo – “ <i>Living the Smart Life</i> ” – sobre um jovem com Síndrome de Down que vive sozinho, seguida de discussão sobre o seu dia-a-dia e as tecnologias que usa. Materiais: Folha de exercício das palavras em diversas cores; folha de exercício com as frases com as palavras invertidas; desenho da forma abstrata; PC; filme	- Realização de ficha de trabalho com pergunta aberta “ <i>O que significa ter uma deficiência</i> ” – comparação com a resposta dada na sessão n.º2.

			<i>Living the Smart Life.</i>	
Sessão 4	Treino de competências de interação / Comportamental + Afetiva	- Promover a aprendizagem sobre como interagir com colegas com dificuldades de comunicação.	1. Visionamento de fotograma do filme de um aluno com limitações motoras e de comunicação, seguido de atividade de grupo na qual os alunos planeiam uma brincadeira de recreio em que o aluno possa participar, apresentando posteriormente à turma; 2. Visionamento do filme completo <i>Cuerdas</i> ; 3. Ensino de estratégias de interação baseado no treino de <i>peer buddy</i> de Goldstein. Materiais: PC; filme <i>Cuerdas</i> ; folha de exercício de grupo.	- Cada aluno responde por escrito à questão: <i>O que aprendi hoje?</i>
Sessão 5	Treino de competências de interação / Comportamental + Afetiva	- Promover a aprendizagem sobre estratégias de interação com colegas com dificuldades de comunicação.	1. Continuação de ensino de estratégias de interação – aproximar/brincar/falar com os outros (regras de comunicação); 1.1. Roleplaying de situações de interação. 2. Visionamento do filme <i>Educating Peter</i> ; Materiais: folha de exercício de grupo; PC; filme <i>Educating Peter</i> .	- Exercício sobre quais os comportamentos que demonstram o agrado e desagrado com uma atividade/interação seguido de discussão com os alunos
Sessão 6	Contacto com pessoas com incapacidades / Comportamental + Afetiva	- Promover oportunidades de contacto com os alunos com incapacidades severas em atividades estruturadas que integram a rotina destes alunos.	1. Ida à Unidade para participar na aula de música – todos os alunos tem uma função na aula; 2. Conversa sobre o dia-a-dia na Unidade e sobre os interesses de cada aluno.	- Espaço para colocarem questões.
Sessão 7	Envolvimento da comunidade escolar com a temática	- Consolidar nos alunos os conhecimentos adquiridos sobre a temática de pessoas com incapacidades; - Promover o envolvimento da comunidade escolar com esta temática.	1. Formação de grupos de 3-4 alunos e distribuição dos vários temas abordados pelos grupos; 2. Preparação de uma “apresentação” de 15 minutos de modo a transmitir a colegas de uma outra turma os conteúdos aprendidos durante as sessões. Materiais: todos os materiais apresentados durante as sessões.	- Envolvimento na preparação da “apresentação”.
Sessão 8	Envolvimento da comunidade escolar com a temática	- Promover o envolvimento da comunidade escolar com esta temática.	1. Apresentação aos colegas de outra turma dos conteúdos aprendidos durante o programa	- Envolvimento na “apresentação”.

Conforme se pode observar no Quadro 24, o programa consistiu num período de 8 semanas de intervenção, com sessões semanais de 50 minutos e, a sua abordagem combinou estratégias envolvendo componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, materializadas pelo uso de diversos métodos para aumentar as atitudes positivas dos alunos face aos pares com incapacidades. Os métodos incluíram, por esta ordem de implementação: (i) apresentação de informação explicativa e positiva sobre diferentes deficiências; (ii) atividades de simulação de situações incapacitantes vivenciadas pelas pessoas com deficiência; (iii) treino de estratégias de interação social; (iv) oportunidade de contacto e interação com alunos com incapacidades (que não os pares da turma); (v) atividades de envolvimento da comunidade escolar com os conteúdos abordados no programa de sensibilização.

Os dois primeiros métodos apontam para estratégias de ordem cognitiva – baseadas essencialmente na transmissão de conhecimento (sobre os direitos humanos; a diferença entre deficiência e incapacidade; as deficiências que existem), bem como de índole afetiva – associadas ao colocar-se no lugar do outro e experienciar as dificuldades sentidas. Os restantes métodos – designadamente o treino de situações de interação problemáticas, o contacto com colegas com incapacidades (da Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita) e a apresentação dos conhecimentos a outra turma – espelham estratégias capazes de interferir com as dimensões comportamental e afetiva das atitudes, pelo despertar de emoções inerentes ao contacto (simulado e real) com colegas com incapacidades e pela reflexão sobre o próprio comportamento nestas situações.

Este programa constitui, então, uma possibilidade, cuja viabilidade tem agora de ser explorada. A melhor forma de o fazer passa pela triangulação de dados recolhidos em diferentes momentos, através de diferentes instrumentos e junto de diferentes atores, com o propósito de captar as variadas expressões que as atitudes dos alunos podem assumir.

1.2. Observação das atitudes

Uma das principais limitações dos estudos sobre a avaliação da eficácia de programas de intervenção advém da dificuldade em verificar até que ponto a mudança de atitudes se reflete em (reais) mudanças nos comportamentos dos alunos perante os seus colegas com incapacidade. Como vimos anteriormente, os métodos de avaliação mais comumente usados neste domínio são as escalas de autorrelato, nas quais os investigadores convertem observações de comportamento dos alunos num índice de questões para averiguar a presença, a intensidade e a direção das respostas (Antonak & Livneh, 2000). Assim, por exemplo os aspetos comportamentais das atitudes das crianças face aos pares com incapacidades são avaliados através de questões sobre a sua intenção de comportamento (e.g., *“brincarias com colegas mesmo que eles te pareçam diferentes?”*, *“dormirias em casa de um colega com incapacidade?”*).

Todavia, diversos autores têm alertado para o facto de estes métodos estarem potencialmente sujeitos a processos de enviesamento devido a efeitos de desejabilidade social (e.g., Adibsereshki & Salehpour, 2012; Diamond et al., 2008; Favazza & Odom, 1996). As crianças podem responder em função do que julgam ser a sua avaliação genuína ou influenciadas pelo de agradar ao avaliador. Para controlar este efeito, alguns – ainda que poucos – investigadores têm conduzido observações diretas das interações entre pares, averiguando a congruência entre os resultados das medidas de autorrelato e o comportamento dos alunos perante os colegas com incapacidades (Diamond, 2001; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Okagaki et al., 1998).

Os programas de promoção das atitudes partilham semelhanças com as intervenções destinadas ao desenvolvimento de interações sociais entre alunos com e sem incapacidades, relacionadas com a necessidade de sensibilizar os alunos para a incapacidade. Porém, enquanto os programas dirigidos às atitudes apresentam como principais resultados medidas de aceitação dos alunos – verificada pelo preenchimento de escalas de autorrelato – os programas sobre as interações sociais baseiam a sua avaliação nos efeitos ao nível do aumento do número de contactos entre os alunos com e sem incapacidade e, muitas vezes, ao nível da melhoria da qualidade desse mesmo contacto, avaliado, sobretudo, por medidas comportamentais que incluem a observação dos alunos em contextos formais e informais (Blatchford, Bassett, & Brown, 2005; Cushing, Horner, & Barrier, 2003).

Interagir mais e com maior qualidade com os alunos com incapacidades não é em si consequência de maior aceitação e atitudes mais positivas dos alunos tipicamente desenvolvidos? Gresham (1982) estabeleceu esta relação causal, aduzindo que o número de interações iniciadas pelos pares com desenvolvimento típico é uma variável preditora da aceitação social dos alunos com incapacidades. Na prática, as atitudes positivas traduzem-se em comportamentos de aceitação social e até mesmo de amizade, evidenciados nas interações sociais entre os alunos com e sem incapacidades (Meyer & Ostrosky, 2015). Sob esta perspectiva, é expectável que os alunos com atitudes positivas desejem permanecer junto dos colegas com incapacidades, envolvendo-os num maior número de interações e demonstrando mais satisfação e participação nas mesmas.

Observar as interações entre alunos, além de permitir avaliar a sua competência para interagir de forma adequada (Brown, Odom, & Conroy, 2001; Guralnick, Connor, & Johnson, 2011), pode então revelar se os alunos escolhem brincar com os colegas com incapacidades e respondem reciprocamente aos seus comportamentos, bem como os sentimentos por eles manifestados (Hall & McGregor, 2000; Lee, Yoo, & Bak, 2003). Por sua vez, a observação direta das interações também informará sobre o nível de participação social dos alunos com incapacidades (Hestenes & Carroll, 2000; Kasari, Locke, Gulsrud, & Rotheram-Fuller, 2011), fornecendo designadamente indicadores de quão envolvidos estão nas atividades dos pares. Neste sentido, a observação das interações entre os alunos com e sem incapacidades surge como uma abordagem de interesse, proporcionando índices de eficácia de intervenções específicas desenvolvidas para promover as atitudes, mas instituindo-se, também, como um quadro de referência útil para avaliar a efetividade da inclusão nos contextos educativos.

Todavia, o recurso à observação não está imune a limitações, concretamente à possibilidade da presença dos observadores alterar a própria natureza dos contextos sociais, influenciando os comportamentos. Na literatura são descritas estratégias para minimizar a reatividade dos alunos à presença de um observador externo que passam por expandir as observações durante a linha de base dos estudos, de modo a que se torne familiar para os sujeitos (Carter & Hughes, 2005).

Acresce ainda, que a investigação conduzida através da observação não pode ser desligada dos quadros de referência conceptual explícitos ou implícitos que influenciam o modo como o observador irá processar os dados de informação. Este facto, suscetível

de comprometer a fiabilidade e a validade do registo dos comportamentos que ocorrem naturalmente (e.g., Lee et al., 2003), motiva um especial cuidado na consideração das assunções teóricas subjacentes aos sistemas desenhados para configurarem os fenómenos comportamentais em entidades quantificáveis. Assim, decisões sobre “*quais os aspetos do comportamento a avaliar?*”, “*quando e em que contextos avaliar?*” e “*como interpretar os comportamentos observados?*” assumem papel central e deverão ser guiadas por critérios rigorosos subjacentes às necessidades de segmentar o curso dos comportamentos e traduzir as suas propriedades em unidades mensuráveis.

Sistemas de codificação

A interação é um fenómeno complexo que envolve uma imensidão de acontecimentos simultâneos. Por exemplo, enquanto duas ou mais crianças interagem, além dos seus próprios comportamentos, estão a ocorrer eventos no contexto circundante, influenciando, também, as trocas interactivas. Dada esta complexidade e na impossibilidade de descrever todas as ocorrências, os investigadores preocupam-se em estudar aspetos específicos das interações.

Os sistemas de codificação ou categorização dizem respeito à organização dos aspetos do comportamento que o investigador estabelece como alvo da observação, traduzindo-se num conjunto de regras formais para segmentar o “*curso*” do comportamento em unidades de análise com significado e quantificáveis (Pellegrini, Symons, & Hoch, 2004). Tal inclui seleccionar e definir os comportamentos relevantes e estabelecer o método de amostragem. As decisões incidem sobre o que será registado, como, quando, por quem e em que condições ocorrerá a observação. A dimensão de mensurabilidade advém da circunstância de ser atribuído um código a um comportamento particular (e.g., presta atenção ao outro) ou constelação de comportamentos (e.g., orienta a cabeça e foca o olhar na pessoa que está a falar). Deste modo, os sistemas de observação correspondem a instrumentos de avaliação concretos que possibilitam relacionar respostas quantitativas a questões empíricas particulares. A este propósito, Pellegrini et al. (2004) referem duas regras de ouro que constituem verdadeiros desafios na operacionalização de um sistema de codificação da observação: (1) o sistema de categorização deve estar intimamente associado a uma questão específica; (2) a

complexidade do sistema deve ser a estritamente necessária para responder à questão, isto é, o sistema deve ser de fácil implementação. Neste sentido, temos presente que a informação recolhida pelos sistemas de codificação não abrange todos os aspetos das interações. O desenvolvimento de um sistema de codificação é, então, um processo singular e teórico (Bakeman & Gottman, 1997), na medida em que surge do interesse do investigador por um determinado problema, espelhando o seu posicionamento conceptual face ao problema. Este é o motivo que leva os investigadores a desenvolverem sistemas de codificação próprios que correspondem às suas orientações teóricas e às especificidades das situações em análise.

O desafio de definir um sistema de cotação tem subjacente uma tomada de decisão sobre as medidas que melhor representam os fenómenos a escrutinar. Refletindo de alguma forma os princípios da tradição positivista, certas opções procuram capturar aspetos momentâneos do comportamento, definindo unidades moleculares de observação em referência a ações específicas (e.g., gestos, posturas, expressões faciais, vocalizações, sorrisos, agarrar objetos, oferece brinquedo, etc.) que possibilitam, tipicamente, operações de quantificação na base da contabilização de frequências. A forma exaustiva de dissecar assim os comportamentos suscita questões acerca da adequação desta estratégia para representar processos complexos – e.g., competência social para manter interações (Bierman & Welsh, 2000). Alternativamente, são usadas escalas de avaliação geradas a partir da explicitação de constructos (e.g., reciprocidade; responsividade do adulto), quantificáveis mediante várias modalidades de medida, nomeadamente através de escalas tipo Likert. São reconhecidas por exibirem uma maior estabilidade ao longo do tempo e tendem a ser mais congruentes com outras medidas do comportamento (Brown, Odom, & Holcombe, 1996). Ambos os sistemas de cotação do comportamento apresentam vantagens e desvantagens decorrentes da natureza do registo que lhes está inerente. Focalizadas em padrões de comportamento, as escalas de observação eliminam muitas fontes de variância dos comportamentos, tais como as peculiaridades dos contextos ou dos atos idiossincráticos dos observados (Rosenberg, Robinson, & Beckman, 1986). Deste modo, perante variáveis mais complexas afiguram-se mais adequadas, por comparação com os sistemas de cotação baseados no registo frequencial de ocorrências. Todavia, estamos também conscientes de que são mais vulneráveis a erros associados a descrições de classes ou constructos menos claros e não tão bem definidos, levando a que os mesmos constructos/classes de

comportamentos possam ser compreendidos de forma diferente entre os observadores. Por sua vez, os sistemas de registo frequencial tendem a apresentar índices de fiabilidade mais elevados, uma vez que os comportamentos são definidos de forma mais precisa, deixando menos espaço a que ocorram variações na sua interpretação (Bakeman & Gottman, 1997). Ainda assim, a nossa opção neste estudo recaiu no desenvolvimento de escalas observacionais de padrões de comportamentos dos alunos com e sem incapacidades durante as interações por entendermos como as que melhor poderiam traduzir a complexidade dos constructos que eram objeto do nosso interesse.

À partida o nosso estudo tinha como questão global – “*Quais as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os seus pares com incapacidades?*”. Do exame da literatura sobre os sistemas observacionais que focam as interações entre alunos com e sem incapacidades salientam-se categorias comuns, com predomínio claro do registo de comportamentos específicos como a frequência de contactos sociais, o número de iniciações e de respostas dos alunos com incapacidades e dos seus pares com desenvolvimento típico. Carter, Cushing, Clark e Kennedy (2005) foram mais longe e, para além de comportamentos discretos, codificaram também as interações em termos da sua qualidade usando uma medida compatível com uma escala de avaliação observacional. Apesar de não ser claro como definiram o constructo de qualidade das trocas sociais, as interações observadas foram avaliadas numa escala de Likert de cinco pontos, onde 1 significava “qualidade pobre” e 5 “qualidade elevada”, tomando como critérios o afeto, a reciprocidade e o conteúdo das interações. O registo dos dados foi realizado com base em intervalos de observação de 60 segundos. Apenas foram consideradas para análise as observações com mais de trinta minutos. Similarmente, Hughes et al. (2004) pontuaram as interações em relação à sua qualidade, também numa escala de Likert de cinco pontos, considerando a frequência, a duração, o conteúdo, a reciprocidade das trocas e o afeto durante as interações. De facto, as categorias *reciprocidade*, *conteúdo* e *afeto* sugerem constructos complexos dificilmente quantificáveis pelo registo de comportamentos discretos.

O propósito que serve de mote, no nosso estudo, à decisão de observar os comportamentos entre alunos com e sem incapacidades é redireccionado no sentido de responder à seguinte questão: “*como se caracterizam as interações entre os alunos com e sem incapacidades no recreio, quanto ao conteúdo, ao afeto, à reciprocidade e às*

oportunidades de interação demonstradas pelos intervenientes?”. A resposta implica definir as dimensões das interações que integrarão o sistema de codificação.

1.3. Estudo da viabilidade das intervenções

Vários autores têm apelado a que as demonstrações da eficácia das intervenções sejam acompanhadas por indicadores acerca da sua aceitabilidade, relevância e utilidade (Carter & Pesko, 2008; Schwartz & Baer, 1991; Snell, 2003), no sentido de avaliar o seu potencial sucesso. Estes aspetos têm sido referenciados como fazendo parte da avaliação da validade social das intervenções (Carter, 2009). Wolf (1978) foi o primeiro autor a introduzir nas ciências sociais o conceito de validade social como uma medida de avaliação que se debruça sobre três aspetos:

- a) O significado social dos objetivos das intervenções (*“Os objetivos das práticas/intervenções vão de encontro ao que a sociedade realmente pretende?”*) – incluindo o valor atribuído pela comunidade aos intentos que a intervenção se propõe;
- b) A adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção (*“O fim justifica os meios?”*) – incluindo dados acerca do julgamento da comunidade sobre se as metodologias/estratégias usadas na intervenção são exequíveis, simples e eficientes (relação custo-benefício adequada);
- c) A importância social dos efeitos e resultados da intervenção (*“Os consumidores estão satisfeitos com os resultados?”*) – incluindo dados acerca da relevância social da magnitude da mudança resultante da intervenção.

Neste contexto, a investigação sobre programas destinados à promoção das atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades deve focar o desenvolvimento de intervenções que cumpram três requisitos essenciais: estas funcionam, os professores consideram os seus objetivos importantes e irão, provavelmente, implementá-las na sala de aula. Tal pressupõe, não só a avaliação dos comportamentos definidos como alvo da abordagem – as interações sociais – mas também o levantamento das opiniões acerca da

intervenção, quer do lado dos alunos, quer da parte dos professores que, respetivamente, foram objeto ou são potenciais executantes do programa.

Carter e Hughes (2005) notaram, contudo, que a validade social dos procedimentos de intervenção está entre as componentes menos avaliadas nos estudos realizados. Compreender a aceitabilidade dos professores em relação às estratégias de intervenção promotoras das interações sociais e das atitudes poderá ajudar a determinar os fatores que influenciam a decisão dos professores para adotarem ou não as práticas baseadas na evidência. O estudo conduzido por Kern et al. (1995) é exemplo da consideração da validade social de uma intervenção destinada à promoção das interações entre alunos com e sem incapacidades, avaliada através do grau de concordância de professores em relação a questões que evocavam o julgamento acerca do nível de facilidade com que os procedimentos da intervenção foram aprendidos, da sua eficácia e viabilidade de implementação.

Por outro lado, ouvir os alunos sobre as intervenções assume preponderância, na medida em que as crianças apresentam uma forma especial de assimilar o mundo que as rodeia. Mais do que absorver os conhecimentos transmitidos pelos adultos, as crianças são membros ativos no processo da sua própria aprendizagem, reinventando, transformando e atribuindo novos significados às informações (Graue & Walsh, 2003). Desta forma, parece importante perceber o modo como as crianças rececionam as mensagens do programa de intervenção, o que exige a criação de oportunidades para aceder ao seu mundo e para obter informações acerca do que pensam, do que sabem e de como pretendem agir no domínio específico, relativamente ao qual ocupam o papel central. Por conseguinte, ouvir os alunos é também uma forma de ajudar a tomar as melhores decisões para futuras implementações de um programa de intervenção.

2. Objetivos

A realização deste estudo parte de um corpo de conhecimentos adquiridos no processo de revisão da literatura sobre o constructo das atitudes (formação e modificação) e sua relevância para a disseminação da escola inclusiva. Estes conhecimentos, refinados durante o desenvolvimento do primeiro estudo empírico, fundamentam o

desenvolvimento do programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade e podem ser sintetizados da seguinte forma:

- i. A estrutura conceptual das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades é coerente com uma estrutura tridimensional e inclui as crenças (dimensão cognitiva), os afetos (dimensão afetiva) e as intenções para agir (dimensão comportamental) – por isso, o desenvolvimento de programas de intervenção deve incluir atividades e estratégias que considerem estas três dimensões;
- ii. As atitudes positivas dos alunos, designadamente os seus afetos e intenções comportamentais perante os pares com incapacidades diminuem na transição do 1º para o 2º ciclo – por isso, podemos definir as turmas do 5º ano de escolaridade como alvo ideal para implementar o programa de intervenção;
- iii. As variáveis individuais dos alunos relativas ao contacto com pessoas com incapacidades e ao conhecimento sobre o tema são as que mais influenciam as atitudes dos alunos perante os seus pares – por isso, a modificabilidade das atitudes dos alunos será maior quanto mais estas duas variáveis forem contempladas em programas de intervenção;
- iv. Os professores, cujo papel é preponderante nas atitudes exibidas pelos alunos, expressam muitas vezes falta de formação para gerir os desafios inerentes à presença de alunos com incapacidades na sala de aula. Por isso, o desenvolvimento de um programa de sensibilização pode constituir-se como ferramenta útil para o seu trabalho do dia-a-dia, designadamente quando confrontados com situações em que lidam com turmas que incluem alunos com incapacidades.

Quando olhamos o panorama da produção científica em Portugal, verificamos que nenhuma pesquisa estudou, até agora, o impacto de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade. Tampouco a observação das interações entre os alunos com e sem incapacidades constitui foco das investigações no nosso país. Ora, o trabalho que, aqui, apresentamos tem como objetivo explorar a viabilidade de um programa de sensibilização construído com base numa ampla revisão da literatura, bem como, avaliar o seu contributo na modificação das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico.

3. Método

3.1. Desenho e Participantes

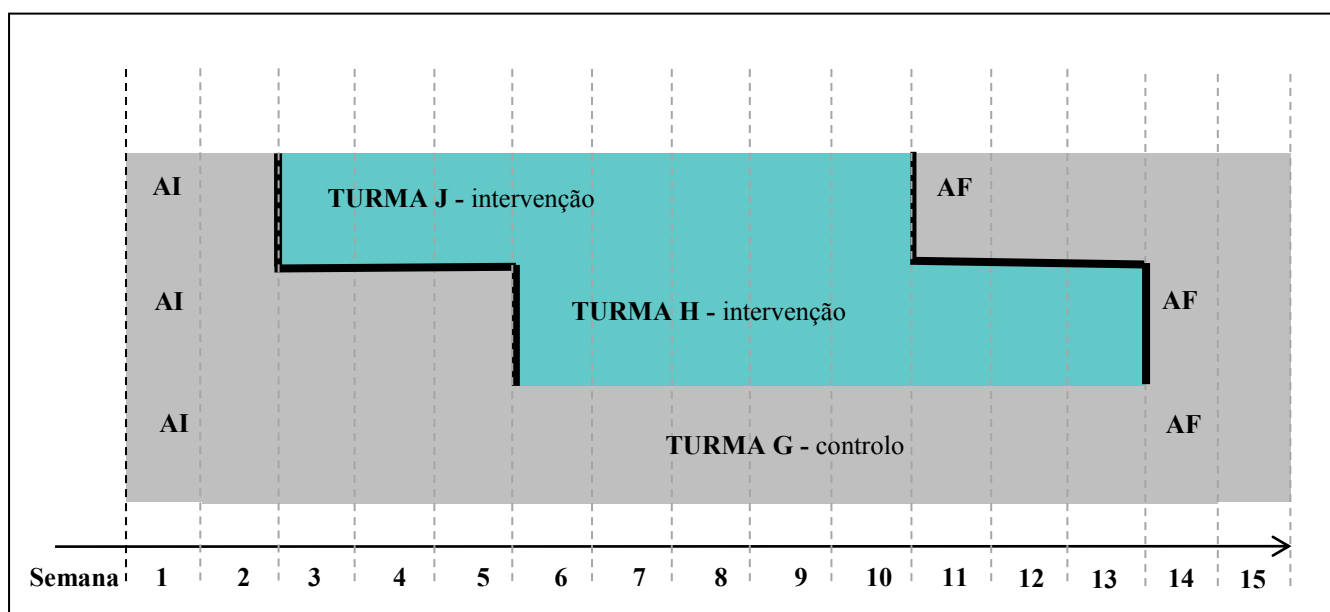
Para concretizar os objetivos a que nos propusemos, implementámos o programa destinado a promover as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos seus pares com incapacidades. O estudo, conduzido entre Fevereiro e Junho de 2014, compreendeu turmas de um Agrupamento de Escolas do concelho de Vila Nova de Gaia. Limitados na escolha da amostra por imposições inerentes à organização das atividades da escola que colaborou, só nos foi possível usar três turmas, adotando os seguintes critérios para as selecionar:

1. Turmas que apresentavam em comum a circunstância de a maior parte da carga horária letiva estar distribuída pelo mesmo período do dia.
2. Inclusão nas turmas de um aluno com necessidades educativas especiais, apresentando condições de saúde equiparáveis.

A opção de intervirmos ao nível dos alunos do 5ºano de escolaridade teve por base, como já referimos, a circunstância dos resultados do estudo anterior terem revelado a transição do 1º para o 2ºciclo como crítica para o desenvolvimento das atitudes.

A abordagem usada obedeceu aos princípios do paradigma de investigação experimental, sendo que das três turmas selecionadas foram constituídos dois grupos experimentais (turmas J e H) e um grupo de controlo (turma G). Para além disso, o desenho da investigação seguiu a lógica do *multiple baseline design* – desenho de múltiplas linhas de base, por permitir o controlo experimental sobre o momento de implementação da intervenção nos grupos participantes (Swanson, Raab, & Dunst, 2011), separando assim os efeitos do programa de influências potencialmente associadas à passagem do tempo. Este tipo de estudos inclui três condições: 1) linha de base; 2) intervenção; 3) manutenção – sendo que em cada uma delas são recolhidos dados de avaliação. Deste modo, o desenho de investigação obedeceu à seguinte estrutura: todos os grupos foram sujeitos a uma avaliação inicial; os grupos experimentais iniciaram a intervenção com um desfasamento temporal de três semanas; os dois grupos experimentais foram avaliados, semanalmente, durante o tempo do estudo; todos os foram sujeitos igualmente sujeitos a uma avaliação final, com o mesmo

instrumento usado na avaliação inicial. Após a avaliação final, os dois grupos experimentais permaneceram em avaliação, de modo a averiguar a manutenção dos efeitos. Estas etapas encontram-se esquematizadas na Figura 5. De notar que a avaliação inicial e final consistiram na administração da CATCH-modificada. A observação dos comportamentos interactivos dos alunos no recreio integrou também a avaliação inicial e final (para além da avaliação semanal), mas apenas foi usada com as duas turmas intervencionadas, por constrangimentos associados ao Agrupamento onde o estudo foi realizado.



AI – avaliação final; AF – avaliação final.

Figura 5. Esquematização do desenho da investigação.

Podíamos assim, através do desfasamento do início da intervenção nas duas turmas intervencionadas, controlar as modificações nas atitudes (e nas interações) dos alunos ao longo das diferentes etapas da implementação do programa.

Participaram neste estudo 51 alunos com desenvolvimento típico – turma J, $n=15$; turma H, $n=17$; turma G, $n=19$ – e 3 alunos com incapacidade intelectual ligeira do género masculino pertencentes a cada uma das turmas. Para além disso, participou também no

estudo a professora, diretora de turma das duas turmas intervencionadas, tendo estado presente em todas as sessões de implementação do programa.

3.2. Intervenção

O programa de intervenção encontra-se já descrito no Ponto 1.1 deste capítulo. Sinteticamente, consistiu em 8 sessões de intervenção implementadas semanalmente, adotando uma abordagem caracterizada pela combinação de estratégias associadas às diferentes componentes das atitudes. No decorrer do programa foram implementadas algumas atividades de *papel e lápis* com o objetivo de monitorizar a evolução dos alunos nos conteúdos abordados nas sessões.

3.3. Procedimentos e instrumentos de avaliação dos efeitos do programa

O primeiro passo para a realização deste estudo consistiu no envio de informação aos encarregados de educação dos alunos das três turmas sobre a implementação do programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade (Apêndice E).

O aparente consenso na literatura para o uso de múltiplas medidas de avaliação das atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades (Adibsereshki et al., 2010; Favazza et al., 2000; Hall & McGregor, 2000; Holtz & Tessman, 2007; Martinez & Carspecken, 2007; Swaim & Morgan, 2001) levou-nos a tentar obter várias medidas de avaliação do programa, conforme avançámos anteriormente, fazendo convergir dados de diversas fontes de informação sobre o mesmo evento, de modo a contribuir para a sua validação.

Os instrumentos de avaliação compreenderam: observação dos comportamentos de interação entre os alunos com e sem incapacidades das duas turmas intervencionadas no espaço do recreio; entrevista à professora que acompanhou a implementação de todo o programa de intervenção; grupos focais realizados com alunos das duas turmas intervencionadas; e uso da escala de autorrelato CATCH-modificada, aplicada às três turmas.

3.3.1. Observação

As interações entre os alunos com e sem incapacidades das duas turmas intervencionadas foram observadas no recreio, uma vez por semana, antes, durante e após a implementação do programa de intervenção – total de 15 sessões de observação de cada turma – através de escalas de avaliação observacional dos comportamentos.

O recurso a gravações de vídeo das interações entre os alunos com e sem incapacidades constituiria, à partida, o método ideal para proceder à análise dos comportamentos, permitindo o seu visionamento posterior. Todavia, foram identificados vários fatores impeditivos do registo de vídeo, incluindo questões éticas relacionadas com a filmagem dos alunos, das turmas alvo e de outras turmas, com quem os alunos foco do estudo interagem durante os intervalos. A morosidade no processo de obtenção das necessárias autorizações (e consentimentos informados) e, a possível objeção de encarregados de educação de alunos – principalmente dos pertencentes a turmas não envolvidas no programa – constituíram os principais fatores apoiantes da nossa decisão de não filmarmos as interações. Assim, o registo dos comportamentos foi realizado *in loco*, contando com a presença de dois observadores (a autora desta trabalho e uma psicóloga). As tarefas compreendiam a observação e registo de padrões de comportamento e de ações específicas. O início do registo era simultâneo, de modo a que se conseguissem obter os mesmos registos para os mesmos comportamentos.

Escalas de avaliação observacional

Na literatura sobre as interações entre alunos com e sem incapacidade não encontramos escalas que abordassem, exclusivamente, padrões de comportamento das crianças durante essas interações.

A nossa opção por construir escalas de avaliação observacional baseou-se no potencial destes sistemas para estimarem quantitativamente variáveis complexas como, por exemplo, a reciprocidade. Desenvolvemos então o “*Sistema de avaliação observacional das interações entre os alunos com e sem incapacidades: aceitação dos pares e participação dos alunos com incapacidades*” (Apêndice F) para avaliar a qualidade das interações entre os alunos durante os intervalos. Este sistema de codificação inclui seis escalas (Figura 6), as quais dizem respeito: (1) às características das interações

(*conteúdo das interações*); (2) à aceitação dos alunos sem incapacidades – *oportunidades de participação, reciprocidade e afeto*; (3) à participação dos alunos com incapacidades – *envolvimento social, alegria/prazer*. Cada uma é pontuada numa escala de 7 pontos com quatro descritores (nos pontos 1, 3, 5 e 7), isto é, pequenas narrativas que refletem um padrão de comportamento, ajudando o observador a melhor estimar a pontuação. Entre estes descritores situam-se pontuações que permitem registar comportamentos intermédios aos referidos padrões (pontos 2, 4 e 6). Genericamente, as pontuações 1 e 7 significam, respetivamente, índices reduzidos e elevados de interação/aceitação/participação. O registo foi efetuado no final de cinco minutos de observação das interações entre os alunos.

Durante a cotação dos comportamentos dos “pares do aluno com incapacidades”, devem ser considerados os alunos da turma no seu todo, isto é, a cotação deve ser feita em função dos comportamentos exibidos pela maioria dos colegas. Na presença de comportamentos (consistentes) díspares – que não representam a tendência da turma – os mesmos devem ser mencionados na secção “Comentários” que existe em cada uma das escalas.

Conteúdo – quão diversificados e “íntimos” são os conteúdos partilhados nos contactos entre os alunos. Oportunidades de participação – intensidade e persistência com que os pares iniciam interações e demonstram interesse para participarem em atividades conjuntas com o aluno com incapacidades. Reciprocidade dos pares – intensidade dos comportamentos recíprocos dos alunos sem incapacidades face às tentativas de iniciação do aluno com incapacidades, isto é, em que medida os pares respondem às iniciações do aluno. Afeto dos pares – intensidade dos comportamentos de afeto dos pares durante as interações, isto é, em que medida os pares manifestam simpatia, carinho e preocupação com o aluno com incapacidades durante as interações. Envolvimento do aluno com incapacidades – quantidade de tempo e intensidade com que o aluno com incapacidades participa nas mesmas atividades que os pares. Alegria/prazer/satisfação do aluno com incapacidades – intensidade da alegria e da motivação do aluno com incapacidades, isto é, em que medida, está a obter satisfação com a sua participação nas interações.
--

Figura 6. Escalas do sistema de avaliação observacional das interações entre os alunos com e sem incapacidades.

Antes do início do estudo, propriamente dito, os procedimentos de registo de dados foram testados e revistos. Os dois observadores foram treinados com base em situações de interação em registo vídeo, com o objetivo de obter concordância mínima de 80%. Durante este período de treino foram cotadas 10 situações de interação entre alunos com e sem incapacidades, totalizando 50 minutos de observação e discussão de critérios de cotação. Nestas situações, a percentagem de acordo interobservadores variou entre 80% e 90% nas diferentes escalas.

Uma vez que as situações de observação entre os alunos não foram videogravadas, em caso de dissonância das pontuações entre as observadoras, consideraram-se para as análises as observações feitas pela psicóloga.

3.3.2. Escutar para compreender a aceitabilidade, a exequibilidade e utilidade do programa

Quisemos também dar voz aos alunos sujeitos à intervenção e à professora que acompanhou toda a implementação e, assim, obter informação sobre a sua apreciação acerca do programa, conscientes de que poderia ser diferente daquela decorrente da observação das interações e da CATCH-modificada.

Entrevista

Após a finalização da intervenção em ambas as turmas solicitámos à professora – presente em todas as sessões – a colaboração para participar numa entrevista com o objetivo de avaliar a sua opinião quanto à implementação do programa. Três vetores fundamentais associados à probabilidade de vir a implementar o programa no futuro corporizaram o guião da entrevista (Apêndice G), pelo qual pretendemos recolher a opinião da professora sobre: (1) a importância do tema; (2) a facilidade e viabilidade da implementação dos conteúdos na rotina escolar; (3) a eficácia do programa. Além disso, abordámos em que medida, na opinião da professora, os alunos apreciaram e se envolveram com as atividades e conteúdos apresentados – verificando, designadamente se houve alguma diferença entre as duas turmas intervencionadas. A entrevista, de natureza semiestruturada, permitiu alguma flexibilidade do entrevistador, com liberdade

para alterar a ordem das questões, ou até mesmo formular outras questões não incluídas no guião originalmente desenvolvido, face às respostas da professora. A entrevista teve lugar numa sala calma e foi conduzida por uma psicóloga familiarizada com toda a investigação, mas que não esteve envolvida nas sessões do programa de intervenção. No início da entrevista pediu-se autorização à professora para a gravação áudio, afiançando a confidencialidade das suas respostas.

Grupos focais

Decorridas 1 a 3 semanas do término do programa de intervenção, realizámos dois grupos focais, nos quais participaram quatro alunos aleatoriamente escolhidos de cada uma das turmas intervencionadas. Primeiramente, explicámos a cada turma em que consistiria o grupo focal – quais os objetivos e o que era esperado dos participantes. Foi solicitado aos pais destes alunos a autorização para que pudessem participar no grupo focal, através do documento “*consentimento informado*” (Apêndice H), onde lhes foi explicado o âmbito, os objetivos, a duração e os procedimentos – especificamente a gravação em áudio do discurso dos alunos – do grupo focal. Neste documento foi também explicado que estavam assegurados o anonimato e a confidencialidade das respostas dos seus educandos. Participaram, então, oito alunos nos dois grupos focais realizados, cuja duração média foi de aproximadamente 28 minutos. Enquanto, os alunos participavam na reunião do grupo focal, realizada numa sala sossegada da escola, os restantes alunos da turma participaram numa atividade com a orientadora das sessões do programa de intervenção.

Os grupos focais tiveram dois objetivos fundamentais. Por um lado pretendíamos compreender a experiência dos alunos sobre a participação no programa de intervenção – as aprendizagens efetuadas, as possíveis mudanças das atitudes da turma face aos alunos com incapacidade e, no caso de terem existido, os comportamentos do grupo de turma que explicavam essas mudanças. Por outro lado, era também nosso intuito eliciar o *feedback* e a satisfação dos alunos quanto ao programa, à sua estrutura e atividades. Os grupos focais foram moderados pela psicóloga que havia conduzido a entrevista à professora. Foi elaborado um guião do grupo focal, de modo a assegurar a constância de procedimentos entre os dois grupos (Apêndice I). Este guião era composto por: (1)

introdução – a moderadora apresentava os objetivos e as regras que iriam nortear a reunião, explicando que a “reunião” iria ser gravada em áudio e as informações fornecidas seriam utilizadas apenas para fins de investigação; (2) questões semiestruturadas – a moderadora colocava questões aos alunos sobre o conhecimento geral da turma acerca do tema incapacidades (e.g., “*O que aprenderam com estas aulas?*”), as atitudes perante alunos com incapacidades (e.g., “*Como classificariam as atitudes da turma face a alunos com incapacidade no início do programa?*” “*Existiu alguma mudança nas atitudes da turma?*”), a perspetiva dos alunos acerca programa (e.g., “*Quais as atividades do programa que a turma mais gostou?*”); (3) conclusão – a moderadora dava por encerrado o grupo focal, após perguntar aos alunos se algum tinha algo mais a acrescentar que ainda não tivesse sido referido, agradecendo a participação.

3.3.3. CATCH versão reduzida

A versão reduzida da CATCH foi usada quer na avaliação inicial, quer na final (Apêndice J). As suas propriedades, descritas no estudo 1, consagraram este instrumento como adequado para avaliar as atitudes dos alunos portugueses. Conceptualmente congruente com a estrutura tridimensional das atitudes, a CATCH modificada é constituída por 20 itens agrupados nos fatores cognitivo, afetivo e comportamental. Conforme acontece na escala original, os itens são cotados numa escala de Likert de 5 pontos (0 a 4), à qual é multiplicada por 10, sendo que 0 corresponde a atitudes mais negativas e 40 a atitudes mais positivas. Seis dos vinte itens encontram-se formulados pela negativa, pelo que as pontuações devem ser revertidas. O preenchimento deste instrumento foi precedido do pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos das três turmas (Apêndice E).

3.4. Plano analítico

Os diferentes métodos de recolha usados deram origem a múltiplos procedimentos analíticos, de acordo com a natureza (quantitativa e qualitativa) dos dados em tratamento, designadamente: 1) do registo das observações dos comportamentos de interação entre o aluno com incapacidades de cada uma das turmas e os seus pares; 2)

do discurso avaliativo do programa de intervenção e dos seus efeitos proferido pela professora e pelos alunos; 3) dos resultados obtidos com a CATCH-modificada aplicada antes e após a intervenção. Para além destes dados, tínhamos também mostras de trabalho dos alunos – das duas turmas intervencionadas – decorrentes das tarefas práticas incluídas em cada uma das sessões de intervenção⁸.

Relativamente às escalas de avaliação observacional, recorremos à inspeção visual dos dados individuais de cada participante (turma), expostos em gráficos de múltiplas linhas de base ilustrativos da evolução dos comportamentos interativos dos dois participantes com incapacidade intelectual e seus pares antes, durante e após a implementação do programa. A análise visual dos dados é a abordagem tradicionalmente usada em desenhos de investigação deste tipo (Gast, 2010; Horner et al., 2005), consistindo na comparação dos padrões de comportamentos dentro e entre as condições do estudo (linha de base, intervenção e manutenção). Não existindo consenso em torno do uso de análises estatísticas em desenhos de investigação de múltiplas linhas de base (Aguiar, Moiteiro, Correia & Pimentel, 2011), a análise visual dos dados possibilita retirar conclusões quanto ao mérito da intervenção pelo uso de procedimentos sistemáticos, sintetizados pela avaliação do nível e da estabilidade dos dados (Lane & Gast, 2014). Deste modo, escrutinámos o nível de cada condição através do cálculo da mediana dos dados obtidos e identificámos o envelope de estabilidade, cujo cálculo dos limites inferior e superior se obtém, respetivamente, somando ou subtraindo 20% ao valor de nível de cada condição (Gast & Spriggs, 2010).

Com o objetivo de aumentar a compreensão da informação qualitativa e permitir a sua apresentação aos outros, os dados recolhidos através da entrevista à professora e dos grupos focais com os alunos foram organizados, codificados e categorizados. Para o registo do discurso dos participantes utilizou-se, conforme tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, a gravação áudio. A transcrição dos dados recolhidos procurou garantir um registo, o mais fiel possível, do discurso e dos sentimentos dos alunos e da professora (Anexos C e D – transcrição do discurso da professora e dos alunos, respetivamente). Neste sentido, foram respeitadas e anotadas as pausas, as

⁸ Por razões de espaço e de densidade da informação optámos por não incluir a análise destas mostras de trabalho na apresentação dos resultados deste estudo.

hesitações, os risos e a entoação de voz. O resultado final constituiu o *corpus de análise* (Vala, 1986), o qual foi sujeito à técnica de análise de conteúdo – seguindo as orientações de Bardin (2007) – com vista a sobre o discurso dos alunos e da professora “*efetuar inferências numa lógica explicitada*” (Vala, 1986, p. 104). Foram efetuadas várias leituras das descrições, procurando, num primeiro momento obter uma visão global sobre os discursos produzidos e, num segundo momento refinar a análise, tornando-a mais meticulosa. Neste processo, procuraram-se encontrar categorias de análise, essencialmente relacionadas com os tópicos definidos *à priori* – e congruentes com os temas abordados nos guiões da entrevista e nos grupos focais – mas também com temas emergentes (desde que associados à problemática em análise) que pudessem ter surgido no decorrer da recolha de dados. Este processo deu lugar à construção de um sistema de categorização, composto hierarquicamente por *temas* (ou macro-categorias) e *categorias*. Segundo Vala (1986), uma categoria é “*habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito*” (p. 111). Durante a análise estabelecemos a frase como *unidade de registo*, isto é, o segmento de conteúdo a considerar como unidade base, para significar a parte do texto a que correspondia determinada categoria. Assim, sempre que a intervenção de um participante sugerisse uma categoria, retirávamos a frase que melhor descrevesse a opinião do participante, não permitindo a seleção de mais do que uma unidade de registo numa intervenção.

Este sistema de categorização foi desenvolvido pela autora deste trabalho e sujeito à apreciação de dois peritos, tendo sido solicitado que procurassem fazer a codificação das categorias de unidades de registo correspondentes a aproximadamente 10 minutos de discurso. Comparámos as análises e discutiram-se os desacordos, chegando-se a uma percentagem de total concordância.

Por fim, os dados obtidos através da CATCH-modificada foram analisados através do *teste t* para amostras emparelhadas (comparação intra-turmas pré-pós intervenção) e para amostras independentes (comparação inter-turmas intervencionadas/não-intervencionadas), após primeiramente terem sido submetidos à correção de *outliers* baseada no procedimento de *winsorizing*. Para efetuarmos os testes das diferenças considerámos dois grupos, um formado pelas duas turmas intervencionadas e, o outro, pela turma não intervencionada. Esta opção deveu-se à reduzida dimensão da amostra.

Para além disso, quisemos avaliar a magnitude das modificações nas atitudes dos alunos, pelo que considerámos os valores dos intervalos de confiança – probabilidade a 95% – em cada uma das subescalas e na escala total da CATCH-modificada, calculados a partir dos resultados obtidos pela amostra usada no estudo da validade de constructo da estrutura tridimensional das atitudes ($n= 539$).

4. Resultados

Conforme indicámos no plano analítico, a apresentação dos resultados respeitará três domínios de análise: 1) as interações entre alunos com e sem incapacidades; 2) a opinião dos alunos e da professora face ao programa de intervenção; 3) as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico. Para além disso, a nossa exposição organizar-se-á contemplando relações intra e inter-turmas. No plano intra-turmas, examinaremos as variáveis relativas às atitudes dos pares com desenvolvimento típico referenciadas a um mesmo aluno (aluno com incapacidades de cada uma das turmas). Ao nível do plano inter-turmas, procuraremos determinar até que ponto as mesmas variáveis são prognosticadas pelo programa de intervenção (a turma estar ou não submetida no programa/a turma estar em diferentes momentos de implementação do programa).

4.1. As interações entre alunos com e sem incapacidades ao longo da intervenção

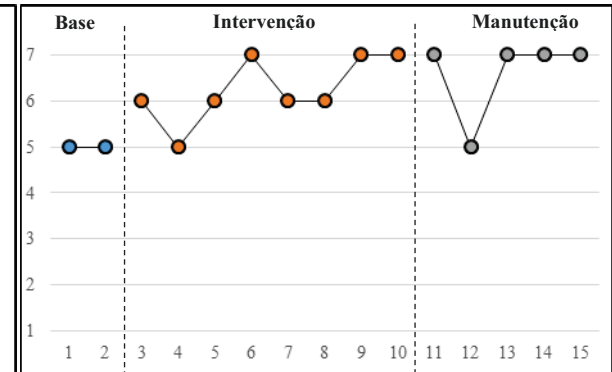
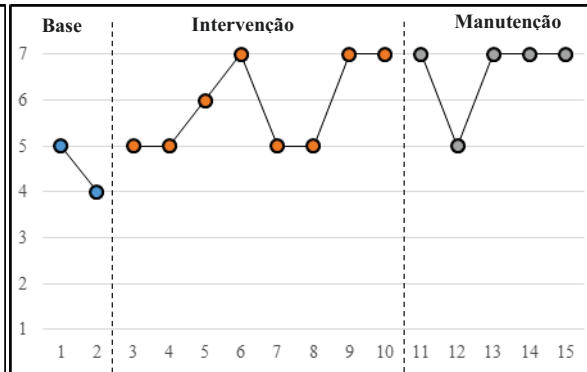
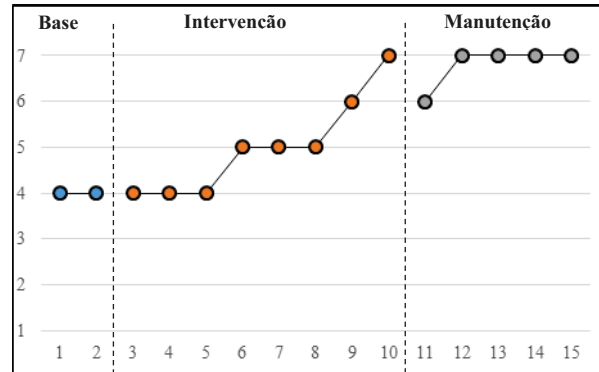
A Figura 7 ilustra os resultados do desenho de múltiplas linhas de base. De um modo global, estes indiciam que a intervenção teve efeitos positivos nas interações entre os alunos com e sem incapacidades.

Conteúdo

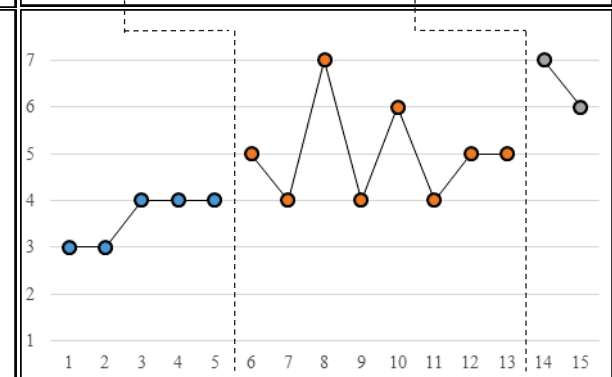
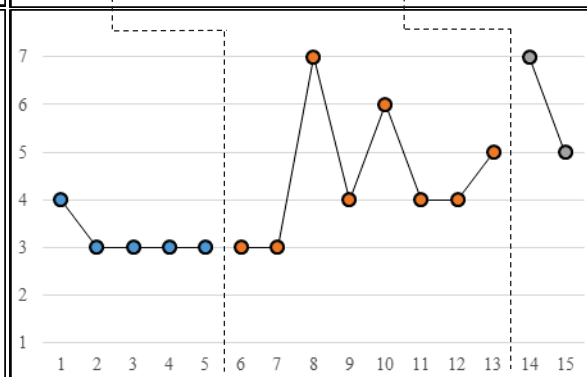
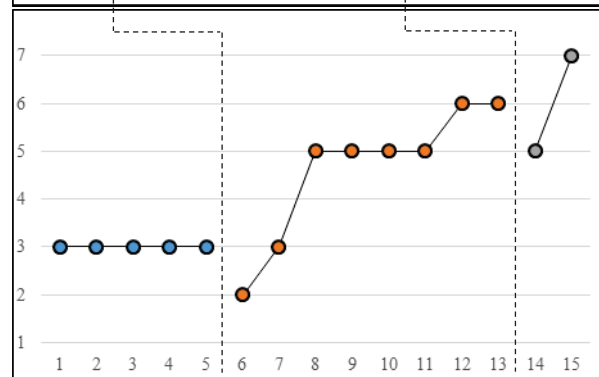
Oportunidade

Reciprocidade

TURMA J



TURMA H



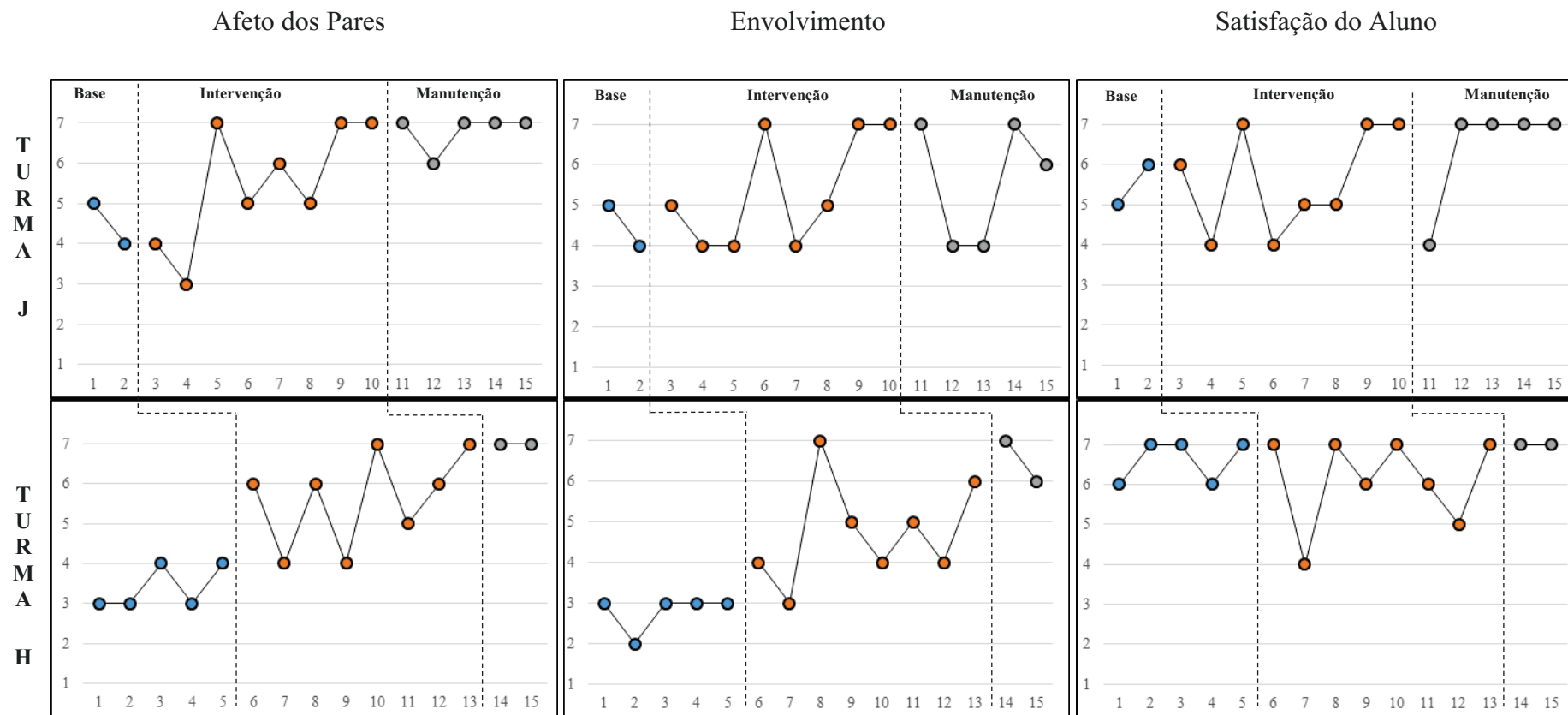


Figura 7. Resultados da observação das interações entre os alunos com e sem incapacidades.

Considerando os resultados dos alunos das turmas J e H, é possível observar que, durante a condição de linha de base, comparativamente às restantes condições:

- Os conteúdos das interações eram menos diversificados e baseados em informações pessoais;
- Os alunos com incapacidades tiveram menos oportunidades de participação nas interações;
- Os pares das interações mostraram-se menos responsivos;
- Os alunos com incapacidades estiveram sobretudo envolvidos em atividades diferentes daquelas em que a maioria dos pares da turma estavam a participar;
- Os pares das interações revelaram afetos menos positivos face aos alunos com incapacidades;
- O aluno da turma H esteve menos tempo envolvido em interações com os pares.

É ainda possível observar que o padrão de satisfação dos alunos na linha de base não diferiu do que foi encontrado durante as condições de intervenção e de manutenção.

No plano inter-turmas observamos que o aluno da turma J apresentava, já na linha de base, valores sempre mais elevados do que o aluno da turma H (exceto no domínio da *satisfação* do próprio aluno com a interação). Quer isto dizer que o aluno passava já mais tempo do intervalo em interação, os pares iniciavam mais vezes a interação e eram também mais responsivos. Para além disso, os pares mostravam ser mais afetuosos para com o aluno.

Ao nível das componentes do programa, verificamos uma tendência em todas categorias do comportamento interativo para atingirem um pico positivo no final da terceira semana – isto é, após duas sessões dominadas pela transmissão de informação sobre diferentes deficiências e uma sessão composta por atividades de simulação das dificuldades – e formas de as ultrapassar – experienciadas em determinadas situações de incapacidade. Podemos também concluir sobre a existência de um segundo pico positivo – verificado principalmente com os alunos da turma J – situado aquando a preparação e implementação da atividade (sessões 7 e 8) que exigiu o envolvimento ativo dos alunos para transmitirem os conhecimentos adquiridos a colegas de outras turmas.

Destes resultados salienta-se também o facto de a linha de base da primeira turma intervencionada ter sido curta – dois momentos de observação – dados os constrangimentos inerentes a todo o trabalho preparatório da investigação (obtenção dos consentimentos informados; as duas observadoras estiveram presentes na situação de recreio durante 4 dias, mas por uma questão de familiaridade com os alunos só no 3º dia se iniciou o registo do valores da linha de base). De igual modo, teria sido importante a obtenção de um mínimo de três momentos de observação na fase de manutenção para a segunda turma intervencionada.

O Quadro 25 evidencia o nível e a estabilidade dos dados observados nas duas turmas intervencionadas, em cada domínio de interação e em cada uma das condições, permitindo complementar e aprofundar o escrutínio das análises até agora efetuadas, exclusivamente com base na análise visual dos gráficos de múltiplas linhas de base.

Quadro 25. Nível e estabilidade dos dados de cada condição nos diferentes domínios interativos.

	Turma J			Turma H		
	LB	Int	Man	LB	Int	Man
Conteúdo						
Mediana	4	5	7	3	5	6
Envelope de estabilidade	3.2-4.8	4-6	5.6-8.4	2.4-3.6	4-6	4.8-7.2
Pontos fora do envelope	0% (0/2)	12.5%(1/8)	0% (0/5)	0% (0/5)	25% (2/8)	0% (0/2)
Amplitude	4	4-7	6-7	3	2-6	5-7
Oportunidades						
Mediana	4.5	5.5	7	3	4	6
Envelope de estabilidade	3.6-5.4	4.4-6.6	5.6-8.4	2.4-3.6	3.2-4.8	4.8-7.2
Pontos fora do envelope	0% (0/2)	37.5%(3/8)	20% (1/5)	20% (1/5)	62.5% (5/8)	0% (0/2)
Amplitude	4-5	4-7	5-7	3-4	3-7	5-7
Reciprocidade						
Mediana	5	6	7	4	5	6.5
Envelope de estabilidade	4-6	4.8-7.2	5.6-8.4	3.2-4.8	4-6	5.2-7.8
Pontos fora do envelope	0% (0/2)	0% (0/8)	20%(1/5)	40% (2/5)	12.5%(1/8)	0% (0/2)
Amplitude	5	5-7	5-7	3-4	4-7	6-7
Afeto dos pares						
Mediana	4.5	5.5	7	3	6	7
Envelope de estabilidade	3.6-5.4	4.4-6.6	5.6-8.4	2.4-3.6	4.8-7.2	5.6-8.4
Pontos fora do envelope	0% (0/2)	62.5%(5/8)	0% (0/5)	40% (2/5)	25%(2/8)	0% (0/2)
Amplitude	4-5	4-7	6-7	2-4	4-7	7
Envolvimento						
Mediana	4.5	5	6	3	4.5	6.5
Envelope de estabilidade	3.6-5.4	4-6	4.8-7.2	2.4-3.6	3.6-5.4	5.2-7.8
Pontos fora do envelope	0% (0/2)	37.5%(3/8)	40%(2/5)	20% (1/5)	37.5%(3/8)	0% (0/2)
Amplitude	4-5	4-7	4-7	2-3	3-7	6-7
Satisfação do aluno						
Mediana	5.5	5.5	7	7	6.5	7
Envelope de estabilidade	4.4-6.6	4.4-6.6	5.6-8.4	5.6-8.4	5.2-7.8	5.6-8.4
Pontos fora do envelope	0% (0/2)	62.5%(5/8)	20% (1/5)	0%(0/5)	25% (2/8)	0% (0/2)
Amplitude	5-6	4-7	4-7	6-7	4-7	7

Considerando os seis domínios foi possível observar que os valores encontrados para o nível (mediana) aumentaram entre cada uma das condições. Os valores de intervenção foram mais elevados do que os da linha-de-base, e os da manutenção mais elevados do que os da intervenção. Esta mudança foi mais acentuada, como seria de esperar, nas interações entre o aluno com incapacidades da turma H e os seus pares, uma vez que como referimos anteriormente, o ponto de partida era mais negativo do que acontecia com o aluno da turma J. Recorrendo ao critério de 80% dos dados se situarem dentro do envelope de estabilidade (Gast & Spriggs, 2010), verificámos alguma variabilidade dos dados da intervenção. O domínio onde esta variabilidade foi menor (0% alunos da turma J, 12.5% aluno da turma H), foi o da *reciprocidade* dos pares face às iniciativas comunicativas dos alunos com incapacidades. No entanto, nos domínios onde esta variabilidade foi maior, observa-se que os valores são próximos dos limites do intervalo de estabilidade. Esta variabilidade já não se verifica ao nível da condição de manutenção, sugerindo que as mudanças nos comportamentos interativos iniciadas com a intervenção tiveram continuidade após o seu término, até estabilizarem. Face a estes dados, teria sido recomendável um maior número de sessões de observação durante a intervenção.

4.2. A opinião da professora e dos alunos face ao programa de intervenção

Prosseguimos a nossa investigação com o intuito de apurar a validade social do programa de sensibilização para as questões relacionadas com a incapacidade e deficiência junto dos atores associados à implementação do mesmo: os recetores, isto é, os alunos, e os futuros implementadores, ou seja, a professora que assistiu à implementação do programa. Deste modo, pretendeu-se transmitir e analisar os dados recolhidos junto dos alunos das duas turmas intervencionadas e da professora que assistiu à implementação do programa nas mesmas. Começamos por apresentar os dados referentes aos resultados da entrevista com a professora e depois os dos grupos focais com os alunos.

Conforme referimos anteriormente, foram três os temas escolhidos para organizar a entrevista:

- Tema 1 – opinião sobre o significado social da promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades;
- Tema 2 – adequabilidade social dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção;
- Tema 3 – importância social dos efeitos e resultados da intervenção.

Com o tema 1 pretendia-se identificar as representações dos participantes sobre a importância da implementação nas rotinas diárias escolares de conteúdos destinados à promoção das atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades. Salientava-se a prática corrente e referiam-se as dificuldades sentidas pela professora na abordagem a este tipo de conteúdo junto dos seus alunos, designadamente quanto à sua preparação e conforto no ensino deste tipo de conteúdos, bem como, ao espaço/tempo existente no conjunto de atividades educativas dos alunos.

O tema 2 dizia respeito às opiniões dos entrevistados em relação ao conjunto de procedimentos que caracterizam este programa, especificamente as metodologias/estratégias/atividades a que recorreremos na sua implementação. Remetemos para a apreciação dos alunos face ao programa, bem como, para a representação da professora acerca dessa mesma aceitação. Para além disso, procurava-se identificar a opinião da professora quanto à exequibilidade do programa e facilidade da sua implementação na rotina escolar, remetendo-nos para a sua futura utilização. Referiam-se igualmente estratégias e atividades, visando contribuir para o aumento da qualidade do programa.

O tema 3 referia-se essencialmente aos efeitos do programa, isto é, ao seu impacto nas crenças, nos afetos e nos comportamentos dos alunos – nas atitudes – face aos seus pares com incapacidades. Foi aqui também abordada a opinião: do professor relativamente à existência de diferenças no envolvimento e compromisso das duas turmas intervencionadas com o programa; e dos alunos quanto ao comportamento da sua turma durante a implementação do programa. Adicionalmente, as opiniões face a estes últimos indicadores foram articulados com as diferenças nos resultados obtidos em cada uma das turmas.

Em cada um destes temas identificaram-se categorias, conforme se pode observar no Quadro 26, a qual apresenta o sistema de categorização desenvolvido alicerçado na

análise de conteúdo do *corpus de análise*. Temos ainda a realçar que apesar de construído com vista a corresponder ao conteúdo discursivo, quer dos alunos, quer da professora, o sistema de categorização não deixa de atender à especificidade de cada um destes atores.

Quadro 26. Sistema de categorização usado para a análise de discurso dos participantes: *temas, categorias e subcategorias*.

Tema	Categorias Professora	Categorias Alunos
Significado social da promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades	• Importância atribuída à promoção das atitudes • Necessidade de incluir no currículo dos alunos a sensibilização sobre as questões relacionadas com a incapacidade e deficiência	• Perceção sobre as atitudes prévias à implementação do programa • Continuidade do programa de sensibilização sobre as questões relacionadas com a incapacidade e a deficiência
Adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção	• Representação sobre em que medida os alunos apreciaram o programa de intervenção • Apreciação sobre as metodologias/estratégias/atividades usadas na intervenção	• Apreciação do programa de intervenção
Importância social dos efeitos e resultados da intervenção	• Alterações no conhecimento, afeto e comportamento • Envolvimento e compromisso de cada turma com o programa	• Alterações no conhecimento, afeto e comportamento • Envolvimento e compromisso de cada turma com o programa

Analisar-se-ão em seguida cada uma das categorias. Apresentaremos os dados referentes aos resultados da entrevista com a professora e, seguidamente, dos grupos focais com os alunos.

Professora: significado social da promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades

Importância atribuída à promoção das atitudes

No decurso destas páginas temos vindo a salientar a relevância das atitudes para a sustentabilidade de uma escola capaz de promover a aprendizagem de todos os alunos, onde se sintam incluídos enquanto membros pertencentes a uma comunidade – comunidade escolar. No discurso da professora a importância das atitudes é realçada pela preocupação manifestada em relação às suas consequências negativas:

“Trabalhar as atitudes dos alunos é muito importante, ainda mais nesta escola em que temos a Unidade [de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita], (...) há muitos alunos que fazem má cara, torcem o nariz e quando passam por um aluno da Unidade, eu noto, afastam-se.”

“Alguns alunos não sei até que ponto têm consciência desta rejeição, mas outros têm, de certeza... e sentem-se tristes.”

“Claro que também temos os outros alunos, aqueles com NEE e que passam grande parte do tempo com a turma. Há alunos que apresentam sinais mais visíveis e, muitos, são gozados por isso.”

“Um aluno meu (...) quando é gozado acentua os seus comportamentos estereotipados. Muitas vezes assume o papel de “palhaço”, repetindo e repetindo este comportamento só para fazer rir os colegas. Os colegas riem-se e ele perde completamente o foco da aula. Fazem isto nas minhas costas e sei que também de outros professores. Já outro aluno que tenho, o P., quando é gozado reage de forma agressiva. Insulta os colegas e, já o vi no intervalo a empurrar alguns. Noutra dia, os pais pediram uma reunião porque o P. não gosta da escola e todos os dias diz que não quer vir. Estão até a ponderar pedir transferência no próximo ano.”

Se por um lado a tónica é colocada ao nível do comportamento do aluno com incapacidades na sala de aula – o qual não pode ser distanciado das consequências na sua aprendizagem – por outro, é dado ênfase às consequências emocionais que as atitudes dos pares podem produzir, designadamente na motivação do aluno para frequentar a escola.

A professora salienta ainda o papel das atitudes, enquadrando-as num espectro mais abrangente relacionado com a preparação dos alunos para a vida futura enquanto cidadãos imbuídos de valores que lhes permitam viver numa sociedade democrática e justa.

“ainda por cima este é um tema que lida de perto com outros, com a tolerância, com o respeito por todos independentemente das suas diferenças...e é tão importante, não só aqui na escola, mas também lá fora, em casa, com os amigos... e mais importante ainda no futuro...às vezes pergunto-me quem vão ser estes alunos...falta-lhes tanta educação cívica.”

Neste quadro valorativo transparece a relação entre o trabalho sobre as atitudes perante os pares com incapacidades e o desenvolvimento nos alunos de valores aliados à tolerância, ao respeito pelo outro e ao reconhecimento das diferenças individuais. Poderíamos no entanto salientar outros, incluindo a justiça, a solidariedade, a partilha, a cooperação, a ajuda e a liberdade.

Necessidade de incluir no currículo dos alunos a sensibilização sobre as questões relacionadas com a incapacidade/deficiência

A introdução no currículo de conteúdos associados à sensibilização sobre a incapacidade/deficiência tem espaço, segundo a professora, na disciplina comumente designada de Educação para a Cidadania (podendo também assumir a designação de Formação Cívica, Educação Cívica, etc.).

“A inclusão deste tema das incapacidades no currículo dos alunos é muito importante. (...). Acho que os alunos têm de saber lidar com colegas com incapacidade.”

“...quando vêm [aluno com incapacidades] com a turma da primária as coisas correm melhor, até porque há maior sensibilização e tempo para os professores abordarem estas temáticas de uma forma mais transversal, ou seja, os professores muitas vezes usam a matéria, os textos e os exercícios para dar exemplos relacionados com a importância dos valores. Há uma grande preocupação com a aceitação destes alunos.”

“Quando não vêm juntos da primária, há uma certa rejeição, crítica e gozo e os professores não têm tempo, e muitas vezes também acho que não estão preparados para isso...”

“...se existissem desde o início na disciplina de Educação para a Cidadania estas informações era bom, até porque a qualquer altura podem ter um colega com incapacidade na turma, e deviam estar preparados, por isso acho que é muito importante.”

A formação dos alunos nos valores de cidadania é, de facto, uma das missões da escola. Enquanto no 1º ciclo, a educação para a cidadania tende a assumir-se como uma matéria transversal e integrada (EURYDICE, 2005), nos 2º e 3º ciclos de ensino esta transversalidade pode representar um efeito contraproducente e evasivo, podendo significar que se não forem criados momentos específicos, ela tenderá a não acontecer.

Constatou-se também no discurso da professora, ainda que tenha sido abordado de forma breve, a falta de formação dos professores do ensino regular para lidarem com conteúdos que, para além de valores universais, incluem um conjunto de conhecimentos específicos sobre diferentes incapacidades/deficiências; estratégias de apoio para facilitar a participação dos alunos em situação de incapacidade nos diferentes contextos; e estratégias de interação e comunicação.

Professora: adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção

Representação sobre em que medida os alunos apreciaram o programa

Quando questionada sobre as formas usadas para colocar em prática a sensibilização dos alunos para as questões da incapacidade/deficiência, a professora manifestou ter existido uma aceitação e satisfação generalizada entre os alunos das turmas intervencionadas.

“...eles gostaram muito.”

“...acho que gostaram de todas as atividades, não houve nenhuma que tivessem gostado menos.”

“Os alunos dos 5ºH quando foram à Unidade conheceram os alunos e fizeram muitas perguntas, mostraram muito interesse. O 5ºJ também, participou na aula de música e interagiu muito bem.”

“Envolver outros alunos foi importante [referência à atividade realizada na sessão 8 e que constou na apresentação de conteúdos aprendidos durante as sessões anteriores a colegas de outra turma], foi muito importante, mesmo para os alunos que ouviram, fizeram perguntas, mostraram-se interessados no que os colegas tinham para lhes transmitir. Nunca tínhamos tentado este género de dinâmica, mas acho que nestas turmas, principalmente porque têm um mau comportamento, esta pode ser uma boa estratégia para usar daqui em diante. Pode ser que o comportamento também mude.”

Este reconhecimento do agrado, interesse e envolvimento manifestado pelos alunos com as atividades do programa representa um bom indicador quanto à sua futura implementação. Pertencendo a professora ao grupo de futuros utilizadores do programa, o conseguir ver as potencialidades que o mesmo tem junto dos alunos sugere que existe uma boa probabilidade de o vir a implementar.

Apreciação sobre as metodologias/estratégias/atividades usadas na intervenção

Relativamente aos procedimentos, a professora voltou a fazer uma apreciação positiva do programa, realçando características positivas como a facilidade das atividades. Conscientes de que a adoção de um programa de intervenção depende da avaliação que os futuros utilizadores fazem do mesmo, o discurso da professora constitui também um bom pronúncio quando à sua implementação.

“...o programa é fácil de implementar, claro que depende das turmas, se estão ou não recetivas a tal, mas à partida mostram-se recetivas como foi o caso.”

“O programa era prático e interativo, com atividades que os alunos nunca tinham feito. Eu via-me perfeitamente a implementá-lo.”

Surgiu também durante o discurso a necessidade de materiais que ajudem os professores a abordarem a temática das incapacidades/deficiências.

“Muitas vezes o que falta é apenas o material. Se tivermos materiais que nos orientem a nossa tarefa, não é só mais fácil...cumprimos os objetivos com mais qualidade.”

“Nesta escola para Educação para a Cidadania existem linhas gerais, mas por exemplo, este ano as informações que recebemos foi para passar nas aulas uns vídeos da Porto Editora...mas precisamos de um fio condutor, porque num dia mostramos o filme sobre a obesidade, no outro o filme sobre o sono. Qual era o fio condutor? A escola precisa disso. Depois só tínhamos o filme e cabia a cada professor fazer a exploração que entendesse.

“Agora se tivéssemos materiais que nos ajudassem a abordar um ou vários temas relacionados, com atividades, teoria, porque também precisamos, e ideias para envolvermos os alunos de forma ativa...isso era ótimo”

“Quando a Educação Sexual estava na moda, isso aconteceu, ou seja, foram distribuídos manuais com conteúdos, mas também com atividades para fazer com os alunos. Às vezes ainda vou consultar esse manual para tirar ideias de atividades para fazer com os alunos.”

Daqui decorre o reconhecimento sobre a exequibilidade da administração deste tipo de conteúdos, ainda que dependente do suporte de algum tipo de manual. Para além disso, o discurso da professora sugere que a disciplina de Educação para a Cidadania não deverá ser uma manta de retalhos, onde todos os temas – por mais díspares que sejam – podem ser assunto. Esta é uma disciplina fundamental, como o próprio nome indica, para a formação dos futuros cidadãos e que necessita de uma estratégia congruente com a filosofia e plano de atividades definidos para cada escola. Daqui emerge a importância das administrações de Agrupamento de Escolas para desenvolverem planos de ação que considerem, numa perspetiva de longo prazo, a questão sobre que futuros cidadãos estão a formar – e não apenas a resolução imediata de problemas – e, simultaneamente, sobre como envolver os profissionais em torno de objetivos comuns.

Durante a avaliação do programa, a professora sugeriu também alterações com vista a melhorar a sua qualidade, as quais podem ser resumidas a duas características: o tempo de duração e o momento da sua implementação.

“...até foi pouco, deveriam ter sido mais aulas.”

“...aliás, tão importante como serem mais aulas, o programa deveria ser implementado no início do ano letivo.”

“Nesta altura os alunos já estão habituados à presença dos pares com incapacidades. Se calhar, se este programa tivesse sido implementado logo desde o início do ano, provavelmente as diferenças nas atitudes dos alunos seriam mais vincadas. Podia ter

sido implementado de forma preventiva, ou seja, quando os alunos ainda tivessem pouco ou nenhum conhecimento sobre os colegas com incapacidades.”

Professora: importância social dos efeitos e dos resultados da intervenção

Alterações no conhecimento, afeto e comportamento

Conforme referimos, o objetivo principal desta intervenção consistiu na promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades. Desse modo, quando abordamos a professora no sentido de averiguar os efeitos da intervenção, pretendíamos compreender até que ponto ela considerava que as atitudes dos alunos tinham modificado, bem como apreciar a valorização dada a esse mesmo impacto. Todavia, é mais ou menos consensual que as atitudes constituem entidades estáveis, cujas modificações compreendem processos lentos e muito dependentes dos fatores relacionados com a exposição à informação e, sobretudo, ao contacto com o seu objeto referente. Neste sentido, procuramos dissecar as componentes das atitudes que se mostraram mais sensíveis à influência da intervenção. Aparentemente, os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre as questões da incapacidade/deficiência sobressaem entre os resultados mais visíveis da intervenção, sendo a componente cognitiva aquela que, pelo discurso da professora, foi mais permeável à mudança.

“Acho que a implementação do programa contribuiu sobretudo para os alunos adquirirem uma contextualização maior, ficaram a perceber melhor porque perguntaram, esclareceram dúvidas que já tinham.”

“Acho que conseguiram perceber melhor as dificuldades que existem e, principalmente, as estratégias que podem ajudar as pessoas.”

“...eles interiorizaram uma série de conceitos, sobretudo relacionados com o respeito pelo outro.”

A professora sublinhou também um outro aspeto, o qual pudemos constatar durante o tempo que permanecemos na escola, nomeadamente, no recreio com os alunos. O intervalo é um tempo de brincadeira para os alunos e de descanso para os professores e, por isso, ao longo dos quatro meses que permanecemos na escola (com frequência de

três vezes por semana), verificámos existir pouca ou mesmo nenhuma interferência dos professores no intervalo.

“Podia ver melhor se os comportamentos se alteraram, observando os alunos nos intervalos, mas a verdade é que aproveito sempre os intervalos para descansar.”

“...o intervalo é para os alunos brincarem, espaiçarem, descarregarem energias. É o espaço deles, não é nosso. Nesta escola e na maior parte das escolas onde já estive é assim”

O pouco contacto com os alunos nestes momentos privilegiados de observação justifica o pouco conhecimento manifestado pela professora sobre as potenciais modificações produzidas ao nível do afeto e do comportamento dos alunos perante o par da turma com incapacidades.

“...eu nos intervalos não consigo acompanhar muito as interações entre os alunos.”

Já no que respeita às interações dentro da sala de aula, a professora referiu não ter detetado diferenças, atribuindo a justificação aos métodos de ensino usados durante as aulas com as duas turmas intervencionadas.

“Com estas turmas não podemos dar grande espaço para trabalhos de grupo, debates ou atividades diferentes. Comportam-se muito mal, rapidamente os perdemos. A estratégia é estar sempre em atividade, a transmitir a matéria e a pedir para fazerem exercícios, mas individuais. Por isso, não têm grandes oportunidades para interagirem.”

Envolvimento e compromisso de cada turma com o programa

Não existem turmas iguais. Esta constatação marcou o discurso da professora, tornando até este assunto num tema dominante.

“O 5ºJ foi mais recetivo porque tem um comportamento diferente do 5ºH. Para conseguirmos implementar seja o que for no 5ºH é muito, mas muito difícil.”

A professora prossegue sobre as diferenças de comportamento entre as duas turmas.

“O 5ºJ correu melhor, porque eles são mais recetivos e têm um comportamento, que é mau se compararmos com outras turmas, as da manhã, mas que é mais atento que o do 5ºH.”

“...não é que o 5ºH não se interesse por aquilo que foi dito, mas não é a mesma coisa.”

“senti no 5ºJ que eles adquiriram mais conhecimentos e no 5ºH ficou assim um bocadinho mais no ar, por culpa deles, que são impossíveis”

“...estava à espera do que aconteceu, ou seja o 5ºH pior comportado, eu até pensei que ia ser pior, que eles com professores diferentes deixam-nos ficar mesmo mal.”

“O 5ºH mostrou menos interesse e o 5ºJ portou-se melhor.”

Apesar destas diferenças de comportamento, a professora focou também que contrariamente à sua expectativa, baseada no comportamento típico da turma do 5ºH, o seu desempenho foi surpreendentemente positivo. Foram referidos dois momentos chave: a atividade de contacto com pares com incapacidades realizada na Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e a apresentação dos conteúdos a outra turma.

“...os alunos do 5ºH ficaram muito sensibilizados com a ida à Unidade, gostaram imenso e até estiveram sossegados e tranquilos nesse dia, o que foi uma surpresa. Ia com receio, porque levá-los para qualquer lado é para ficarmos mal, seja onde for, mas por acaso não. Correu bem, gostaram muito, fizeram muitas perguntas, até mais do que o 5ºJ.”

“...mais uma surpresa, o 5ºH para mim desempenhou melhor a atividade, gostei mais dos trabalhos que apresentou o 5ºH...”

“O problema do 5ºH é que é tudo no ar, e mesmo assim, saíram trabalhos interessantes, porque tem miúdos com potencialidade (...) mas não têm regras nenhuma”

“Na apresentação dos conteúdos...fiquei admirada, surpreenderam-me pela positiva. A minha expectativa é que chegasse ao dia e ninguém trouxesse nada para mostrar. Mas não foi isso que aconteceu, o que prova que alguma coisa entrou na cabeça deles, mais do que aquilo que eu estava à espera.”

Grupos focais

Os grupos focais realizados com os alunos constituíram uma oportunidade para expressarem as suas ideias e as suas opiniões sobre o programa de intervenção, bem como, sobre o propósito que lhe estava inerente, isto é, a promoção das atitudes face aos pares com incapacidades. Conforme facilmente se entenderá pelas diferenças – relativamente aos adultos (neste caso específico, à professora) – de conhecimento, de experiência de vida e da própria forma de comunicação, a investigação com os alunos exigiu dos investigadores presença, tempo e escuta. A informação extraída do discurso dos alunos mostrou-se diversa e com características únicas, ainda que com pontos de convergência com a narrativa da professora – designadamente nos temas abordados.

Para além do inegável interesse em compreender as opiniões dos alunos sobre o programa (envolvimento e apreciação das atividades), era também importante auscultar as vivências associadas aos efeitos do mesmo, escutando, para isso, a sua voz em relação a como os conteúdos e atividades realizadas influenciaram (ou não) os seus conhecimentos, afetos e comportamentos face aos pares com incapacidades. Dito de outro modo, pretendíamos obter informação, na primeira pessoa, sobre o modo como os alunos deram sentido à frequência do programa e consideraram que o mesmo ajudou a pensarem, sentirem e comportarem-se de forma diferente perante os seus pares com incapacidades.

Alunos: significado social da promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades

Perceção sobre as atitudes prévias à implementação do programa

O significado social da promoção das atitudes encontra-se claramente refletido no discurso dos alunos, quando aludem ao comportamento que detinham perante os pares com incapacidades previamente à implementação do programa. Os alunos caracterizam-no como negativo, fazendo descrições incompatíveis com cenários de uma escola inclusiva. Justificaram os comportamentos por duas razões, associadas entre si: a falta de conhecimento para lidarem com os pares e o medo (pelo desconhecido).

“...não sabíamos...não sabíamos se eram diferentes de nós, não sabíamos o que esperar dos colegas com incapacidades.” (A2)

“Eu antes não sabia quase nada, mas depois, no fim das aulas já comecei a saber.” (A5)

A falta de conhecimento é apontada pelas teorias cognitivas como um fator potenciador de atitudes negativas, levando à formação e propagação de ideias imprecisas e erradas sobre o referente das atitudes – estereótipos. Em associação aos estereótipos é frequente o desenvolvimento de sentimentos negativos intimamente relacionados com as crenças que lhes estão subjacentes. Neste caso, perante um cenário em que os alunos acreditavam que a incapacidade era algo contagioso, seria por demais evidente que tais concepções dessem lugar ao medo e, conseqüentemente ao comportamento de afastamento dos pares, conforme o discurso dos alunos demonstra.

“...nós tínhamos medo deles, nunca nos chegávamos à beira deles porque pensávamos que podia contaminar.” (A3)

“Alguns colegas diziam “não toques neles porque têm germes, contamina.” (A1)

“...tínhamos muito medo, tínhamos vergonha.” (A2)

“...tínhamos vergonha de falar com eles.” (A3)

“Eu já andei aqui no outro ano, e tinha Educação para a Cidadania, mas nunca tinha tido estas aulas, por isso eu fugia se os colegas com incapacidades viessem atrás de mim, e não comia à beira deles.” (A8)

“Eu não costumava brincar com os colegas com incapacidades...vou ser sincero, evitava estar com os alunos com incapacidades, no recreio e na cantina [...] eu antes fazia mais ou menos assim [imita o gesto de fugir] ...não queria contacto.” (A5)

Os discursos proferidos pelos alunos deixam antever como pivotal mudança decorrida da implementação do programa, um maior conhecimento sobre esta temática, essencial para o desenvolvimento de atitudes positivas e aceitação dos pares com incapacidades.

Continuidade do programa de sensibilização sobre as questões relacionadas com a incapacidade e a deficiência

O interesse dos alunos pela temática e conteúdos abordados no programa encontra-se refletido nos seus discursos quando referem a vontade/disponibilidade para que no ano seguinte seja dada continuidade as estas sessões.

“Eu acho que estas aulas deviam continuar no próximo ano.” (A4)

“Eu também acho que deviam continuar.” (A3)

“Sim, é importante, tanto para nós continuarmos a aprender, como para os próprios alunos com incapacidades.” (A2)

“Nós no 6ºano já não vamos ter estas aulas? Eu acho interessante saber mais coisas sobre os colegas com incapacidades.” (A8)

“Eu gostaria de ter mais aulas para me acomodar mais aos colegas com incapacidades, para conseguir relacionar-me mais com os colegas, saber como lidar com eles.” (A5)

A ideia plasmada neste último testemunho remete para os benefícios da incorporação deste tipo de conteúdos no currículo dos alunos.

Alunos: adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção

Apreciação do programa de intervenção

De um modo geral, os alunos demonstraram ter gostado das sessões que constituíram o programa.

“...nós gostámos muito.” (A7)

“Sim é verdade, nós gostámos.” (A6)

“Gostei muito das atividades, das experiências, pois percebemos melhor as dificuldades e como ajudar os colegas com incapacidades.” (A3)

Entre as atividades realizadas salientam-se as de simulação, nas quais foram reproduzidas situações de dificuldades vivenciadas pelas pessoas que não veem, não ouvem, apresentam incapacidade intelectual ou de aprendizagem. Apesar de terem

apreciado positivamente as atividades, os alunos referiram também que lhes causou algum desconforto passar pelos desafios criados.

“O que gostei mais foi de fingir que não via [...] termos de guiar o colega na sala. Nós estamos habituados a ver tudo, senti-me um bocado confuso. Até espreitei um bocado.” (A6)

“Também eu.” (A9)

“Gostei muito quando imitámos as pessoas cegas a usar bengala.” (A4)

“Isso foi muito fixe [...] também fizemos outra que gostei, com os auscultadores. Nós tínhamos os auscultadores, não ouvíamos e, tínhamos de tentar perceber o que o nosso colega estava a dizer.” (A8)

“A mim custou-me mais essa atividade, porque eu queria comunicar com as pessoas e não sabia o que elas diziam. Enquanto, mesmo não conseguindo ver, conseguia comunicar.” (A5)

“Quando me taparam os olhos, eu fiquei desconfortável a pensar onde está o A. (colega que o estava a guiar). E ia com a bengala, e ele disse-me “vai para a direita”, só que bati logo em alguma coisa.” (A1)

“...com estas atividades senti como se fosse a pessoa com incapacidades e as dificuldades por que passa.” (A2)

“...mas também percebemos algumas das estratégias que usam para viverem melhor.” (A3)

“Por exemplo, na atividade em que o nosso colega nos estava a guiar, foi muito confuso, tive medo que ele não me guiasse bem.” (A2)

Para além destas atividades, os alunos referiram ainda a atividade da ida à Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e a apresentação das aprendizagens adquiridas para os colegas de outra turma, salientando o seu efeito na promoção de mais conhecimento sobre os pares com incapacidades.

“Eu gostei muito quando fizemos os grupos e fomos à outra turma apresentar o que aprendemos nestas aulas [...] aprendemos mais ao tentar explicar aos colegas o que aprendemos.” (A3)

“Para fazer esse trabalho tivemos de ouvir as aulas com atenção.” (A2)

“Eu pessoalmente gostei de ir à turma do 5ºI.” (A8)

“Eu gosto de transmitir o que sei aos outros e por isso gostei de transmitir os meus conhecimentos sobre as pessoas com incapacidades, que aprendi nestas aulas, à turma do 5ºI.” (A5)

“Eu também gostei de apresentar, foi giro, tivemos de esperar que todos estivessem calados e tivemos de responder às perguntas dos nossos colegas.” (A6)

“Organizámos tudo em conjunto.” (A8)

“Também gostei de ir à Unidade tocar música com os alunos...foi divertido.” (A8)

“Eu gostei de ir à Unidade. Gostei de tocar música, porque estava eu, um colega nosso e o J. (...) e disse “ó J. não é assim, é assim”, consegui falar com ele e explicar-lhe as coisas. Interagi mais com ele e vi como é que a professora e as outras senhoras falavam com ele.” (A5)

Uma aluna referiu o visionamento de um pequeno vídeo, *“Living the smart life”* – sobre a rotina de um adulto com trissomia 21 que vivia sozinho – como a atividade que menos gostou, justificando-se pelo receio da ocorrência de eventos inerentes ao quotidiano de uma vida independente. De facto, esta perspetiva reflete em certa medida a tradição assistencialista que pautou durante anos a prestação de serviços às pessoas com incapacidades – o receio de que não serão capazes de resolver problemas do quotidiano. No entanto, foi interessante observar o posicionamento oposto exibido por outros dois alunos.

“O que eu não gostei muito foi ver o filme do Rusty, aquele que tinha o telemóvel para onde a irmã enviou a receita. O que eu gostei menos foi da parte de não estar ninguém em casa e ele estar sozinho. Ele tinha trissomia 21, fazia a comida sozinho e, às vezes podia magoar-se e ninguém dar conta...a lavar a louça ele podia cortar-se, deixar cair um copo...” (A7)

“Mas isso pode acontecer a qualquer pessoa, também nos pode acontecer, deixarmos cair um copo e partir-se, não concordo com isso.” (A5)

“Sim, também é verdade. A mãe da minha ama não via e conseguia fazer tudo, conseguia cortar batatas, fazia a cama, andava sozinha pela casa, mesmo com as dificuldades que tinha por não ver.” (A8)

Alunos: importância social dos efeitos e dos resultados da intervenção

Alterações no conhecimento, afeto e comportamento

Tínhamos estabelecido *à priori* não questionar diretamente os alunos sobre as mudanças ocorridas ao nível das atitudes, por considerarmos tratar-se de um conceito abstrato, abordando, ao invés, cada uma das suas componentes. No entanto, tal especificidade não foi necessária, pois os alunos espontaneamente foram descrevendo as mudanças ocorridas em cada uma das componentes, como veremos de seguida.

Uma das primeiras questões levantadas nos grupos focais tinha como objetivo entender as mudanças produzidas nos alunos em consequência da implementação do programa. Da análise dos discursos sobressaiu, em primeira instância, o aumento do conhecimento sentido pelos alunos acerca dos pares com incapacidades. Este incremento foi passível de ser organizado em três indicadores, incluindo (1) conhecimento/reflexão sobre os valores universais, (2) conhecimento factual/objetivo sobre as diferentes incapacidades, e (3) conhecimento sobre formas/estratégias para interagir com os pares com incapacidades.

“...ajuda a conhecer mais sobre o mundo, aprender sobre as pessoas com incapacidades e como as ajudar.” (A2)

“Aprendemos mais sobre pessoas com incapacidades, aprendemos que no fundo são pessoas normais, só que na aparência podem ser diferentes...mas vimos que também podem não ser.” (A3)

“Começamos a saber mais coisas sobre as pessoas com incapacidades (...) aprendemos que podem fazer muitas coisas...podem ter amigos, brincar...” (A8)

“...são iguais a nós e têm capacidades.” (A9)

“Apesar de sermos todos diferentes, somos todos iguais porque temos todos os mesmos direitos. Por exemplo, aprendemos que todas as crianças têm o direito a estar na escola, por isso temos de nos respeitar, ou seja tratar os outros como gostaríamos que nos tratassem a nós.” (A5)

“...agora também penso que não devemos chamar os nossos colegas de deficientes.” (A8)

“Devemos respeitar todos e não devemos gozar as pessoas com dificuldades, ou as pessoas como o J., que se baba...porque nós também não gostávamos de ter uma incapacidade qualquer e sentirmo-nos postos de lado. Não gostava que o D., a A. ou o

R. dissessem olha aquela deficiente, está-se a babar”, ia sentir-me mal com isso...”
(A7)

No discurso proferido pelos alunos participantes, especialmente no último testemunho, fazem-se representar aspetos como os valores universais e os direitos das crianças, indicando o sucesso de um dos desígnios deste programa – conforme já havia sido reconhecido pela professora: o de, adicionalmente à mudança das atitudes dos alunos, contribuir para um conhecimento mais aprofundado e reflexão daquilo que são os princípios básicos que lhes permitirão formar-se enquanto futuros cidadãos de uma sociedade democrática. Do testemunho dos alunos transparece também a ideia de que conseguiram “colocar-se no lugar do outro”, refletindo sobre as consequências do comportamento de terceiros, na primeira pessoa.

Por sua vez, a aquisição de conhecimentos sobre as especificidades das diversas deficiências/incapacidades ficou também evidente no discurso dos alunos e parece ter vindo satisfazer a sua curiosidade relativamente às diferenças percecionadas nos pares ao nível das características fisionómicas, das competências de comunicação e dos comportamentos.

“Aprendemos que existem deficiências como a trissomia 21, a paralisia cerebral e outros síndromes.” (A1)

“Mas as pessoas por exemplo que não veem já estão habituadas e são muito treinadas para isso. Aprendemos como é que se usa uma bengala para andar em frente, para subir e descer escadas, aprendemos também como devemos guiar a pessoa, ela é que tem de pôr a mão no nosso ombro ou cotovelo, nós não a devemos agarrar.” (A3)

“...como podemos ajudar as pessoas com incapacidades. As pessoas que não ouvem podem ler nos lábios, mas só se nós estivermos a falar de frente para elas e devagar.”
(A4)

“Eu acho que ter dislexia também é uma incapacidade.” (A7)

“Sim, mas é muito diferente do que têm os alunos da Unidade, é uma dificuldade de aprendizagem.” (A5)

“Sim, é muito diferente, têm dificuldades, mas conseguem brincar, comunicar, respondem e compreendem tudo o que dizemos...o problema é para ler e escrever, podem ver as letras trocadas.” (A6)

Interagir com os pares com incapacidades é muitas vezes problemático, em consequência das suas dificuldades na comunicação e linguagem, as quais tendem a funcionar ao serviço da sua exclusão das interações sociais e das brincadeiras entre pares. Também a este nível se verificaram alterações.

“Aprendemos a interagir com os colegas com incapacidades.” (A3)

“O J. noutro dia disse “roooola”, eu não percebi o que era, mas depois como ele estava a olhar para a bola, percebi logo que ele queria a bola.” (A1)

“Há um menino ali que anda de cadeira de rodas e anda sempre com um livro com imagens...antes não sabia para que servia ou como funcionava, mas agora já sei que ele comunica com as imagens, aponta para o que quer dizer. Noutro dia pedi-lhe para ver, ele junta as palavras com as imagens.” (A3)

“ele [um colega com incapacidade de outra turma] estava a tentar dizer o nome dele “Ti, ti”, mas não dizia o “ago”. Agora já sei que nós devemos esperar ou tentar ajudar, porque ele pode ter dificuldades, mas ele consegue dizer e claro que fica contente se falarmos com ele.” (A8)

“Eu também conheço um amigo da turma do meu irmão, e ele tem paralisia cerebral, e não se mexe, nem fala com ninguém...quer dizer isso era o que eu pensava, mas agora já não acho isso.” (A5)

Ao nível da componente afetiva, o medo que pautava as (não)interações com os alunos com incapacidades parece ter-se desvanecido na maior parte dos alunos ou na maior parte das situações.

“Agora sentimos que podemos estar com os colegas e brincar, sem ter medo [...] estas aulas ajudaram a não termos medo das pessoas com incapacidade.” (A4)

“Quando fomos à Unidade fiquei à beira do J. e da D. [dois alunos que frequentam a Unidade], e a D. estava com a mão em cima da minha perna, já não me meteu aflição.” (A8)

“...eu aí [na Unidade] já me senti mais à vontade...” (A5)

“Antes tinha impressão e não me sentava à beira dos colegas com incapacidades na cantina, agora já nem penso nisso.” (A5)

“Sim, se nós falarmos com ele, fizermos perguntas e esperarmos, ele fala ou aponta ou olha para o que quer, mas se nós não falarmos, ele não fala.” (A7)

Foi também notória no texto discursivo a existência de uma mudança ao nível da componente comportamental, demonstrando que a implementação do programa contribuiu para a consciencialização dos alunos relativamente aos pares com incapacidades. Ao contrário do que vimos anteriormente, em que a professora não conseguiu identificar mudanças comportamentais nos alunos, os próprios reconheceram terem alterado a sua forma de agir. A mudança de comportamento passa por brincar mais com os colegas, iniciar as interações em vez de fugir, conforme evidenciam as seguintes referências:

“Eu acho que com estas aulas defendemos mais os colegas com incapacidades.” (A5)

“Agora, eu às vezes quando passo pelos colegas na cantina digo-lhes “olá P.”, “olá J.” e eles ficam felizes. Um, quando eu estava a passar na rampa e lhe disse “olá”, tocou-me na cara, foi meiguinho [a aluna diz isto enquanto sorri].” (A2)

“Hoje, estava aqui uma rapariga com deficiência, a D., e estava com a Dona P. e tinha uma música que a D. estava a dançar. Ela pediu-nos para dançarmos e nós dançámos...não sei se antes também teríamos dançado...” (A3)

“Eu agora vou muitas vezes lá para fora jogar com o J. que está na Unidade, ele tem uma bola, mas antes não ligávamos muito, agora jogámos todos, ele chuta a bola e corre atrás de nós.” (A1)

Alguns alunos explanaram situações, nas quais se exibiram enquanto agentes interventivos na ajuda aos pares com incapacidades ou se posicionaram criticamente em relação aos comportamentos negativos apresentados pelos colegas:

“Quando nós fomos almoçar à cantina na outra semana, estava um menino e duas raparigas do 5ºI a atirar água ao J. e eu perguntei-lhe o que é que se passava ao J. Ele disse “estão a atirar-me água” e eu perguntei-lhe “queres mudar de lugar” e ele respondeu “se faz favor, sim”, e mudámos. Ajudei-o.” (A7)

“No outro dia (...), a nossa colega disse “ah não me vou sentar aí, porque os deficientes estiveram aí sentados e eu tenho nojo”, eu e a A. sentámo-nos e ela sentou-se atrás de nós e eu disse à A. “a atitude da I. não foi muito correta” (A7)

“Sim, a atitude dela foi má.” (A8)

Em linha com os testemunhos anteriores, a mudança de comportamento evidencia-se no discurso dos alunos pela forma como passaram a olhar para os pares com incapacidades, tentando compreender os seus comportamentos.

“...se nós insultarmos a pessoa, ela às vezes fica a rir, porque não compreende. Às vezes vejo que o J. está no recreio para brincar e vêm algumas crianças atrás dele a chamarem-lhe coisas e o J. tenta apanhá-las para brincar e elas ainda gozam por cima.” (A8)

“Tudo começou na cantina que me passaram à frente, e eu disse “para a próxima não me passes à frente porque eu estou primeiro” e eles começaram a falar de forma bruta, saíram primeiro do que eu e esperaram por nós lá fora para nos baterem (...) atiraram-nos pedras, para os óculos e tudo (...) O que eu acho é que se calhar eles disseram ao J. [aluno com incapacidades] “vais ali bater naquelas meninas” e o J.. veio bater-nos. Acho que o J.. nem sequer percebeu que nos ia fazer mal, porque ele depois arrependeu-se.” (A8)

“O que eu acho é que aqueles três meninos (...), não têm qualquer problema e pedirem-lhe estas coisas é uma forma de gozarem com o J.” (A7)

Apesar do discurso positivo sobre as mudanças de atitudes ser partilhado por todos os alunos que participaram nos grupos focais, um dos alunos salientou que, na sua opinião, o medo ainda permanece no pensamento de alguns colegas, influenciando a forma como se relacionam com os pares com incapacidades. Esta influência, negativa, transparece em comportamentos de afastamento e de evitamento dos pares.

“...sinto que alguns colegas da nossa turma ainda não ultrapassaram a parte da impressão, por isso estas aulas deveriam continuar.” (A5)

Esta mesma constatação do aluno é apontada como motivo para a continuidade de aulas que incorporem este tema, confluindo para a nossa opinião de que existe um longo caminho a percorrer no trabalho das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico, o que envolve a participação de toda a comunidade.

Envolvimento e compromisso de cada turma com o programa

Em conformidade com o discurso da professora, os alunos do 5ºH demonstraram consciência de que o comportamento do grupo não correspondeu ao desejável.

“A turma portou-se mal.” (A4)

“...mais ou menos, há uns que se portam bem, mas há outros que se portam muito muito mal.” (A1)

“Se a turma tivesse um comportamento melhor, nós aprendíamos mais nestas aulas e em todas.” (A3)

Depreende-se desta última referência que o mau comportamento dos alunos da turma é generalizado às outras disciplinas, não tendo sido circunscrito ao facto de terem um pessoa nova a conduzir a aula. A este propósito os alunos alongaram-se nas questões do comportamento da turma referindo-se às estratégias usadas pelos professores, bem como, às consequências na aprendizagem do grupo.

“Às vezes, quando estamos menos, estamos calados porque saem alguns (...) Os professores têm de os pôr fora da sala porque estão a chatear os outros.” (A3)

“É, porque saem aqueles que são muito excitados, eles atrapalham muito os colegas e isso não nos ajuda a aprender, só brincam. Um fica ao meu lado e está sempre a puxar os cabelos...” (A2)

Já no que concerne ao comportamento da turma do 5ºJ, apesar de relatarem o comportamento negativo de uma colega, os alunos manifestaram que a turma, no global, mostrou interesse, o qual foi crescendo gradualmente com o decorrer das sessões. A ideia que subjaz é de que quanto maior o conhecimento, maior o sentimento de eficácia, maior a probabilidade de envolvimento e compromisso com os valores preconizados pela intervenção.

“Acho que nos portámos bem. Claro que há sempre um ou outro aluno que mantém uma postura mais incorreta. A I. foi quem se portou pior, gozou com as pessoas com incapacidades.” (A5)

“Sim, mas até acho que foi só ela, porque ninguém lhe ligou muito.” (A8)

“Nas primeiras aulas também não participei muito, e até me ri, mas depois à medida que tivemos mais aulas e fui sabendo mais coisas sobre as pessoas com incapacidades, já consegui participar mais.” (A7)

4.3. Atitudes dos alunos com desenvolvimento típico antes e após a intervenção

As diferenças entre as médias obtidas na administração inicial e final da CATCH-modificada encontram-se no Quadro 27. Os resultados evidenciam que nas turmas sujeitas a intervenção – globalmente consideradas – as pontuações subiram entre as fases pré e pós intervenção na escala total e nas subescalas da dimensão cognitiva e afetiva (valores de p referenciados ao teste unicaudal). A dimensão do tamanho do efeito destas mudanças mostram que estamos perante um efeito médio do programa nas atitudes ($d > 0.29$). De salientar que as mudanças foram mais sensíveis na dimensão cognitiva do que na dimensão afetiva.

Relativamente à comparação das médias observadas nas turmas intervencionadas com as da turma não sujeita a intervenção, verificámos que não existiu qualquer variação estatisticamente significativa. No entanto, é de notar que os valores médios das pontuações dos alunos do grupo de controlo eram, à partida, superiores às do outro grupo em todas as subescalas (sem atingirem níveis de significância estatística). Após a intervenção, essa diferença diminuiu, sugerindo que houve um maior incremento das atitudes positivas entre os participantes sujeitos à intervenção.

Quadro 27. Médias obtidas na CATCH-modificada antes e após a implementação do programa de sensibilização.

	Total					Cognitiva					Afetiva					Comportamental				
	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pré	Pós	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Turmas J&H (intervenção)	27.24	28.45	-2.75	0.005	0.36	30.00	32.96	-3.25	0.002	0.53	25.91	27.58	-1.76	0.044	0.29	25.23	26.65	-1.06	0.149	0.05
Turma G (controlo)	28.74	28.97	-0.29	0.385	0.04	32.54	32.11	0.36	0.362	0.05	26.41	27.19	-0.62	0.271	0.13	27.63	27.96	-0.40	0.349	0.06

Quadro 28. Comparação entre as turmas intervencionadas e a turma de controlo baseada nos valores de IC a 95%.

	Total****		Cognitiva*		Afetiva**		Comportamental***	
	Intervenção	Controlo	Intervenção	Controlo	Intervenção	Controlo	Intervenção	Controlo
Com aumento superior ao IC	17 (54.8%)	7 (36.8%)	12 (38.7%)	2 (10.5%)	10 (32.3%)	6 (31.6%)	9 (29.0%)	6 (31.6%)
Sem aumento superior ao IC	14 (45.2%)	12 (63.2%)	19 (61.3%)	17 (89.5%)	21 (67.7%)	13 (68.4%)	22 (71.0%)	13 (68.4%)

* $\chi^2(1)=4.64$; $p \leq .05$; ** $\chi^2(1)=0.01$; n.s.; *** $\chi^2(1)=0.04$; n.s.; **** $\chi^2(1)=1.53$; n.s.

A fim de avaliar tal incremento, consideraram-se os valores dos intervalos de confiança – probabilidade a 95% – em cada uma das subescalas e na escala total da versão reduzida da CATCH, calculados a partir dos resultados obtidos pela amostra usada no estudo da validade de constructo da estrutura tridimensional das atitudes ($n= 539$). Relativamente ao grupo experimental foi, então, contabilizada: (1) a frequência de casos cuja pontuação aumentou, do pré-teste para o pós-teste, em valor de amplitude superior à do espaço de variação desses intervalos; (2) a frequência de casos cuja pontuação permaneceu dentro ou decaiu ultrapassando o valor definido pelos limites de tais intervalos. Seguiu-se idêntico procedimento em relação à diferença dos resultados obtidos pelo grupo de controlo entre a primeira e a segunda administração da prova. Comparados os dois grupos (Quadro 28), constatou-se que o número de casos com aumento positivo das pontuações acima do valor do intervalo de confiança foi proporcionalmente maior no grupo experimental do que no grupo de controlo quer na subescala cognitiva, quer na escala total. Todavia, as diferenças só atingiram níveis de significância estatística na subescala da dimensão cognitiva.

Em resumo, a componente cognitiva das atitudes é aquela que maior modificação sofreu com a implementação do programa de sensibilização, com os seus efeitos a apresentarem maior dimensão.

5. Discussão

Neste estudo explorámos a viabilidade de um programa de sensibilização para as questões da deficiência/incapacidade, aplicado em alunos do 5ºano de escolaridade, através de um desenho de múltiplas linhas de base. O programa foi implementado junto dos alunos de duas turmas – com início desfasado em três semanas – e uma terceira turma constituiu o grupo de controlo, não sujeita, portanto, a qualquer intervenção. Para avaliar a viabilidade do programa recorreremos a diferentes instrumentos, de maneira a captar as diferentes expressões/respostas que as atitudes podem assumir e a triangular essa informação – de natureza e fontes diversas, mas complementares – obtendo, assim, informação mais consistente (Fazio, 2007).

Uma das formas de avaliação das atitudes dos alunos consistiu na observação das interações sociais ocorridas no recreio, focalizando categorias de comportamentos que

refletissem a aceitação pelos alunos de cada turma do par com incapacidades. Ambicionávamos através deste método de avaliação indireta uma maior aproximação às atitudes dos alunos (Conrey & Smith, 2007; Perloff, 2003), pela observação das suas respostas espontâneas dadas em contexto natural – em vez das respostas deliberadas e conscientes obtidas através de instrumentos de autorrelato como é o caso da CATCH-modificada.

Os resultados referentes às categorias de comportamentos relacionadas com a aceitação, demonstraram que houve um incremento nas duas turmas intervencionadas ao nível das oportunidades de interação oferecidas aos pares com incapacidades, da reciprocidade face às suas iniciações e do afeto positivo durante os contactos sociais – ou seja, houve de facto uma melhoria dos comportamentos perante os pares com incapacidades.

Integravam também as categorias de observação os comportamentos de participação dos alunos com incapacidades, tais como o seu envolvimento social e a demonstração de alegria e prazer nas interações. A este nível verificaram-se mudanças positivas, mais marcadas num dos dois grupos experimentais, concretamente ao nível da maior participação do aluno em atividades de grupo. Estes resultados encontram paralelo na perspetiva defendida por vários autores (Bagwell, 2004; Koster et al., 2009; Male, 2007; Pijl & Frostad, 2010), de que os alunos com atitudes mais positivas são mais capazes de apoiar e encorajar a participação educacional e social dos pares com incapacidades.

Uma das propriedades chave do programa de sensibilização constou na combinação de diferentes estratégias alicerçadas nos resultados de investigações prévias. Todavia, os resultados – sobretudo provenientes da observação após as sessões de implementação de cada estratégia – mostraram que os efeitos individualizados não transpareceram forma clara. Assim, o desenho de investigação de múltiplas linhas de base é um terreno em aberto que merece futuras incursões.

Por seu lado, sendo a observação do comportamento considerada como a *medida de ouro* da avaliação em psicologia (e.g., Kagan, 1998), a *escala de avaliação observacional* desenvolvida recebeu suporte empírico que nos permite visualizá-la como um instrumento a explorar no estudo de constructos complexos inerentes às interações – como são as oportunidades de interação, a reciprocidade, o afeto, ou o envolvimento dos alunos.

Os alunos das duas turmas intervencionadas e a professora que acompanhou toda a implementação do programa avaliaram – respetivamente através de grupos focais e da entrevista – a relevância, a aceitabilidade e a utilidade do programa de sensibilização. De modo geral, foram unânimes em reconhecer os efeitos positivos da intervenção, sobretudo ao nível dos conhecimentos adquiridos e da modificação de crenças e sentimentos perante os pares com incapacidades. Conforme salientam Briñol e Petty (2005), as pessoas têm *necessidade de saber* para formar as suas atitudes, isto é apresentam o “*desejo de ter conhecimento e compreensão sobre o mundo social*” (p. 575). O não cumprimento deste desejo é responsável pelo desenvolvimento de ideias imprecisas levando a atitudes negativas perante o alvo referente. De facto, o medo – palavra repetida algumas vezes pelos alunos – face ao desconhecimento, ou não entendimento dos comportamentos dos pares com incapacidades, constituía uma barreira à aproximação e ao estabelecimento de interações sociais. Entre as modificações ocorridas ao nível do conhecimento sobressaiu do discurso dos participantes o potencial deste programa na formação dos alunos nos valores da cidadania e dos direitos humanos, tais como a tolerância, o respeito pelo outro e o reconhecimento das diferenças individuais.

Relativamente à dimensão comportamental das atitudes, enquanto a professora não foi capaz de identificar modificações nos alunos, estes elencaram situações do quotidiano ilustrativas de como as suas ações refletiam uma mudança dos comportamentos, na sequência de um maior conhecimento e da clarificação de aspetos que alimentavam receios sobre os pares com incapacidades. A subtilidade destas ações – não detetadas pela professora – que passam por sorrir, dizer olá, ou intervir em defesa de um colega com incapacidades, sugerem que ainda existe um longo percurso a percorrer na promoção das atitudes, no qual a formação de relações de amizade entre alunos com e sem incapacidades se afigura como uma área de investigação em aberto que merece a nossa atenção futura. Para além disso, questiona-se o papel dos professores nos espaços não formais das escolas, como são os recreios, designadamente na monitorização das interações sociais entre os alunos.

Quer os alunos, quer a professora apreciaram positivamente o programa. Adicionalmente, a professora considerou o programa como relevante, exequível e de fácil implementação, sobretudo, se disponibilizados os materiais de suporte. Estes resultados podem ser lidos sob as lentes do referencial, providenciado por Greenhalgh,

Robert, Macfarlane, Bate e Kyriakidou (2004) para compreender a transposição de inovações – novos conhecimentos, novas intervenções – para a prática diária dos profissionais. Segundo estes autores, o nível de adoção de uma inovação varia de acordo com: (1) os atributos individuais de quem a implementa (e.g., o treino e o conhecimento na inovação); (2) os atributos da própria inovação (e.g., quão clara e fácil é a sua implementação; a sua compatibilidade com os valores dos profissionais que a irão implementar); (3) os atributos do contexto onde será implementada (e.g., filosofia e recursos da escola; predisposição para o trabalho em equipa). A opinião positiva da professora sobre o programa parece revelar boas indicações quanto a uma futura aceitação e utilização por professores do ensino regular, designadamente na disciplina de Educação para a Cidadania.

Recorremos também à CATCH-modificada, administrada antes e após a intervenção. Os resultados evidenciaram, ainda que moderadamente, o potencial do programa de intervenção para influenciar positivamente as atitudes dos alunos. Houve um incremento nos conhecimentos e nos afetos relatados pelos alunos das turmas intervencionadas perante os pares com incapacidades. Previamente já havíamos discutido a pertinência de incluir a componente cognitiva nos instrumentos de avaliação das atitudes, como sendo aquela a partir da qual se desenvolvem os afetos e intenções comportamentais perante o alvo referente (Ajzen, 1991, 2011; Ajzen & Fishbein, 1980) e mais permeável a modificações provocadas por programas de intervenção (Albarracín et al., 2005). De facto, foi nesta componente que se verificou um maior tamanho de efeito da intervenção, ainda que de valor médio. Ora, esta alteração chegou a impregnar a componente afetiva, mas tal já não sucedeu com a componente comportamental. Assim, parece-nos estarmos perante o caso em que os alunos desenvolveram as suas crenças sobre as incapacidades, mas as mudanças de comportamento são subtis, podendo estar limitadas a pequenos gestos que marcam o seu dia-a-dia, não incluindo, por isso, ações com maior impacte, como “*eu convidaria um colega com deficiência para a minha festa de anos*”. Esta perceção é corroborada, quer pelos comportamentos observados nos alunos nas interações durante a implementação do programa, quer pelo seu discurso nos grupos focais. A intenção comportamental é mesmo, conforme referiu Ajzen (2014), a última das três componentes a sofrer alterações no constructo de atitudes definido como avaliações mais ou menos *estáveis* (e.g., Eagly & Chaiken, 2007). Ainda que se tratem de crianças, a força dos estereótipos impregnados na

comunidade e a forma como se retratam e tratam as pessoas com incapacidades exerce influência nas atitudes, constituindo um fator a favor da sua estabilidade (Krosnick & Petty, 1995). Por este motivo, a promoção das atitudes não se cinge a uma função da escola.

Alicerçado na assunção de que apresentar atitudes positivas é, na sua essência, evidenciar crenças, sentimentos e intenções para agir positivamente perante os alunos com incapacidades (Eagly & Chaiken, 1993, 2007; Maio et al., 1996; Triandis, 1971), a triangulação dos resultados obtidos sugere estarmos perante a congruência entre estas três dimensões. Ainda assim, os efeitos produzidos pela implementação do programa levantam várias questões que procuraremos destacar.

Potencialmente, a intervenção poderia produzir efeitos mais significativos se fosse prolongada no tempo ou tornada numa prática sistemática

Estudos prévios têm defendido que intervenções mais prolongadas apresentam resultados mais positivos (Bell & Morgan, 2000; Rillotta & Nettelbeck, 2007). No entanto, não podemos aqui esquecer que se tratou de uma intervenção episódica implementada por uma pessoa estranha aos alunos. Apesar da boa relação estabelecida, provavelmente os alunos beneficiariam mais se vissem a abordagem a estes conteúdos como algo natural, ao invés de uma intervenção especialmente desenhada e implementada na sua turma. Shapiro (1999) chama atenção para este aspeto,

"...qualquer plano para incluir alunos com incapacidades engloba bastante mais do que apenas ensinar sobre consciência da incapacidade. Mudar as atitudes em relação às pessoas com incapacidades deveria ser visto como mais do que uma ação única; deve ser contínua na escola." (p. 27).

Ao considerar a escola como um espaço privilegiado para a formação dos cidadãos é necessário que os professores reflitam sobre a sua atuação pedagógica e social, designadamente sobre a sua atuação enquanto modelo para a formação das atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades (Mikami et al., 2010). Este argumento ganha especial relevo se considerarmos que existe uma relação direta entre os valores e as atitudes, isto é, as pessoas procuram consistência entre as suas crenças de conduta e as suas atitudes (Herek, 1986; Katz, 1960; Olson & Maio, 2003; Rosenberg, 1960, 1968).

Ora, é inegável o papel dos professores na formação dos alunos nos valores e, consequentemente, nas suas atitudes pragmatizadas em formas de pensar, sentir e agir perante os alunos com incapacidades. Nesta perspetiva, o professor constitui-se como um elemento fundamental para promover a escola inclusiva, não só pela sua ação direta no ensino dos alunos com incapacidades, mas também pela ação indireta na modelação das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico.

A consecução deste papel requer dos professores um comprometimento com o repto de uma *educação para todos*, procurando desenvolver competências de índole profissional, social, pessoal e ética, de modo a estarem preparados para as suas funções e responsabilidades profissionais e para responderem às exigências decorrentes das mudanças operadas na sociedade (Forlin, 2008, 2010; Rosenberg et al., 2011). A necessidade da formação inicial de professores contemplar o desenvolvimento destas competências tem vindo a ser identificada em vários documentos de suporte à escola inclusiva (e.g., CNE, Recomendação n.º1/2014; EASNIE, 2012; Relatório Mundial sobre a Deficiência, 2011).

De facto, o ideal de uma sala de aula é oferecer experiências de ensino que valorizem e respondam à diversidade e providenciem aos alunos conhecimentos e competências para se tornarem cidadãos capazes de influenciar uma sociedade democrática (Baglieri & Shapiro, 2012). Este desígnio está hoje na senda do debate em educação, quer no contexto educativo português, quer no âmbito de outros países da Europa que partilham a mesma preocupação (CNE, 2014; EASNIE, 2012). Ambiciona-se que no campo educativo a aprendizagem sobre temas relacionados com incapacidades se converta numa prioridade de ensino, numa lógica de educar os alunos para a cidadania, tornando-os indivíduos tolerantes e dotados de princípios por onde perpassa o respeito pela diversidade.

Imbuir nos currículos dos alunos conteúdos relacionados com a sensibilização sobre as incapacidades é uma das formas possíveis de promover as atitudes

Vimos ao longo deste trabalho que a escola é um espaço privilegiado onde as crianças aprendem sobre os outros e sobre o mundo em seu redor. Assim, para além da responsabilidade na educação pedagógica dos alunos, as escolas têm também funções na sua educação pessoal e social (Beckett, 2009; EURYDICE, 2005). Tais atributos

englobam a formação dos alunos para a cidadania, isto é, nos valores para viverem numa sociedade democrática, pluralista e justa (Mastropieri & Scruggs, 2004). No contexto nacional, a educação para a cidadania assume-se como uma área transversal passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, com a possibilidade – deixada ao critério dos agrupamentos de escolas – de se materializar numa disciplina autónoma (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Junho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 13 de Julho). De acordo com as linhas orientadoras propostas pela Direcção-Geral da Educação (2013) representam preocupações transversais à sociedade a: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade. Pensamos que a sensibilização para as questões da incapacidade se enquadra neste conjunto de preocupações, podendo a sua inserção no currículo dos alunos ter lugar, quer na disciplina de Educação para a Cidadania, quer em atividades e projetos, em função das necessidades e problemas dos agrupamentos de escolas e em articulação com os objetivos definidos no seu projeto educativo (Alves & Lopes-dos-Santos, 2013b, 2015). Nessa perspetiva, vemos o programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade desenvolvido neste estudo como uma ferramenta – teórica e empiricamente fundamentada – com potencial para ser usada no dia-a-dia das escolas.

Fortalecer os efeitos de longo-termo deste tipo de intervenções exige o envolvimento de todos, para além dos professores

Adicionalmente ao que temos vindo a referir, uma outra possibilidade para que os efeitos de longo-prazo nas atitudes dos alunos sejam incrementados pode passar por envolver os pais dos alunos na discussão destes temas. Temos consciência de que se as restantes pessoas significativas na vida de uma criança – sobretudo os pais – não cultivarem determinados aspetos, não poderemos esperar que a escola o consiga fazer, até porque a possibilidade de ter ressonância fora da escola é mínima. Nesta perspetiva, salientamos o facto de a promoção das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico

face aos pares com incapacidades não se apresentar como uma prerrogativa exclusiva da escola, devendo também ser objeto de atenção por parte de outras instituições da sociedade civil. A literatura sobre a associação entre as atitudes das crianças e dos pais é vasta e abrange múltiplos domínios. Por exemplo, os pais que não apoiam os princípios da educação inclusiva influenciam a formação negativamente das atitudes dos seus filhos perante os pares com incapacidades (de Boer & Munde, 2014; de Boer et al., 2010; Palmer, Fuller, Arora, & Nelson, 2001); ou as atitudes dos pais perante minorias raciais predizem as atitudes dos seus filhos perante estes grupos (e.g., Räikkönen, Katainen, Keskivaara, & Keltikangas-Järvinen, 2000; Sinclair, Dunn, & Lowery, 2005; Tenenbaum & Leaper, 2002).

Com base neste argumento, vemos como fundamental a escola abrir as suas portas à família, fazendo-os sentir elementos cooperantes e envolvendo-os em atividades, nas quais o objetivo é velar pela formação dos seus filhos enquanto futuros cidadãos responsáveis.

Limitações

Ao finalizarmos a apresentação dos resultados deste estudo e a reflexão que estes suscitaram cumpre ainda fazer uma avaliação dos aspetos limitativos. Uma das limitações tem que ver com a conveniência e a reduzida dimensão da amostra selecionada – devido a imperativos associados à organização do Agrupamento de Escolas onde o estudo foi realizado. Este ensaio exploratório beneficiaria se implementado em mais turmas, divididas de forma aleatória pelos grupos de controlo e experimentais.

Do ponto de vista ainda do desenho metodológico, temos consciência que não conseguimos controlar todas as variáveis presentes, designadamente o facto de poder ter existido contaminação dos resultados, devido a uma possível troca de informação entre os grupos experimentais e o grupo de controlo. Ainda que a opção por múltiplas formas de avaliação tenha visado evitar este efeito, seria, talvez, metodologicamente mais robusto seleccionar grupos/turmas de diferentes escolas, com todos os cuidados necessários para que fossem equivalentes.

Quanto ao desenho de investigação de múltiplas linhas de base, os constrangimentos próprios da investigação contribuíram para fases curtas de linha de base (sobretudo no caso da primeira turma intervencionada) e de manutenção (para a segunda turma intervencionada). Em investigações futuras, este facto deverá ser fonte de preocupação de modo a obter um mínimo razoável de observações por cada fase do desenho, e assim apreender mais consistentemente um padrão de comportamento para cada uma delas.

Durante a observação das interações, a presença das observadoras pode ter limitado os contactos sociais naturais entre os alunos com e sem incapacidades e, conseqüentemente, influenciado o tipo de interações na situação de atividade livre no recreio (Lee et al., 2003) – apesar de terem sido adotados cuidados relativos ao conhecimento prévio das observadoras.

Em nenhum momento foram dadas pistas que influenciassem os alunos a pensar sobre um determinado tipo de incapacidade/deficiência. Esta estratégia pretendeu, por um lado, evitar que a atenção recaísse no aluno com incapacidades da turma e, por outro, obter uma opinião que pudesse ser o mais geral possível. Temos consciência de que o termo incapacidades abrange um espectro muito alargado de situações, pelo que os alunos podem ter baseado as suas respostas – sobretudo nos grupos focais e na CATCH-modificada – em casos muito distintos. No entanto, a noção com que ficamos foi de que os alunos tomaram como alvo referente os alunos da Unidade e, por isso, com elevado nível de severidade.

Por fim, numa perspetiva de continuidade do estudo que por ora se encerra, no qual focalizámos essencialmente as atitudes, pensamos que será interessante prosseguir com o estudo mais aprofundado das relações de amizade entre os alunos com e sem incapacidades.

CONCLUSÕES

No âmbito desta investigação estiveram as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico e a sua capacidade de influência na aceitação, participação social e, na inclusão dos pares com incapacidades. Foram três as grandes finalidades a que nos propusemos: por um lado, compreender o constructo e estudar o ajustamento entre o modelo teórico tridimensional e os resultados obtidos numa amostra de alunos portugueses; por outro lado, conhecer as variáveis individuais e contextuais com poder explicativo das atitudes dos alunos desta amostra; e por fim, avaliar a viabilidade de um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade e o seu contributo na modificação das atitudes dos alunos com desenvolvimento típico.

De um modo sintético, a investigação permitiu concluir que:

- A estrutura tridimensional de atitudes é defensável para as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico perante os pares com incapacidades a importância da sua manutenção assenta nos argumentos de que esta é a melhor forma de: (1) representar a natureza multidimensional do constructo; (2) compreender os processos subjacentes à sua formação e modificação e, por isso, permitir avaliar e intervir sobre as mesmas;
- Dito de um outro modo, quanto melhor os alunos compreenderem as incapacidades, maior a probabilidade de apresentarem sentimentos favoráveis e maior a intenção de agir positivamente face aos pares com incapacidades;
- O retrato das atitudes dos alunos portugueses mostrou que as atitudes da nossa amostra são tendencialmente positivas;
- As variáveis individuais dos alunos relativas ao contacto com pessoas com incapacidades e ao conhecimento sobre este tema são as que têm maior influência nas atitudes dos alunos perante os seus pares;
- Por isso, a modificabilidade das atitudes dos alunos será maior quanto mais estas duas variáveis forem contempladas em programas de intervenção;
- O programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade teve efeitos positivos, sobretudo ao nível dos conhecimentos adquiridos e da modificação de crenças e sentimentos perante os pares com incapacidades;

- Quer os alunos, quer a professora que esteve presente em todas as sessões de intervenção apreciaram positivamente o programa descrevendo-o como relevante, exequível e de fácil implementação;
- O *“Sistema de avaliação observacional das interações entre os alunos com e sem incapacidades: aceitação dos pares e participação dos alunos com incapacidades”* desenvolvido para este estudo recebeu suporte empírico, reunindo o potencial para avaliar constructos complexos inerentes às interações;
- Apesar das limitações metodológicas, a triangulação de todos os dados recolhidos leva-nos a pensar que o programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade poderá constituir um contributo para a problemática desenhada.

Conscientes de que fazer face às constantes mudanças no sistema educativo passa, necessariamente, por uma educação mais global atenta a fenómenos de exclusão e à inclusão para a cidadania, as conclusões da investigação aqui relatadas podem ser colocadas ao serviço da comunidade, no sentido de servirem como um incentivo para que este tema ganhe visibilidade – não só ao nível das escolas portuguesas, mas também das instituições de ensino superior/entidades formadoras, das famílias e da sociedade em geral – ambicionando oferecer uma base de trabalho a ser utilizada pelos professores. O programa de intervenção desenvolvido neste trabalho encontra-se no Apêndice K.

Para concluir este conjunto de reflexões, devemos reconhecer que são necessários dados adicionais para apurar as múltiplas e complexas influências nas atitudes dos alunos e determinar o seu significado na participação dos alunos com incapacidades. Estudar estas influências implicar: (1) avaliar as atitudes dos professores; (2) avaliar as atitudes dos pais; (3) criar medidas de avaliação da participação dos alunos com incapacidades que sirvam de monitorização dos resultados em educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelson, R. P. (1988). Conviction. *American Psychologist*, 43(4), 267-275. doi: 10.1037/0003-066X.43.4.267
- AbleLink, T. (Writer). (2011). Living the Smart Life: AbleLink.
- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2012). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3-13*, 1-14. doi: 10.1080/03004279.2012.745890
- Adibsereshki, N., Tajrishi, M. P., & Mirzamani, M. (2010). The effectiveness of a preparatory students programme on promoting peer acceptance of students with physical disabilities in inclusive schools of Tehran. *Educational Studies*, 36(4), 447-459. doi: 10.1080/03055690903425334
- Agran, M., & Alper, S. (2000). Curriculum and instruction in general education: Implications for service delivery and teacher preparation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 25(3), 167-174. doi: 10.2511/rpsd.25.3.167
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., Correia, N., & Pimentel, J. S. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica*, 29(1), 167-178.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Falmer.
- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. London: UNESCO.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). New York: Open University Press.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychol Health*, 26(9), 1113-1127. doi: 10.1080/08870446.2011.613995
- Ajzen, I. (2014). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Pesseau, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131-137. doi: 10.1080/17437199.2014.883474
- Ajzen, I., & Dasgupta, N. (2015). Explicit and implicit beliefs, attitudes, and intentions: The role of conscious and unconscious processes in human behavior. In P. Haggard & B. Eitam (Eds.), *The sense of agency* (pp. 115-144). New York: Oxford University Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Albarracín, D., & Vargas, P. (2010). Attitudes and persuasion. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 394-427). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Albarracín, D., & Wyer, R. S. (2001). Elaborative and nonelaborative processing of a behavior-related communication. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 691-705. doi: 10.1177/0146167201276005
- Albright, J. J., & Marinova, D. M. (2010). Estimating multilevel models using SPSS, Stata, SAS, and R. Indiana University.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education the philosophers of difference in practice inclusive education cross cultural perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Allan, J. (2012). Difference in policy and politics: Dialogues in confidence. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 8(3), 14-24.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark Univ. Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Alves, S. & Lopes-dos-Santos, P. (2013a). *Measuring Students' Attitudes Towards Peers With Disabilities Using a Portuguese Version of the CATCH Scale*. Paper presented at the meeting of the European Conference on Educational Research 2013 Creativity and Innovation in Educational Research, Istanbul. Abstract retrieved from <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/22467/>
- Alves, S. & Lopes-dos-Santos, P. (2013b). *Bringing disability awareness into the general curriculum*. In Proceedings of the European Conference on Curriculum Studies Future directions: uncertainty and possibility, 514-518. Braga, Portugal. Available at: <http://webs.ie.uminho.pt/euroacs/Conference%20Proceedings.pdf>
- Alves, S. & Lopes-dos-Santos, P. (2015). *What Challenges Emerge When Promoting Positive Attitudes of Typically Developing Students Towards Their Peers with Disabilities?* Paper presented at the meeting of the European Conference on Educational Research 2015: Education and Transition - Contributions from Educational Research, Budapest. Abstract retrieved from <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35396/>
- Americans with Disabilities Act of 1990 § Public Law No. 101-336.
- Anderson, N. H. (1981). *Foundations of information integration theory*. New York, NY: Academic Press.
- Antonak, R., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Springfield, IL: Thomas.
- Antonak, R., & Livneh, H. (1995). Direct and indirect methods to measure attitudes toward persons with disabilities, with an exegesis of the Error-Choice Test Method. *Rehabilitation Psychology*, 40(1), 3-24.
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelina, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58-69.

- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. doi: 10.1080/02671522.2012.673006
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989
- Baeyens, F., Eelen, P., Crombez, G., & De Houwer, J. (2001). On the role of beliefs in observational flavor conditioning. *Current Psychology*, 20(2), 183-203. doi: 10.1007/s12144-001-1026-z
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes*. New York, NY: Routledge.
- Bagozzi, R. P. (1978). The construct validity of the affective, behavioral, and cognitive components of attitude by analysis of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 13(1), 9-31. doi: 10.1207/s15327906mbr1301_2
- Bagwell, C. L. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 37-57). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bairrão, J., Pereira, F., Felgueiras, I., Fontes, P., & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bak, J. J., & Siperstein, G. N. (1987). Similarity as a factor effecting change in children's attitudes toward mentally retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(5), 524-531.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Balas, R., & Sweeklej. (2013). Changing prejudice with evaluative conditioning. *Polish Psychological Bulletin*, 44(4), 379-383.
- Banaji, M. R., & Heiphetz, L. (2010). Attitudes. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 348-388). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2(10), 411-424.
- Bandura, A., Blachard, E. B., & Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *J Pers Soc Psychol*, 13(3), 173-199.
- Bandura, A., & Rosenthal, T. L. (1966). Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *J Pers Soc Psychol*, 3(1), 54-62.

- Bank-Mikkelsen, N. E. (1980). Denmark. In R. J. Flynn & K. E. Nitsch (Eds.), *Normalisation, social integration and community services* (pp. 51-70). Baltimore, MD: University Park Press.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassili, J. N. (2008). Attitude strength. In W. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 237-260). New York, NY: Psychology Press.
- Bassili, J. N., & Brown, R. D. (2005). Implicit and explicit attitudes: Research, challenges, and theory. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 543-574). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bassili, J. N., & Fletcher, J. F. (1991). Response-time measurement in survey research - A method for CATI and a new look at nonattitudes. *Public Opinion Quarterly*, 55(3), 331-346. doi: 10.1086/269265
- Bauer, C. J., Campbell, N. J., & Troxel, V. (1985). Altering attitudes toward the mentally handicapped through print and nonprint media. *School Library Media Quarterly*, 13(2), 110-114.
- Beckett, A. E. (2009). 'Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317-329. doi: 10.1080/01425690902812596
- Bell, D. W., Esses, V. M., & Maio, G. R. (1996). The utility of open-ended measures to assess intergroup ambivalence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(1), 12-18.
- Bell, S. K., & Morgan, S. B. (2000). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as obese: does a medical explanation for the obesity make a difference? *J Pediatr Psychol*, 25(3), 137-145.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). San Diego, CA: Academic Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychol Bull*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M., & Chou, C. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. doi: 10.1177/0049124187016001004
- Bérnard da Costa, A. M. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-163.
- Bickenbach, J. E. (2009). Disability, non-talent, and distributive justice. In K. Kristiansen, S. Velmas & T. Shakespeare (Eds.), *Arguing About Disability: philosophical perspectives* (pp. 105-123). London: Routledge.
- Bierman, K. L., & Montminy, H. P. (1993). Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behav Modif*, 17(3), 229-254.
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 526-539.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x

- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behaviour in large and small classes: A systematic observation study of pupils aged 10/11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454-467.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE—R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77.
- Bodenhausen, G. V., & Gawronski, B. (2013). Attitude change. In D. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 957-969). New York, NY: Oxford University Press.
- Bogardus, E. S. (1931). *Fundamentals of social psychology*. New York: Century.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Students on Inclusive Education.
- Bornstein, R. F. (1989). Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968–1987. *Psychological Bulletin*, 106(2), 265-289. doi: 10.1037/0033-2909.106.2.265
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Res Dev Disabil*, 32(2), 504-509. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.033
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Res Dev Disabil*, 33(6), 1888-1897. doi: 10.1016/j.ridd.2012.05.010
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952-1956. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.147
- Bossaert, G., & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Res Dev Disabil*, 34(4), 1336-1345. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.007
- Bozdogan, H. (1987). Model selection and Akaike's Information Criterion (AIC): The general theory and its analytical extensions. *Psychometrika*, 52(3), 345-370. doi: 10.1007/BF02294361
- Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). An institutional history of disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 11-68). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205. doi: 10.1037/0022-3514.47.6.1191
- Briñol, P., & Petty, R. E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Brook, U., & Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40(1), 5-10. doi: 10.1016/S0738-3991(99)00048-8
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330-348). Malden, MA: Blackwell.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175. doi: 10.1177/027112140102100304
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Holcombe, A. (1996). Observational assessment of young children's social behavior with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 19-40.
- Budisch, K. (2004). Correlates of college students' attitudes toward disabilities. *Journal of Undergraduate Research*, 7, 1-5.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Trenton, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Crites, S. L. J. (1994). Attitude change. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 261-270). San Diego: Academic Press.
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, S., Hummel, C., & Nance, E. (2008). An appreciative inquiry into the circle of friends program: The benefits of social inclusion of students with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 20.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Res Dev Disabil*, 25(4), 321-339. doi: 10.1016/j.ridd.2004.01.005
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193.
- Carter, E. W., & Pesko, M. (2008). Social validity of peer interaction intervention strategies in high school classrooms: Effectiveness, feasibility, and actual use. *Exceptionality*, 16(3), 156-173. doi: 10.1080/09362830802198427
- Carter, S. L. (2009). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavior interventions*. London, UK: Academic Press.
- Caruso, D. R., & Hodapp, R. M. (1988). Perceptions of mental retardation and mental illness. *Am J Ment Retard*, 93(2), 118-124.

- Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 71(4), 431-444.
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 752-766. doi: 10.1037/0022-3514.39.5.752
- Chaiken, S., & Baldwin, M. W. (1981). Affective-cognitive consistency and the effect of salient behavioral information on the self-perception of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 1-12. doi: 10.1037/0022-3514.41.1.1
- Chaiken, S., Liberman, A., & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 212-252). New York, NY: Guilford Press.
- Chan, F., Livneh, H., Pruett, S. R., Wang, C., & Zheng, L. X. (2009). Societal attitudes toward disability: Concepts, measurements, and interventions. In F. Chan, E. S. Cardoso & J. A. Chronister (Eds.), *Understanding Psychosocial Adjustment to Chronic Illness and Disability: A Handbook for Evidence-based Practitioners in Rehabilitation* (pp. 333-368). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 369-380. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.369
- Chave, E. J. (1928). A new type scale for measuring attitudes. *Religious Education*, 23, 364-369.
- Chen, S., & Chaiken, S. (1999). The heuristic-systematic model in its broader context. In S. C. Y. Trope (Ed.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 73-96). New York, NY, US: Guilford Press.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. doi: 10.1080/13603116.2012.689864
- Chubon, R. A. (1982). An analysis of research dealing with the attitudes of professionals toward disability. *J Rehabil*, 48(1), 25-30.
- Clore, G. L., & Jeffery, K. M. (1972). Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(1), 105-111. doi: 10.1037/h0032867
- Clunies-Ross, G., & Thomas, M. (1986). Use of the peer attitudes toward the Handicapped Scale in Australia: Grade differences in the scores of primary school students. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 12(4), 257-261. doi: 10.3109/13668258609084091
- CNE. (2014). *Recomendação n.º1/2014. Políticas Públicas de Educação Especial*. Diário da República, 2.ª série - N.º118: Conselho Nacional de Educação.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99-120.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Conner, M., & Armitage, C. J. (2008). Attitudinal ambivalence. In W. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 261-286). New York, NY: Psychology Press.
- Conrey, F. R., & Smith, E. R. (2007). Attitude representation: Attitudes as patterns in a distributed, connectionist representational system. *Social Cognition*, 25(5), 718-735. doi: 10.1521/soco.2007.25.5.718
- Converse, P. E. (1964). The nature of belief systems in mass publics. In D. E. Apter (Ed.), *Ideology and discontent* (pp. 206-261). London: Free Press of Glencoe.
- Cooper, J. (2007). *Cognitive dissonance: Fifty years of a classic theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C. B., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 25(6), 342-352. doi: 10.1177/07419325040250060201
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Cowen, E. L., Bobrove, P. H., Rockway, A. M., & Stevenson, J. (1967). Development and evaluation of an attitude to deafness scale. *J Pers Soc Psychol*, 6(2), 183-191.
- Crano, W. (1995). Attitude strength and vested interest. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences* (pp. 131-157). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crisp, R. J., Hutter, R. R., & Young, B. (2009). When mere exposure leads to less liking: The incremental threat effect in intergroup contexts. *Br J Psychol*, 100(Pt 1), 133-149. doi: 10.1348/000712608x318635
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.
- Culham, A., & Nind, M. (2003). Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(1), 65-78. doi: 10.1080/1366825031000086902
- Cushing, L. S., Horner, R. H., & Barrier, H. (2003). Validation and congruent validity of a direct observation tool to assess student social climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 225-237. doi: 10.1177/10983007030050040601
- Davis, K. E., & Jones, E. E. (1960). Changes in interpersonal perception as a means of reducing cognitive dissonance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(3), 402-410. doi: 10.1037/h0044214
- de Boer, A., & Munde, V. S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*. doi: 10.1177/0022466914554297
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012a). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944

- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012b). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z
- De Houwer, J. (2007). A conceptual and theoretical analysis of evaluative conditioning. *Span J Psychol*, 10(2), 230-241.
- de Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Res Dev Disabil*, 34(2), 855-863. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.004
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, Estabelece a escolaridade obrigatória.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais § Diário da República - 1ª Série - A. 4389.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo § Diário da República, 1.ª série — N.º 4.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário § Diário da República nº 129, I Série.
- Delors, J., Al-Mufi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DES. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. London, UK: HMSO.
- Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior § Diário da República - 2.ª Série, Nº149.
- Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de Abril § Diário da República, 2.ª série — N.º 72.
- Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Diamond, K., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16(3), 141-155. doi: 10.1080/09362830802198328
- Diamond, K., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81.
- Disability Discrimination Act of 1995.
- Dolan, C. V., & Molenaar, P. C. M. (1994). Testing specific hypotheses concerning latent group differences in multi-group covariance structure analysis with structured means. *Multivariate Behavioral Research*, 29(3), 203-222. doi: 10.1207/s15327906mbr2903_1
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.

- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118. doi: 10.1016/S0193-3973(03)00026-1
- Droba, D. D. (1933). The nature of attitude. *Journal of Social Psychology*, 4, 444-463.
- Duckworth, K. L., Bargh, J. A., Garcia, M., & Chaiken, S. (2002). The automatic evaluation of novel stimuli. *Psychol Sci*, 13(6), 513-519.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602. doi: 10.1521/soco.2007.25.5.582
- EASNIE. (2011a). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE. (2011b). *Teacher Education for Inclusion across Europe: Challenges and Opportunities*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE. (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education: Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Ebersold, S., & Evans, P. (2008). A supply-side approach for a resource-based classification system. In L. Florian & M. McLaughlin (Eds.), *Disability Classification in Education: issues and perspectives* (pp. 31-46). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eiring, K. M. (1996). *Effects of disability simulation on attitudes*. (Doctoral dissertation), University of Wisconsin.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3), 229-245. doi: 10.1023/B:JODD.0000032299.31588.f0
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502. doi: 10.1007/s10882-007-9065-5
- EURYDICE. (2005). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*. Bruxelas: EURYDICE.
- Evans, J. H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19(4), 572-579.
- Farley, S. D., & Stasson, M. F. (2003). Relative influences of affect and cognition on behavior: Are feelings or beliefs more related to blood donation intentions? *Experimental Psychology*, 50(1), 55-62. doi: 10.1027//1618-3169.50.1.55
- Favazza, P. C., LaRoe, J., & Odom, S. (1999). *Special friends: A manual for creating accepting environments*. Boulder, CO: Roots and Wings.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the Acceptance Scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232-248. doi: 10.1177/105381519602000307

- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. doi: 10.1111/j.1467-0658.2000.93-14.pp.x
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The Mode Model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. Volume 23, pp. 75-109): Academic Press.
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 247-282). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603-637. doi: 10.1521/soco.2007.25.5.603
- Fazio, R. H., Chen, J., McDonel, E. C., & Sherman, S. J. (1982). Attitude accessibility, attitude-behavior consistency, and the strength of the object-evaluation association. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18(4), 339-357. doi: 10.1016/0022-1031(82)90058-0
- Fazio, R. H., & Olson, J. M. (2003). Attitudes: Foundations, functions, and consequences. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Psychology* (pp. 139-160). London: SAGE Publications Ltd.
- Fazio, R. H., & Zanna, M. P. (1978). Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude-behavior relationship. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14(4), 398-408. doi: 10.1016/0022-1031(78)90035-5
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Festinger, L., & Maccoby, N. (1964). On resistance to persuasive communications. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(4), 359-366. doi: 10.1037/h0049073
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd. ed.). London, UK: SAGE.
- Figueiredo, C. C., & Silva, A. S. (1999). A educação para a cidadania no ensino básico e secundário português (1974-1999). *Inovação*, 12(1), 27-45.
- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176. doi: 10.1177/00343552070500030401
- Fishbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination: The origins of prejudice* (2nd. ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. doi: 10.1080/08856257.2014.933551
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., & Holland, A. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45. doi: 10.1177/00224669060400010401

- Flower, A., Burns, M. K., & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education, 28*(2), 72-79. doi: 10.1177/07419325070280020601
- Foley, J. M. (1979). Effect of labeling and teacher behavior on children's attitudes. *Am J Ment Defic, 83*(4), 380-384.
- Forest, M., & Lusthaus, E. (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and Maps. In S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education* (pp. 43-57). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1992). Families, friends, and circles. In J. Nisbet (Ed.), *Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities* (pp. 65-86). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific Region: What about Teacher Education? In C. Forlin & L. M. J. (Eds.), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge.
- Forlin, C. (2010). Future directions for teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 246-255). London: Routledge.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Forsyth, R., Colver, A., Alvanides, S., Woolley, M., & Lowe, M. (2007). Participation of young severely disabled children is influenced by their intrinsic impairments and environment. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49*, 345-349.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education, 34*(2), 105-115. doi: 10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x
- Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends' Intervention Approach. *The Journal of Special Education, 36*(4), 234-245. doi: 10.1177/002246690303600404
- French, S. (1992). Simulation exercises in disability awareness training: A critique. *Disability, Handicap & Society, 7*(3), 257-266. doi: 10.1080/02674649266780261
- Friedrich, S., Morgan, S. B., & Devine, C. (1996). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with Tourette Syndrome. *Journal of Pediatric Psychology, 21*(3), 307-319. doi: 10.1093/jpepsy/21.3.307
- Fritz, M. F. (1990). A comparison of social interactions using a friendship awareness activity. *Education and Training in Mental Retardation, 25*(4), 352-359.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148

- García, M. A. F., Díaz, A. L. A., & Rodríguez, M. A. A. (2009). A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 81-94.
- Garske, G. G. (1996). The relationship of self-esteem to attitudes of personal attendants toward persons with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 27, 3-6.
- Garske, G. G. (2002). Rehabilitation counselor self-reported levels of job satisfaction, self-esteem, and attitudes toward persons with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 33, 3-6.
- Gast, D. L. (2010). Applied research in education and behavioral sciences. In D. L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 2-19). New York, NY: Routledge.
- Gast, D. L., & Spriggs, A. D. (2010). Visual analysis of graphic data. In D. L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in behavioural sciences* (pp. 199-233). New York, NY: Routledge.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychol Bull*, 132(5), 692-731. doi: 10.1037/0033-2909.132.5.692
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149-164. doi: 10.1177/001440290507100202
- Gerull, F. C., & Rapee, R. M. (2002). Mother knows best: effects of maternal modelling on the acquisition of fear and avoidance behaviour in toddlers. *Behaviour Research and Therapy*, 40(3), 279-287. doi: 10.1016/S0005-7967(01)00013-4
- Getskow, V., & Konczal, D. (1996). *Kids with special needs: Information and activities to promote awareness and understanding*. Santa Barbara, CA: The Learning Works, Inc.
- Giangreco, M. F. (1996). Extending the "Comfort Zone" to include every child. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 206-208. doi: 10.1177/105381519602000303
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Dev Med Child Neurol*, 52(10), e236-242. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x
- Gold, J. A., & Robbins, M. A. (1979). Attitudes and values: A further test of the Semantic Memory Model. *The Journal of Social Psychology*, 108(1), 75-81. doi: 10.1080/00224545.1979.9711963
- Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 949-955. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1253
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. doi: 10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

- Goodman, J. (1995). Change without difference: School restructuring in historical perspective. *Harvard Educational Review*, 65(1), 1-30. doi:10.17763/haer.65.1.9856723ur2648m35
- Gottlieb, J. (1975). Public, peer, and professional attitudes toward mentally retarded persons. In M. J. B. S. A. Richardson (Ed.), *The mentally retarded and society: A social science perspective* (pp. xix, 492). Oxford, England: University Park.
- Gottlieb, J., Cohen, L., & Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children. *Training School Bulletin*, 71(1), 9-16.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (2003). *A investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grayson, E., & Marini, I. (1996). Simulated disability exercises and their impact on attitudes toward persons with disabilities. *Int J Rehabil Res*, 19(2), 123-131.
- Greenhalgh, T., Robert, G., MacFarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629.
- Greenwald, A. G. (1968). Cognitive learning cognitive response to persuasion and attitude change. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostrom (Eds.), *Psychological foundation of attitudes* (pp. 147-170). New York, NY: Academic Press.
- Greenwald, A. G. (2012). There is nothing so theoretical as a good method. *Perspectives on Psychological Science*, 7(2), 99-108. doi: 10.1177/1745691611434210
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychol Rev*, 102(1), 4-27.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1464
- Gresham, F. M. (1982). Social interactions as predictors of children's likability and friendship patterns: A multiple regression analysis. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 39-54.
- Guadagno, R. E., Lankford, A., Muscanell, N. L., Okdie, B. M., & McCallum, D. M. (2010). Social influence in the online recruitment of terrorists and terrorist sympathizers: Implications for social psychology research. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 23(1), 25-56.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275. doi: 10.1037/0033-2909.103.2.265
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29-45. doi: 10.1027/1901-2276.61.2.29
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. *J Clin Epidemiol*, 46(12), 1417-1432.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *Am J Ment Retard*, 100(4), 359-377.

- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *Am J Intellect Dev Disabil*, 116(1), 48-64. doi: 10.1352/1944-7558-116.1.48
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126. doi: 10.1177/002246690003400301
- Han, J., Ostrosky, M. M., & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10(1), 2-11. doi: 10.1177/109625060601000101
- Harmon-Jones, C., Schmeichel, B. J., Inzlicht, M., & Harmon-Jones, E. (2011). Trait approach motivation relates to dissonance reduction. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 21-28. doi: 10.1177/1948550610379425
- Harmon-Jones, E., Amodio, D. M., & Harmon-Jones, C. (2009). Action-based model of dissonance: A review, integration, and expansion of conceptions of cognitive conflict. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 41, pp. 119-166). Burlington: Academic Press.
- Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. *The Journal of Special Education*, 17(2), 131-139. doi: 10.1177/002246698301700204
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and Longitudinal Modeling with SPSS* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of Psychology*, 21(1), 107-112. doi: 10.1080/00223980.1946.9917275
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children*, 63(1), 19-28. doi: 10.1177/001440299606300102
- Henry, J. (1957). Attitude organization in the elementary school classrooms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27(1), 117-133. doi: 10.1111/j.1939-0025.1957.tb05206.x
- Herbert, J. T. (2000). Simulation as a learning method to facilitate disability awareness. *Journal of Experiential Education*, 23(1), 5-11. doi: 10.1177/105382590002300102
- Herek, G. M. (1986). The instrumentality of attitudes: Toward a neofunctional theory. *Journal of Social Issues*, 42(2), 99-114. doi: 10.1111/j.1540-4560.1986.tb00227.x
- Hernandez, B., Keys, C., Balcazar, F., & Drum, C. (1998). Construction and validation of the Disability Rights Attitude Scale: Assessing attitudes toward the Americans with Disabilities Act (ADA). *Rehabilitation Psychology*, 43(3), 203-218. doi: 10.1037/0090-5550.43.3.203
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569. doi: 10.1016/S0883-0355(97)00054-2
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children: Categories, labels, and their consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hodges, S. D., & Wilson, T. D. (1993). Effects of analyzing reasons on attitude change: The moderating role of attitude accessibility. *Social Cognition, 11*(4), 353-366. doi: 10.1521/soco.1993.11.4.353
- Hofmann, W., De Houwer, J., Perugini, M., Baeyens, F., & Crombez, G. (2010). Evaluative conditioning in humans: A meta-analysis. *Psychol Bull, 136*(3), 390-421. doi: 10.1037/a0018916
- Hogan, A., McLellan, L., & Bauman, A. (2000). Health promotion needs of young people with disabilities - A population study. *Disability and Rehabilitation, 22*(8), 352-357.
- Hollenweger, J. (2011). Teachers' ability to assess students for teaching and supporting learning. *Prospects, 41*, 445-457. doi: 10.1007/s11125-011-9197-3
- Holtz, K. D., & Tessman, G. K. (2007). Evaluation of a peer-focused intervention to increase knowledge and foster positive attitudes toward children with Tourette Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(6), 531-542. doi: 10.1007/s10882-007-9042-z
- Hong, S., Kwon, K., & Jeon, H. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development, 23*(2), 170-193. doi: 10.1002/icd.1826
- Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179. doi: 10.1177/001440290507100203
- Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion; Psychological studies of opinion change*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications. Second Edition*. New York, NY: Routledge.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hughes, C., Copeland, S. R., Guth, C., Rung, L. L., Bogseon, H., Kleeb, G., & Strong, M. (2001a). General education students' perspectives on their involvement in a high school peer buddy program. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(4), 343-356. doi: 10.2307/23879896
- Hughes, C., Fowler, S. E., Copeland, S. R., Agran, M., Wehmeyer, M. L., & Church-Pupke, P. P. (2004). Supporting high school students to engage in recreational activities with peers. *Behav Modif, 28*(1), 3-27. doi: 10.1177/0145445503259215
- Hughes, C., Rodi, M. S., Lorden, S. W., Pitkin, S. E., Derer, K. R., Hwang, B., & Cai, X. (1999). Social interactions of high school students with mental retardation and their general education peers. *Am J Ment Retard, 104*(6), 533-544. doi: 10.1352/0895-8017(1999)104<0533:siohss>2.0.co;2
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Wilson, V. (2001b). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of school psychology, 39*(4), 289-301. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00074-7

- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students’ peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology, 43*(6), 465-480. doi: 10.1016/j.jsp.2005.10.001
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 77-91. doi: 10.1080/08856250903450855
- Hunt, C. S., & Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues, 16*(2), 266-280.
- Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children’s acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling, 21*(6), 873-883.
- Hutchison, T. (1995). The classification of disability. *Archives of Disease in Childhood, 73*(2), 91-94.
- Individuals with Disabilities Education Act of 1990 § Public Law No. 101-476.
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 103-111. doi: 10.1177/027112149901900204
- INR. Ratificada Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Retrieved from <http://www.inr.pt/content/1/726/ratificada-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>
- International Test Commission. (2005). *ITC guidelines for translating and adapting tests*. Retrieved from www.intestcom.org
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Dev Neurorehabil, 13*(5), 360-368. doi: 10.3109/17518423.2010.496764
- Ito, T. A., Chiao, K. W., Devine, P. G., Lorig, T. S., & Cacioppo, J. T. (2006). The influence of facial feedback on race bias. *Psychol Sci, 17*(3), 256-261. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01694.x
- Jaccard, J. J., & Wan, C. K. (1996). *LISREL analyses of interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
- Kagan, J. (1998). Biology and the child *Handbook of child psychology, 5th ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 177-235). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika, 35*(4), 401-415.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children’s understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 213-220. doi: 10.1080/08856250902793701

- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of Friends': A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(3), 253-261. doi: 10.1111/j.1468-3148.2005.00232.x
- Kaplan, D. (2000). The definition of disability: Perspective of the disability community. *Journal of Health Care Law & Policy*, 3(2), 352-364.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *J Autism Dev Disord*, 41(5), 533-544. doi: 10.1007/s10803-010-1076-x
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 1, 120-138.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Kern, L., Wacker, D. P., Mace, F. C., Falk, G. D., Dunlap, G., & Kromrey, J. D. (1995). Improving the peer interactions of students with emotional and behavioral disorders through self-evaluation procedures: A component analysis and group application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(1), 47-59. doi: 10.1901/jaba.1995.28-47
- Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. doi: 10.1080/13603111003671665
- Kiger, G. (1992). Disability simulations: Logical, methodological and ethical issues. *Disability, Handicap & Society*, 7(1), 71-78. doi: 10.1080/02674649266780061
- Kim, J., Park, E., & Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43(6), 401-415.
- King, M., Shields, N., Imms, C., Black, M., & Arden, C. (2013). Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Res Dev Disabil*, 34(5), 1854-1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029
- King, S. M., Rosenbaum, P., Armstrong, R. W., & Milner, R. (1989). An epidemiological study of children's attitudes toward disability. *Dev Med Child Neurol*, 31(2), 237-245.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759. doi: 10.1177/0013164496056005002
- Kirp, D. L. (1982). Professionalization as a policy choice: British special education in comparative perspective. *World Politics*, 34(2), 137-174.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi: 10.1080/13603110701284680

- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. J. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi: 10.1080/10349120903537905
- Kothandapani, V. (1971). Validation of feeling, belief, and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior. *J Pers Soc Psychol*, 19(3), 321-333.
- Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69. doi: 10.1002/casp.849
- Krosnick, J. A., Betz, A. L., Jussim, L. J., & Lynn, A. R. (1992). Subliminal conditioning of attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(2), 152-162. doi: 10.1177/0146167292182006
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 21-76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Krosnick, J. A., & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: An overview. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krueger, E. T., & Reckless, W. C. (1931). *Social psychology*. New York: Longmans, Green.
- Kruglanski, A. W., & Stroebe, W. (2005). The influence of beliefs and goals on attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. T. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 323-368). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychol Rehabil*, 24(3-4), 445-463. doi: 10.1080/09602011.2013.815636
- LaPiere, R. T. (1934). Attitude versus action. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Law, M., Finkelman, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., King, S., King, G., & Hanna, S. (2004). Participation of children with physical disabilities relationships with diagnosis. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11(4), 156-162. doi: 10.1080/11038120410020755
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., ... Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Dev Med Child Neurol*, 48(5), 337-342. doi: 10.1017/s0012162206000740
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. doi: 10.1080/10349120500086298
- Lee, A. Y. (2001). The mere exposure effect: An uncertainty reduction explanation revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1255-1266. doi: 10.1177/01461672012710002
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of friendships between children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.

- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity. An essay on exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London, UK: Routledge.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. doi: 10.1080/1034912042000259233
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55.
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disabil Rehabil*, 35(8), 623-646. doi: 10.3109/09638288.2012.702850
- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101-109. doi: 10.3109/09638288.2011.587086
- Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. *Rehabil Lit*, 43(11-12), 338-347.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(2), 106-115. doi: 10.1111/j.1469-8749.2000.tb00055.x
- Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157-165. doi: 10.1080/09687590025829
- Lollar, D. J., & Simeonsson, R. J. (2005). Diagnosis to function: Classification for children and youths. *J Dev Behav Pediatr*, 26(4), 323-330.
- López-Ramos, V. M. (2005). *Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la universidad de extremadura*. (Doctoral Dissertation), Universidade da Extremadura.
- Macmillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Dev Med Child Neurol*. doi: 10.1111/dmcn.12326
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.
- Maheswaran, D., & Chaiken, S. (1991). Promoting systematic processing in low-motivation settings: Effect of incongruent information on processing and judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 13-25. doi: 10.1037/0022-3514.61.1.13
- Maio, G. R., Esses, V. M., & Bell, D. W. (2000). Examining conflict between components of attitudes: Ambivalence and inconsistency are distinct constructs. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(2), 71-83.
- Maio, G. R., & Haddock, G. (2007). Attitude Change. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (2nd ed., pp. 565-586). New York, NY: The Guilford Press.
- Maio, G. R., & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: SAGE Publications Ltd.

- Maio, G. R., Roese, N. J., Seligman, C., & Katz, A. (1996). Rankings, ratings, and the measurement of values: Evidence for the superior validity of ratings. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(2), 171-181. doi: 10.1207/s15324834basps1802_4
- Male, D. B. (2007). The friendships and peer relationships of children and young people who experience difficulties in learning. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 460-474). London: Sage Publications Ltd.
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *J Adv Nurs*, 48(2), 175-186. doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03185.x
- Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. N. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286. doi: 10.1080/01650250042000249
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337-351.
- Maras, P., & Kutnick, P. (1999). Emotional and behavioural difficulties in schools: Consideration of relationships between theory and practice. *Social Psychology of Education*, 3(3), 135-153. doi: 10.1023/A:1009618701899
- Marks, D. (1997). Models of disability. *Disabil Rehabil*, 19(3), 85-91.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais – Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marom, M., Cohen, D., & Naon, D. (2007). Changing disability-related attitudes and self-efficacy of Israeli children via the partners to inclusion programme. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 113-127. doi: 10.1080/10349120601149821
- Martin, I., & Levey, A. (1994). The evaluative response: Primitive but necessary. *Behaviour Research and Therapy*, 32(3), 301-305. doi: 10.1016/0005-7967(94)90125-2
- Martinez, R. S., & Carspecken, P. (2007). Effectiveness of a brief intervention on Latino Children's social acceptance of peers with special needs. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 97-115. doi: 10.1300/J370v23n01_05
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). Effective classroom instruction. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set* (pp. 687-691). Oxford, UK: Elsevier.
- McAnaney, D. (2007). *The ICF as a framework for disability policy design and deployment*: European Platform for Rehabilitation.
- McClelland, G. H. (2000). Nasty data: Unruly, ill-mannered observations can ruin your analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 393-411). New York, NY: Cambridge University Press.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, K., Miller, L. M., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313.

- McGowan, J. P. (1998). *The effects of disability simulations on attitudes toward persons with disabilities*. (Doctoral Dissertation), Seton Hall University.
- McGuire, W. J. (1968). Personality and attitude change: An information-processing theory. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostrom (Eds.), *Psychological foundations of attitudes* (pp. 171-196). San Diego, CA: Academic Press.
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 136-314). Reading, MA: Addison-Wesley.
- McIntyre, L. L., Kraemer, B. R., Blacher, J., & Simmerman, S. (2004). Quality of life for young adults with severe intellectual disability: Mothers' thoughts and reflections. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(2), 131-146.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401. doi: 10.1002/pits.20304
- Meijer, C. J. (2003). *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mercer, J. R. (1966). Patterns of family crisis related to reacceptance of the retardate. *Am J Ment Defic*, 71(1), 19-32.
- Mertens, D. M., & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks, CA: Council for Exceptional Children & Corwin Press.
- Metin, I., & Camgoz, S. M. (2011). The advances in the history of cognitive dissonance theory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), 131-136.
- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2015). Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. doi: 10.1177/0271121415571419
- Meyer, L. H. (1994). *The Acceptance Scale*. Syracuse University. New York.
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367-385.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123-130. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x
- Miller, M., Armstrong, S., & Hagan, M. (1981). Effects of teaching on elementary students' attitudes toward handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(2), 110-113.
- Moltó, M. C. C., Florian, L., Rouse, M., & Stough, L. M. (2010). Attitudes to diversity: A cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245-264. doi: 10.1080/02619768.2010.495771
- Morgan, J. J. B. (1934). *Keeping a sound mind*. New York: Macmillan.
- Morgan, S. B., Walker, M., Bieberich, A., & Bell, S. (1996). *The Shared Activities Questionnaire*. University of Memphis.

- Morgan, S. B., & Wisely, D. W. (1996). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as physically handicapped: A more positive view. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 8(1), 29-42. doi: 10.1007/BF02578438
- Mrug, S., & Wallander, J. L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267-280. doi: 10.1080/1034912022000007289
- Mulaik, S. A., James, L. R., Alstine, J. V., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit: Indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Nabors, L. A., & Larson, E. R. (2002). The effects of brief interventions on children's playmate preferences for a child sitting in a wheelchair. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(4), 404-413.
- National Council of Disability. (1986). *Toward independence: An assessment of federal laws and programs affecting people with disabilities - With legislative recommendations*. Washington, DC.
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychol Rev*, 60(6), 393-404. doi: 10.1037/h0063098
- Nickson, M. D. (2001). *Adolescent attitudes toward individuals with disabilities*. (Master Thesis), University of Wisconsin-Stout.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182. doi: 10.1080/08856250110041090
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P. C., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. doi: 10.1080/10349120500086348
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. doi: 10.1080/1034912022000007270
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.807

- Okagaki, L., Diamond, K., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 65-75. doi: 10.5463/dcid.v23i3.136
- Olson, J. M., & Maio, G. R. (2003). Attitudes in social behavior. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (Vol. 5, pp. 299-327). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2001). Implicit attitude formation through classical conditioning. *Psychol Sci*, 12(5), 413-417.
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2002). Implicit acquisition and manifestation of classically conditioned attitudes. *Social Cognition*, 20(2), 89-104. doi: 10.1521/soco.20.2.89.20992
- Osgood, C. E., Suci, G., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Osgood, C. E., & Tannenbaum, P. H. (1955). The Principle of Congruity in the prediction of attitude change. *Psychol Rev*, 62(1), 42-55. doi: 10.1037/h0048153
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484. doi: 10.1177/001440290106700403
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in Physical Education classes after a Paralympic Education Program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Parish, T. S., Ohlsen, R. L., & Parish, J. G. (1978). A look at mainstreaming in light of children's attitudes toward the handicapped. *Percept Mot Skills*, 46(3 Pt 1), 1019-1021. doi: 10.2466/pms.1978.46.3.1019
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63. doi: 10.1177/105381519201600105
- Pellegrini, A. D., Symons, F., & Hoch, J. (2004). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Perlmutter, B. F., Crocker, J., Cordray, D., & Garstecki, D. (1983). Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 6(1), 20-30. doi: 10.2307/1510859
- Perloff, R. M. (2003). *The dynamics of persuasion - Communication and attitudes in the 21st Century* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Petty, R. E. (2006). A metacognitive model of attitudes. *Journal of Consumer Research*, 33(1), 22-24. doi: 10.1086/504128

- Petty, R. E., & Briñol, P. (2006). A metacognitive approach to "implicit" and "explicit" evaluations: Comment on Gawronski and Bodenhausen (2006). *Psychol Bull*, 132(5), 740-744; discussion 745-750. doi: 10.1037/0033-2909.132.5.740
- Petty, R. E., & Briñol, P. (2012). The elaboration likelihood model: Three decades of research. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 224-245). London: Sage.
- Petty, R. E., & Briñol, P. (2014). The elaboration likelihood and meta-cognitive models of attitudes: Implications for prejudice, the self, and beyond. In J. Sherman, B. Gawronski & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories of the social mind* (pp. 172-187). New York, NY: Guilford Press.
- Petty, R. E., Briñol, P., & DeMarree, K. G. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of attitudes: Implications for attitude measurement, change, and strength. *Social Cognition*, 25(5), 657-686. doi: 10.1521/soco.2007.25.5.657
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Boulder, CO: Westview Press.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1984). The effects of involvement on responses to argument quantity and quality: Central and peripheral routes to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 69-81. doi: 10.1037/0022-3514.46.1.69
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T., & Schumann, D. (1983). Central and peripheral routes to advertising effectiveness: The moderating role of involvement. *Journal of Consumer Research*, 10(2), 135-146. doi: 10.1086/208954
- Petty, R. E., Ostrom, T. M., & Brock, T. C. (1981). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petty, R. E., & Wegener, D. T. (1999). The Elaboration Likelihood Model: Current status and controversies. In S. Chaiken & S. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 41-72). New York, NY: Guilford Press.
- Petty, R. E., Wheeler, S. C., & Tormala, Z. L. (2003). Persuasion and attitude change. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (Vol. 5, pp. 353-382). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Pijl, S. J. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5. doi: 10.1080/08856250601082133
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. doi: 10.1080/08856250903450947
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. doi: 10.1080/00313830802184558
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70. doi: 10.1080/03323310903522693

- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002a). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Pivik, J., McComas, J., Macfarlane, I., & Laflamme, M. (2002b). Using virtual reality to teach disability awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 203.
- Prince, E. J., & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. doi: 10.1080/13603116.2012.676081
- Räikkönen, K., Katainen, S., Keskivaara, P., & Kelikangas-Järvinen, L. (2000). Temperament, mothering, and hostile attitudes: A 12-year longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(1), 3-12.
- Rapier, J., Adelson, R., Carey, R., & Croke, K. (1972). Changes in children's attitudes toward the physically handicapped. *Exceptional Children*, 39(3), 219-223.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Razran, G. (1954). The conditioned evocation of attitudes (cognitive conditioning?). *J Exp Psychol*, 48(4), 278-282.
- Rebellon, C. J., Manasse, M. E., Van Gundy, K. T., & Cohn, E. S. (2014). Rationalizing delinquency: A longitudinal test of the reciprocal relationship between delinquent attitudes and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 77(4), 361-386. doi: 10.1177/0190272514546066
- Reina, R., Lopez, V., Jimenez, M., Garcia-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. doi: 10.1097/MRR.0b013e3283487f49
- Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism*, 11(4), 321-333. doi: 10.1177/1362361307078130
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19-27. doi: 10.1080/13668250701194042
- Rimmerman, A., Hozmi, B., & Duvdevany, I. (2000). Contact and attitudes toward individuals with disabilities among students tutoring children with developmental disabilities. *J Intellect Dev Disabil*, 25(1), 13-18.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394. doi: 10.1086/429948
- Robak, R. W., Ward, A., & Ostolaza, K. (2005). Development of a general measure of individuals' recognition of their self-perception processes. *North American Journal of Psychology*, 7(3), 337.
- Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145. doi: 10.1080/0156655970440205

- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rokeach, M. J. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1987). Parental attitudes toward children with handicaps: New perspectives with a new measure. *J Dev Behav Pediatr*, 8(6), 327-334.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17(1), 32-39. doi: 10.1207/s15326888chc1701_5
- Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2011). *Special education for today's teachers* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rosenberg, M. J. (1960). A structural theory of attitude dynamics. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 319-340. doi: 10.1086/266951
- Rosenberg, M. J. (1968). Hedonism, inauthenticity, and other goads toward expansion of a consistency theory. In R. P. Abelson, E. Aronson, W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. Rosenberg & P. H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*. Chicago: Rand McNally.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rosenberg, S. A., Robinson, C. C., & Beckman, P. J. (1986). Measures of parent-infant interaction: An overview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(2), 32-43.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 571-645). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Ryan, K. M. (1981). Developmental differences in reactions to the physically disabled. *Hum Dev*, 24(4), 240-256.
- Ryndak, D. L., Jackson, L., & Billingsley, F. (2000). Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality*, 8(2), 101-116. doi: 10.1207/S15327035EX0802_2
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253. doi: 10.1177/001440299806400207
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. doi: 10.1177/074193259902000209

- Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M., & Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62(2), 125-137.
- Salmon, N. (2013). 'We just stick together': How disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(4), 347-358. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01541.x
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação especial, educação regular, uma história de separação*. Porto: Afrontamento.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: De uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 553-568. doi: 10.1590/S1413-65382012000400002
- Sanches-Ferreira, M., & Micaelo, M. (2010). *Teacher education for inclusion country report Portugal*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Pinheiro, S., & Tavares, A. (2010). Projecto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório final. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A., & Pinheiro, S. (2013). Portugal's special education law: Implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability and Rehabilitation*, 35(10), 868-873. doi: 10.3109/09638288.2012.708816
- Schenker, R., Coster, W., & Parush, S. (2005). Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability and Rehabilitation*, 27(10), 539-552. doi: 10.1080/09638280400018437
- Schmuck, R. (1966). Some aspects of classroom social climate. *Psychology in the Schools*, 3(1), 59-65. doi: 10.1002/1520-6807(196601)3:1<59::AID-PITS2310030116>3.0.CO;2-Q
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-204. doi: 10.1901/jaba.1991.24-189
- Schwarz, N. (2007). Attitude construction: Evaluation in context. *Social Cognition*, 25(5), 638-656. doi: 10.1521/soco.2007.25.5.638
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (Vol. 1, pp. 436-457). Oxford, UK: Blackwell Publishers Inc.

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. doi: 10.1177/001440299606300106
- Segars, A. H. (1997). Assessing the unidimensionality of measurement: A paradigm and illustration within the context of information systems research. *Omega*, 25(1), 107-121. doi: 10.1016/S0305-0483(96)00051-5
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Shokoohi-Yekta, M., & Hendrickson, J. M. (2010). Friendships with peers with severe disabilities: American and Iranian secondary students' ideas about being a friend. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 23-37. doi: 10.2307/23880148
- Siller, J., Fergusson, L., Vann, D. H., & Holland, B. (1967). *Studies in reactions to disability: XII. Structure of attitudes toward the physically disabled: Disability Factor Scales: Amputation, blindness, cosmetic conditions*. Oxford, England: New York University, School of Education.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Tavares, A., Alves, S., & Pinheiro, S. (2012). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) framework on educational planning: Promoting an environmental approach. *International Journal for Cross-Disiplinary Subjects in Education*, 2(2), 970-977.
- Simeonsson, R. J. (2006). Defining and classifying disability in children. In M. J. Field, A. M. Jette & L. Martin (Eds.), *Disability in America: A new look* (pp. 66-87). Washington, DC: The National Academies Press.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disabil Rehabil*, 23(2), 49-63.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25(11-2), 602-610.
- Simeonsson, R. J., Simeonsson, N. E., & Hollenweger, J. (2008). International Classification of Functioning, Disability and Health: A common language for special education. In L. Florian & M. McLaughlin (Eds.), *Disability classification in education: issues and perspectives* (pp. 207-226). Thousand Oaks, CA: Corwin Publishers.
- Simon, D., & Holyoak, K. J. (2002). Structural dynamics of cognition: From consistency theories to constraint satisfaction. *Personality and Social Psychology Review*, 6(4), 283-294. doi: 10.1207/s15327957pspr0604_03
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(3), 283-289. doi: 10.1016/j.jesp.2004.06.003
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Siperstein, G. N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. University of Massachusetts. Boston.

- Siperstein, G. N., & Bak, J. J. (1985). Effects of social behavior on children's attitudes toward their mildly and moderately mentally retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency, 90*(3), 319-327.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Council for Exceptional Childim., 73*(4), 535-555.
- Skrtic, T. M. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review, 61*(2), 148-207. doi: 10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617
- Skrtic, T. M., Clark, F. L., & White, W. J. (1982). Modification of attitudes of regular education preservice teachers toward visually impaired students. *Visual Impairment and Blindness, 76*(2), 49-52.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 176-196.
- Smith, D. B., & Larson, P. A. (1980). Adolescent attitudes toward disabled persons in an integrated and nonintegrated school setting. *Education, 100*(4), 390-394.
- Smith, L. A., & Williams, J. M. (2004). Children's understanding of the causal origins of disability. *Journal of Cognition and Development, 5*(3), 383-397. doi: 10.1207/s15327647jcd0503_5
- Smith, M. B. (1947). The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia. *Public Opinion Quarterly, 11*(4), 507-523. doi: 10.1093/poq/11.4.507
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education, 14*(2), 161-180. doi: 10.1080/02568540009594761
- Snell, M. E. (2003). Applying research to practice: The more pervasive problem? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*(3), 143-147. doi: 10.2511/rpsd.28.3.143
- Solis, P. (Writer). (2014). Cuerdas. Espanha: La Fiesta P.C.
- Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P., & Fabela, S. (2014). *Avaliação das políticas públicas - Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: O caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Staats, C. K., & Staats, A. W. (1957). Meaning established by classical conditioning. *Journal of Experimental Psychology, 54*(1), 74-80.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children, 60*(6), 486-490. doi: 10.1177/001440299406000602
- Steiger, J. H. (1990). Structural Model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research, 25*(2), 173-180. doi: 10.1207/s15327906mbr2502_4
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(2), 195-205.

- Swanson, J., Raab, M., & Dunst, C. J. (2011). Strengthening family capacity to provide young children everyday natural learning opportunities. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 66-80. doi: 10.1177/1476718x10368588
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the Kids are Kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *J Soc Work Disabil Rehabil*, 10(1), 25-35. doi: 10.1080/1536710X.2011.546296
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Dev Psychol*, 38(4), 615-630.
- Terzi, L. (2008). Beyond the Dilemma of Difference: The capability approach in disability and special educational needs. In L. Florian & M. J. McLaughlin (Eds.), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 244-262). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tesser, A., & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 479-523. doi: doi:10.1146/annurev.ps.41.020190.002403
- The Education for all the Handicapped Children Act of 1975 § Public Law No. 94-142.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thomsen, C. J., Lavine, H., & Kounios, J. (1996). Social value and attitude concepts in semantic memory: Relational structure, concept strength, and the fan effect. *Social Cognition*, 14(3), 191-225. doi: 10.1521/soco.1996.14.3.191
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554. doi: 10.1086/214483
- Tirosh, E., Schanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: The Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(12), 811-814. doi: 10.1111/j.1469-8749.1997.tb07548.x
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Triandis, H. C., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitudes change in special education: Theory and practice* (pp. 21-40). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Triliva, S., Anagnostopoulou, T., Hatzinikolaou, S., Chimienti, G., & Mastorakou, A. (2009). The development and evaluation of a program to sensitize Greek Grammar School Students to issues relating to disability. *European Journal of Counselling Psychology*, 1(1), 3-17.
- UN. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*: United Nations.
- UN. (1971). *Declaration of the Rights of Mentally Retarded Persons*: United Nations.
- UN. (1982). *World Programme of Action Concerning Disabled Persons* United Nations.
- UN. (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* United Nations.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* New York: United Nations.
- UNESCO. (1993). *Special Needs in the Classroom: Teacher Resources Pack*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain: UNESCO.

- UNESCO. (1995). *Review of the Present Position in Special Education*. Paris: UNESCO.
- Üstun, B. T., Chatterji, S., Bickenbach, J., Kostanjsek, N., & Schneider, M. (2003). The International Classification of Functioning, Disability and Health: A new tool for understanding disability and health. *Disability and Rehabilitation*, 25, 565-571.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89-99. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.89
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *J Learn Disabil*, 29(6), 598-608.
- Verbrugge, L. M., & Jette, A. M. (1994). The disablement process. *Soc Sci Med*, 38(1), 1-14.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(3), 182-189. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Dev Med Child Neurol*, 51(6), 473-479. doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *Am J Ment Defic*, 84(5), 455-464.
- Walther, E., Weil, R., & Düsing, J. (2011). The role of evaluative conditioning in attitude formation. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 192-196. doi: 10.1177/0963721411408771
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications* (pp. 56-75). Newbury Park, CA: Sage.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in Panel Models. doi: citeulike-article-id:1136871
- Whitaker, P. (1994). Mainstream students talk about integration. *British Journal of Special Education*, 17(1), 13-16.
- Whiteneck, G. (2006). Conceptual models of disability: Past, present, and future. In M. J. Field, A. M. Jette & L. Martin (Eds.), *Disability in America: A new look* (pp. 66-87). Washington, DC: The National Academies Press.
- WHO. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- WHO. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version* Geneva: World Health Organization.
- WHO, & Bank, T. W. (2011). *World Report on Disability*. Malta: World Health Organization.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78. doi: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x

- Williamson, P., Mcleskey, J., Hoppey, D., & Rentz, T. (2006). Educating students with mental retardation in general education classrooms. *Exceptional Children*, 72(3), 347-361. doi: 10.1177/001440290607200306
- Wilson, T. D., & Hodges, S. D. (1992). Attitudes as temporary constructions. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *The construction of social judgements* (pp. 37-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychol Rev*, 107(1), 101-126.
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Winzer, M. A. (2014). Confronting difference: A brief history of special education. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2 ed., Vol. 1, pp. 23-38). London: SAGE Publications.
- Wisely, D. W., & Morgan, S. B. (1981). Children's ratings of peers presented as mentally retarded and physically handicapped. *Am J Ment Defic*, 86(3), 281-286.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. doi: 10.1901/jaba.1978.11-203
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1980). The definition of normalization: Update, problems, disagreements, and misunderstandings. In R. J. Flynn & K. E. Nitsch (Eds.), *Normalization, social integration. and community services* (pp. 71-115). Baltimore, MD: University Park Press.
- Wood, W., Rhodes, N., & Biek, M. (1995). Working knowledge and attitude strength: An information-processing analysis. In R. E. P. J. A. Krosnick (Ed.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 283-313). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wurzburg, G. (Writer). (1992). *Educating Peter*.
- Yankelovich, D., Skelly, F., & White, A. (1981). *The Mushiness Index: A refinement in public policy polling techniques*. New York, NY: Yankelovich, Clancey, Shulman.
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142. doi: 10.1177/0271121412453175
- Yuker, H. E., & Block, J. R. (1979). *Challenging barriers to change: Attitudes toward the disabled*. Albertson, NY: National Center on the Employment of the Handicapped at Human Resources Center.
- Yuker, H. E., & Block, J. R. (1986). *Research with the Attitude Toward Disabled Persons scales (ATDP) 1960-1985*. Hofstra University: Hofstra University.
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Campbell, W. J. (1960). *A scale to measure attitudes toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resources Center.
- Zait, A., & Berteau, P. E. (2011). Methods for testing discriminant validity. *Management&Marketing*, 9(2), 217-224.

- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2, Pt.2), 1-27. doi: 10.1037/h0025848
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175. doi: 10.1037/0003-066X.35.2.151
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39(2), 117-123. doi: 10.1037/0003-066X.39.2.117
- Zajonc, R. B. (2001). Mere exposure effect: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 224-228.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zebrowitz, L. A., White, B., & Wieneke, K. (2008). Mere exposure and racial prejudice: Exposure to other-race faces increases liking for strangers of that race. *Soc Cogn*, 26(3), 259-275. doi: 10.1521/soco.2008.26.3.259

ANEXOS

Anexo A

Email Professor Peter Rosenbaum



Sílvia Alves <alvessilvia33@gmail.com>

CATCH In Portugal

4 mensagens

Manuela Sanches Ferreira <ManuelaFerreira@ese.ipp.pt>
Para: rosenbau@mcmaster.ca
Cc: plsantos.fpce@gmail.com, alvessilvia33@gmail.com

19 de outubro de 2012 às 10:24

Dear Professor Rosenbaum,

I am Manuela Sanches-Ferreira, Full Professor in School of Education from Polytechnic of Porto (Portugal). I am writing to you because in 2010, I proposed to Isabel Cancela –for her master thesis – a research about the attitudes of students towards their peers with disabilities. For that, she asked your permission to use the Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH). Let me tell you the main results of this work: it was confirmed the good psychometric properties of CATCH through its administration to 288 Portuguese children with ages between 8 and 11 years. The internal consistencies of subscales were very satisfactory: affective dimension (.816); behavioral dimension (.832) and cognitive dimension (.773). Also the test-retest reliability performed with a 3-month interval showed correlations higher than .600 for all dimensions.

Moreover, she implemented an intervention program designed to improve the attitudes of students towards their peers with disabilities and used CATCH before and after intervention. The final scores were higher than baseline scores in two domains (cognitive and affective). As I told you before this study was for the completion of a master degree and was not published.

Based in this preliminary study I would like to expand the research for a national level. For that, me and Professor Pedro Lopes-dos-Santos (Faculty of Psychology and Educational Sciences from Porto University) are supervising a PhD student – Sílvia Alves, who is a researcher in the School of Education, specifically in the research department named Inclusive School Support Unit.

The major aim of her research project is to validate for Portugal the CATCH, once we don't have any scale able to measure the effects of interventions with peers. So, in this PhD, the first study will be the validation of the CATCH and the second study will consist in the evaluation of two types of intervention (with students and with professors) in children attitudes. Specifically, we want to evaluate which type of intervention is more effective to produce higher scores in the behavioral dimension and how it correlates with participation of children with disabilities.

This email is to ask your permission to use CATCH in this PhD research project that will be developed in the Faculty of Psychology and Educational Sciences from Porto University.

Thank you for your attention,

Manuela Sanches Ferreira

Rosenbaum, Peter <rosenbau@mcmaster.ca>

19 de outubro de 2012 às 14:13

Para: Manuela Sanches Ferreira <ManuelaFerreira@ese.ipp.pt>
Cc: "plsantos.fpce@gmail.com" <plsantos.fpce@gmail.com>, "alvessilvia33@gmail.com" <alvessilvia33@gmail.com>, "rosaline.mun@learnlink.mcmaster.ca" <rosaline.mun@learnlink.mcmaster.ca>

Thank you so much for the update and the excellent report of the progress of your student's work. This is very exciting indeed.

You do of course have permission to continue the work with the Portuguese CATCH, and to continue the validation process. One idea for the interventions would be to try to help the regular children learn more about what THEY can do when working or playing with someone with a disability. Our RCT with the Kids on the Block (Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. Improving attitudes toward the disabled: a randomized

controlled trial of direct contact versus Kids-on-the-Block. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 7(5), pgs. 302-307, 1986.) focused on teaching able-bodied children about children with disabilities - but not how THEY should behave or react!

Please let us know if we can be helpful.

And will your student try to publish the study she has completed?

One of my Honour's students is currently looking at children's attitudes in Korea, South Africa and Hamilton Ontario - so the interest in children's attitudes remains high!

Thank you.

Peter Rosenbaum

Peter Rosenbaum, MD, FRCP(C)
Professor of Paediatrics, McMaster University
Canada Research Chair in Childhood Disability
Scotiabank Chair in Child Health Research
IAHS Building, Room 408
1400 Main Street West
Hamilton ON L8S 1C7
Tel: 905-525-9140, ext 27834
Fax: 905-524-0069

From: Manuela Sanches Ferreira [ManuelaFerreira@ese.ipp.pt]
Sent: Friday, October 19, 2012 5:24 AM
To: Rosenbaum, Peter
Cc: plsantos.fpce@gmail.com; alvessilvia33@gmail.com
Subject: CATCH In Portugal

[Citação ocultada]

Manuela Sanches Ferreira <ManuelaFerreira@ese.ipp.pt> 19 de outubro de 2012 às 16:54
Para: "Rosenbaum, Peter" <rosenbau@mcmaster.ca>
Cc: plsantos.fpce@gmail.com, alvessilvia33@gmail.com, rosaline.mun@leamlink.mcmaster.ca

Thank you for your quick and positive answer.

Indeed, the children's attitudes are still in debate because we know today that it's not possible to think in inclusion without thinking in variables from the environment and, consequently in regular children. In Cadiz. Spain, in the European Conference of Educational Research last September the children's attitudes were also in debate by some authors in the Inclusive Education network.

For us this issues is very important because Portugal has developed a great effort to implement the principles of an inclusive school with the promulgation of a specific legislation (Decree-Law 3/2008) for the provision of special education services which established, for example, that regular teachers are responsible for the IEP design and implementation. The results concerning the national evaluation of this decree-law implementation are now in advance online publication from Disability and Rehabilitation (<http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/09638288.2012.708816>)

We are thinking now in the preparation of a draft for publication of Isabel's work results. If we decided to do that we will share with you the draft.

Concerning the Silvia research project, we will continue in contact with you to share the progresses of her work.

Best regards,

Manuela

De: Rosenbaum, Peter [mailto:rosenbau@mcmaster.ca]

Enviada: sexta-feira, 19 de Outubro de 2012 14:14

Para: Manuela Sanches Ferreira

Cc: plsantos.fpce@gmail.com; alvessilvia33@gmail.com; rosaline.mun@learnlink.mcmaster.ca

Assunto: RE: CATCH In Portugal

[Citação ocultada]

Rosenbaum, Peter <rosenbau@mcmaster.ca>

19 de outubro de 2012 às 17:03

Para: Manuela Sanches Ferreira <ManuelaFerreira@ese.ipp.pt>

Cc: "plsantos.fpce@gmail.com" <plsantos.fpce@gmail.com>, "alvessilvia33@gmail.com" <alvessilvia33@gmail.com>, "rosaline.mun@learnlink.mcmaster.ca" <rosaline.mun@learnlink.mcmaster.ca>

Many thanks for your collegiality!

Peter

Peter Rosenbaum, MD, FRCP(C)

Professor of Paediatrics, McMaster University

Canada Research Chair in Childhood Disability

Scotiabank Chair in Child Health Research

IAHS Building, Room 408

1400 Main Street West

Hamilton ON L8S 1C7

Tel: 905-525-9140, ext 27834

Fax: 905-524-0069

From: Manuela Sanches Ferreira [ManuelaFerreira@ese.ipp.pt]

Sent: Friday, October 19, 2012 11:54 AM

To: Rosenbaum, Peter

Cc: plsantos.fpce@gmail.com; alvessilvia33@gmail.com; rosaline.mun@learnlink.mcmaster.ca

Subject: RE: CATCH In Portugal

Anexo B

Pedido de Autorização à Direção Geral de Educação



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira

Nome do Interlocutor:

Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira

E-mail do interlocutor:

manuelaferreira@ese.ipp.pt

**Maria Manuela Pires
Sanches Fernandes
Ferreira**

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0335900001

Designação:

Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicap - As atitudes das crianças para com os seus pares com Necessidades Educativas Especiais numa escola Inclusiva

Descrição:

A Unidade Técnico Científica de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto tem vindo a desenvolver investigação no âmbito da Educação Especial, designadamente, sobre o tema da inclusão. Acompanhando o movimento da investigação internacional, que refere a interação entre pares com e sem incapacidades como fundamental no desenvolvimento de uma escola inclusiva, tenho vindo a estudar o desenvolvimento de programas destinados à promoção das interações entre todos os alunos e, de um modo específico, entre os alunos com e sem incapacidades.

Para avaliar a eficácia dos programas de intervenção junto dos pares (sem incapacidades), elegi o questionário Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicap – CATCH (Rosenbaum et al., 1986) que tem vindo a ser utilizado em diversos países (Vignes et al., 2009). A seleção deste instrumento baseia-se na revisão sistemática conduzida por Vignes et al. (2008), onde considerou 19 escalas que avaliavam as atitudes das crianças perante os seus pares com incapacidades, indicando que o CATCH é o instrumento mais apropriado, pois tem em consideração as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes, e apresenta boas propriedades psicométricas.

Com o propósito de adaptar culturalmente e validar o questionário Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicap venho solicitar a autorização para o seu uso no meio escolar.

Foram já adotados alguns procedimentos no processo de tradução e validação do instrumento, com início no pedido de autorização ao autor do CATCH para a sua utilização. Após resposta positiva, o questionário foi traduzido para português e entregue a cinco experts que forneceram sugestões de melhoria das traduções realizadas, com vista à manutenção da sua natureza semântica e de conteúdo. Estas sugestões foram incorporadas numa versão do questionário, que foi por sua vez, sujeito a uma administração-piloto a 10 crianças conhecidas com o objetivo de o aperfeiçoar e obter a versão final. O questionário será, tal como previsto pelo autor, administrado a alunos com idades entre os 9 e 15 anos.

Antes da administração do questionário será adotado como procedimento prévio, o pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos-respondentes e às escolas. Neste pedido, será providenciada informação sobre o objetivo e conteúdo do questionário, e assegurado o anonimato dos alunos, assim como, a confidencialidade das suas respostas. Esta mesma informação será dada aos alunos-respondentes no momento prévio ao preenchimento do questionário, cuja duração média de 20 minutos e ocorrerá durante as atividades extra-curriculares. O CATCH contém trinta e seis itens distribuídos pelas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental (12 itens em cada dimensão). Os itens estão organizados aleatoriamente, mas colocados alternadamente com igual número de declarações formuladas na positiva e na negativa. Os respondentes quantificam o grau de concordância com cada um dos itens através de uma escala de tipo Likert de 5 pontos, onde 1 representa discordo completamente, e 5 concordo completamente.

Com esta explicitação sobre o questionário – com o título traduzido de – “As atitudes das crianças para com os seus pares com Necessidades Educativas Especiais numa escola Inclusiva”, espero ter elucidado sobre a importância da sua utilização nas escolas portuguesas.

Agradeço a atenção e coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos
Manuela Sanches Ferreira

Objectivos:

Este estudo tem por principal objectivo adaptar culturalmente e validar para a população portuguesa o questionário “As atitudes das crianças para com os seus pares com Necessidades Educativas Especiais numa escola Inclusiva”, “Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicap”, da autoria de Rosenbaum, Armstrong e King (1986). Para além disso, pretende-se investigar a influência de características demográficas (idade, ano de escolaridade, sexo) e da familiaridade (com crianças com incapacidades), na formação de atitudes para com os colegas com incapacidades.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:	01-10-2012
Data do fim do período de recolha de dados:	01-06-2013
Universo:	Alunos entre os 9 e 15 anos
Unidade de observação:	Sala
Método de recolha de dados:	Questionário
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	Não
Inquérito aplicado pela entidade:	Sim
Instrumento de inquirição:	03359_201207251700_Documento1.pdf (PDF - 38,19 KB)
Nota metodológica:	03359_201210021138_Documento2.pdf (PDF - 12,73 KB)
Outros documentos:	
Data de registo:	25-07-2012
Versão:	1 (1)

Dados adicionais

Estado:	Aprovado
Avaliação:	Exmo(a) Senhor(a) Doutora Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Vítor Pedroso Diretor de Serviços de Projetos Educativos DGE
Observações:	a) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a inquirir. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola à qual pertencem os alunos.
Outras observações:	Sem observações.

Anexo C

Transcrição do Discurso dos Alunos

Transcrição Alunos 5ºJ

Catarina: O que é que vocês aprenderam nestas aulas.

A8: aprendemos que as pessoas com incapacidade podem fazer muitas coisas.

A9: são iguais a nós e têm capacidades.

A8: podem ter amigos, brincar

A5: Apesar de sermos todos diferentes, somos todos iguais porque temos todos os mesmos direitos. Por exemplo, aprendemos que todas as crianças têm o direito a estar na escola, por isso temos de nos respeitar, ou seja tratar os outros como gostaríamos que nos tratassem a nós.

Catarina: Gostaram destas aulas?

Uníssonos: SIM

Catarina: o que é que gostaram mais?

A8: eu pessoalmente gostei de ir à turma do 5ºI,

A5: O que eu gostei mais foi de aprender o alfabeto das que pessoas que não veem, o braille, com a boneca do Braille.

A6: o que mais gostei foi de fingir que não via.

A9: também eu.

A8: isso foi muito fixe.

A6: termos de guiar o colega na sala. Nós estamos habituados a ver tudo, senti-me um bocado confuso. Até espreitei um bocado.

A8: também fizemos outra actividade com os auscultadores. Nós tínhamos os auscultadores, não ouvíamos, e pela boca tínhamos de tentar perceber o que o nosso colega estava a dizer

A8: também gostei

A5: a mim custou-me mais essa actividade, porque eu queria comunicar com as pessoas e não sabia o que elas diziam. Enquanto, mesmo não conseguindo ver, conseguia comunicar.

Catarina: em termos dos vossos comportamentos, das vossas atitudes e dos vossos pensamentos mudou alguma coisa com estas aulas?

Uníssonos: Sim, mudou.

A8: começamos a saber mais coisas sobre as pessoas com incapacidades.

A5: eu antes não sabia quase nada, mas depois, no fim das aulas já comecei a saber. Eu nem sequer imaginava que existem pessoas com incapacidades que podem fazer as mesmas coisas.

Catarina: antes destas aulas, vocês já costumavam brincar com colegas com incapacidades?

A7: Eu costumo brincar com um tio meu.

A5: eu não costumava brincar com os colegas com incapacidades. Eu não passei a brincar, mas passei a...eu antes, eu vou sincero, evitava estar com os alunos com incapacidades...no recreio e na cantina, mas a partir daí (das aulas), já comecei a habituar-me mais com a presença dos alunos.

A8: eu tenho medo, às vezes, da reação deles. Um rapaz com trissomia 21 veio atrás de nós as duas.

Catarina: e vocês tiveram medo do que ele queria fazer?

A5: Não, ele queria brincar com elas, mas elas tiveram medo.

A8: e não sei muito bem explicar...ele estava uma brincadeira que era andar aos beijinhos e nós não queríamos essa brincadeira.

A8: eu esqueci-me de uma coisa que também gostei de fazer. Também gostei de ir à Unidade tocar música com os alunos.

A8: A ida à unidade foi divertido.

A5: eu na Unidade tinha um amigo ao meu lado e um colega com incapacidade do outro lado, mas eu aí já me senti mais à vontade, porque eu antes fazia mais ou menos assim (imita gesto de fugir)...não queria contacto.

A7: Na cantina às vezes não me apetece muito comer à beira deles por causa João...baba-se todo e isso mete um bocado de impressão. Depois ao brincar e ao falar também se baba

A8: quando fomos à Unidade, fiquei à beira do João e à beira da Diana, e a Diana estava com a mão em cima da minha perna, não me meteu aflição, quem me meteu mais foi o João.

A5: o João não é uma pessoa com uma só incapacidade, ele tem várias. Tem os dedos inchados, os olhos muito grandes, a cabeça desproporcional. Tem várias incapacidades. E isso mete-me impressão.

A7: eu não sei se aquilo é dele, se já nasceu com ele. Mas eu já reparei que ele tem uma boca muito pequenina e tem dentes por cima e dentes por baixo e tem as mãos muito inchadas e pequeninas.

A5: eu já sei o que é que foi, porque quando ele era mais pequeno, ele tinha os dedos colados e tinha a boca inchada, mas ele foi operado. Os dedos agora consegue mexer, mas antes estavam colados. Mas eu gostei de ir à Unidade. Gostei de tocar música, porque estava eu, um colega nosso e o João, e eu aí já me senti mais à vontade e disse “Ó João não é assim, é assim”, consegui falar com ele e explicar-lhe as coisas. Interagi mais com ele e vi como é que a professora e as outras senhoras falavam com ele.

A6: eu na Unidade toquei uma música. Mas não me senti muito à vontade.

A9: eu costumo falar com o rapaz que brincou com eles aos beijinhos.

A7: quando nós fomos almoçar à cantina na outra semana, estava um menino e duas raparigas do 5ºI a atirar água ao João e eu perguntei-lhe o que é que se passava ao João. Ele disse “estão a atirar-me água” e eu perguntei-lhe “ó João queres mudar de lugar e ele respondeu “se faz favor, sim”, e mudamos. Ajudei-o.

A8: Havia ali uns meninos, já foi há uns tempos, que era com o João, aquele de óculos que nós estávamos a falar e mais alguns... Tudo começou na cantina que me passaram à frente, e eu disse “para a próxima não me passes à frente porque eu estou primeiro” e eles começaram a falar de forma bruta, saíram primeiro do que eu e esperaram por nós lá fora para nos baterem. Eu e a Rafaela saímos e eles vieram atrás de nós. Depois nós fomos para os montes a ver se eles iam embora e eles atiraram-nos com pedras, para os óculos e tudo. Um dia o meu pai estava a falar com a DT e veio um menino à nossa beira, o Nuno, o tal que andava com eles que também nos começou a atirar pedras...mas ele é normal. O que eu acho é que se calhar eles disseram ao João, “vais ali bater naquelas meninas” e o João veio bater-nos. Acho que o João nem sequer percebeu que nos ia fazer mal, porque ele depois arrependeu-se.

A7: o que eu acho é que aqueles três meninos, o Nuno e os outros, não têm qualquer problema e pedirem-lhe estas coisas é uma forma de gozarem com o João.

A5: eu acho que isso pode acontecer por duas maneiras, ou pela incapacidade, ou mesmo pelo comportamento. Algumas pessoas com incapacidade não têm tanta noção do que fazem como as pessoas sem incapacidade.

Catarina: Aham que estas aulas deveriam continuar no próximo ano? E porquê?

Unísson: SIIM

A8: nós no 6ºano já vamos estar com a professora Sílvia? Eu acho que é interessante saber mais coisas sobre os colegas com incapacidade.

A5: Eu gostaria de ter mais aulas para me acomodar mais aos colegas com incapacidade, para conseguir relacionar-me mais com os colegas, saber como lidar com eles...

A7: se a professora Sílvia não quiser dar aulas, nós temos de fazer alguma coisa para ela nos dar aulas, nós gostámos muito.

A6: Sim é verdade, nós gostámos.

Catarina: Imaginem que no próximo ano vinha alguém com incapacidades para a vossa turma, como é que vocês reagiriam?

A5: depende da incapacidade, se fosse alguém com incapacidade mais graves, como os alunos da Unidade, eu não interagia tanto. Mas por exemplo, se fosse alguém em cadeira de rodas, eu aí interagia...É mesmo por causa da impressão, eu não sei porquê, mas não consigo socializar com as pessoas com incapacidades muito graves. Mas também acho que isso só depende de mim. Se calhar se estiver mais com essas pessoas conseguiria lidar melhor. Por isso é que acho que era importante estas aulas continuarem.

A7: eu acho que ter alguém com dislexia, também pode ser uma incapacidade.

A5: é muito diferente, é uma dificuldade de aprendizagem

A6: sim, é muito diferente, têm dificuldades, mas conseguem brincar, comunicar, respondem e compreendem o que dizemos...o problema é para ler e escrever, podem ver as letras trocadas.

A5: eu também conheço um amigo da turma do meu irmão, e ele tem paralisia cerebral, e não se consegue mexer, nem fala com ninguém...quer dizer isso era o que eu pensava, mas agora já não acho isso.

A7: Sim, se nós falarmos com ele, fizermos perguntas e esperarmos, ele fala ou aponta ou olha para o que quer, mas se nós não falarmos, ele não fala.

A8: na outra vez no intervalo eu e a Ana fomos ter com ele e eu perguntei-lhe como é que ele se chama, porque ainda não sabia muito bem o nome e ele estava a tentar dizer “Ti, ti”, mas não dizia o “ago”. Agora já sei que nós devemos esperar ou tentar ajudar, porque ele pode ter dificuldades, mas ele consegue dizer e claro que fica contente se falarmos com ele.

Catarina: o que significou para vocês apresentar para o 5ºI?

A5: eu gosto de transmitir o que sei aos outros e por isso gostei de transmitir os meus conhecimentos sobre as pessoas com incapacidades, que aprendi nestas aulas, à turma do 5ºI.

A6: eu também gostei de apresentar, foi giro, tivemos de esperar que todos estivessem calados e tivemos de responder às perguntas dos nossos colegas.

A8: Nós não fizemos em papel, fizemos em powerpoint. Organizámos todos em conjunto.

A7: eu fiquei um bocado mais nervosa por estarmos a falar para os colegas do 5ºI, mas depois gostei, foi bom mostrar aos outros o que aprendemos.

Catarina: como é que eram as atitudes da vossa turma perante os alunos com incapacidade, como é que eram antes e depois do programa?

A8: ora bem, eu já andei aqui no outro ano, e tinha educação para a cidadania, mas nunca tinha tido estas aulas, por isso, eu fugia se os colegas com incapacidades viessem atrás de mim, e não comia à beira deles, como às vezes não como, porque ainda há colegas que tenho um bocado de impressão. Agora, já me dou bem com algumas pessoas.

A5: Antes tinha impressão e não me sentava à beira dos colegas com incapacidades na cantina, agora já nem penso nisso.

A7: no outro dia fomos almoçar com a Inês, e então a nossa colega disse “ah não vou sentar aí, porque os deficientes estiveram aí sentados e eu tenho nojo” e eu e a Ana sentámo-nos, e ela sentou-se atrás de nós e eu disse à Ana “a atitude da Inês não foi muito correta”

A8: sim, a atitude dela foi má. Outra coisa que agora também penso que não devemos chamar os nossos colegas de deficientes.

A7: sim, devemos respeitar todos e não devemos gozar as pessoas com dificuldades, ou as pessoas como o João, que se baba, não devemos gozar, nem rir das pessoas, porque nós também não gostávamos de ter uma incapacidade qualquer e sentirmo-nos postos de lado. Não gostava que o Diogo, ou a Ana, ou o Rodrigo dissessem “olha aquela deficiente, está-se a babar”, ia sentir-me mal com isso.

A8: sim, por exemplo, se nós insultarmos a pessoa, ela às vezes fica a rir, porque não compreende. Às vezes eu vejo que o João está no recreio para brincar e vêm algumas crianças atrás dele a chamarem-lhe coisas e o João tenta apanhá-las para brincar com elas e elas ainda gozam por cima.

A7: no questionário perguntava se me sentia à vontade para convidar uma pessoa para uma festa de anos e eu escrevi “talvez”.

A8: eu também respondi “talvez”.

A5: eu acho que com estas aulas defendemos mais os colegas com incapacidade, mas também sinto que alguns colegas da nossa turma ainda não ultrapassaram a parte da impressão, por isso é que estas aulas deveriam continuar.

Catarina: já me disseram algumas coisas sobre as atividades que gostaram mais de fazer, mas também queria saber que atividades gostaram menos?

A6: o que eu gostei de tudo.

A7: o que eu não gostei muito foi de ver o filme do Rusty, aquele que tinha o telemóvel para onde depois a irmã enviou a receita. O que eu gostei menos foi da parte de não estar ninguém em casa e ele estar sozinho. Ele tinha trissomia 21 e fazia a comida sozinha e às vezes podia-se magoar e ninguém dar conta.

A7: a lavar a louça ele podia-se cortar, deixar cair um copo...

A5: mas isso pode acontecer a qualquer pessoa, também nos pode acontecer deixarmos cair um copo e partir-se, não concordo com isso.

A8: sim, também é verdade. A mãe da minha ama não via e conseguia fazer tudo, conseguia cortar batatas, fazia a cama, andava sozinha pela casa, mesmo com as dificuldades que tinha por não ver.

A7: para mim foi a atividade que menos gostei porque

Catarina: como é que caracterizam o comportamento da vossa turma durante estas aulas?

A5: acho que nos portámos bem. Claro que há sempre um ou outro aluno que mantém uma postura mais incorreta. A Inês foi quem se portou pior, gozou com as pessoas com incapacidades.

A8: sim, mas até acho que foi só ela, porque também ninguém lhe ligou muito.

A7: nas primeiras aulas também não participei muito, e até me ri, mas depois à medida que tivemos mais aulas e fui tendo mais conhecimento sobre as pessoas com incapacidade já consegui participar mais. Também as atividades que foram feitas eram mesmo para que participássemos e nos sentíssemos à vontade.

Transcrição Alunos 5ºH

Catarina: O que é que vocês acham que aprenderam nestas aulas?

A3: Aprendemos mais sobre pessoas com incapacidades, aprendemos que no fundo são pessoas normais, só que na aparência podem ser diferentes...mas vimos que também podem não ser.

A3: mas podem fazer muitas coisas.

Catarina: gostaram destas aulas?

Uníssonos: Sliim

A3: eu gostei muito quando fizemos os grupos e fomos à outra turma apresentar o que aprendemos nestas aulas.

A2: para fazer esse trabalho tivemos de ouvir as aulas com atenção.

Catarina: acham que continuam a reagir da mesma forma perante os colegas com incapacidades que antes do programa?

A2: antes evitávamos os colegas com incapacidades porque não sabíamos se eram assiim...

Catarina: assim como?

A2: se eram diferentes de nós, não sabíamos o que esperar dos colegas com incapacidades.

A4: Agora sentimos que podemos estar com os colegas e brincar, sem ter medo deles, nem gozar com eles.

A1: Eu agora vou muitas vezes lá para fora jogar com o J. que está na Unidade, ele tem uma bola, mas antes não ligávamos muito, agora jogámos todos, ele chuta a bola e corre atrás de nós.

Catarina: Então vocês têm convidado colegas com incapacidades que antes não convidavam para as brincadeiras?

Uníssonos: Siiim

A2: e uma vez, eu e a Viviana fomos tirar uma foto com os colegas com incapacidades.

A3: Comprámos uns brincos e uns colares para ajudar.

Catarina: convidariam um colega com incapacidades para ir a vossa casa?

A3: Isso é mais complicado. Nunca aconteceu isso, nunca pensamos sobre isso, seria a primeira vez.

Catarina: acham que seria importante continuar com estas aulas para o ano com outras turmas?

Unísson: Siim.

Ana: Eu acho que estas aulas deviam continuar no próximo ano. Estas aulas ajudam a não ter medo das pessoas com incapacidade e há muitos colegas nesta escola que fogem dos colegas com incapacidades.

A2: e também ajuda a conhecer mais sobre o mundo, aprender sobre as pessoas com incapacidades e como as ajudar.

A3: Eu também acho que deviam continuar. Também porque aqui aprendemos a interagir com os colegas com incapacidades. Eles podem fazer muitas coisas.

Catarina: vocês já tinham pensado sobre este tema durante as aulas?

Unísson: Nãao

Catarina: O Diogo há pouco disse que agora costuma brincar com o João, antes faziam isso?

Unísson: Nãooo.

A1: alguns diziam “não toques nele porque têm germes, contamina”.

A3: por exemplo, no primeiro ciclo nós tínhamos alunos com incapacidades na escola, na pré, no primeiro ano e nós tínhamos medo deles, não nos chegávamos nunca à beira deles, porque pensávamos que podiam contaminar.

A1: eu estava sempre à beira da rapariga do 1º ano com incapacidade. Não tinha medo, estava todos os dias com ela.

A2: noutra dia estava no infantário do meu irmão e estava lá uma criança com incapacidade e eu falei com ela, disse-lhe “olá”, só parecia que ela não conseguia dizer nada, ou seja não tive medo de falar com ela.

Catarina: eu sei que vocês visitaram a Unidade. Gostava que me dissessem o que aprenderam com essa atividade.

A2: vimos como é que eles trabalham, trabalham em conjunto, eles sentam-se e fazem trabalhos iguais a nós, convivem como nós.

A3: fazem tipo artes, culinária, fazem muitas atividades.

A4: aprendemos como é que eles mexiam nos computadores, têm aulas nos computadores para ler as palavras.

A3: Há um menino ali que anda de cadeira de rodas e anda sempre com um livro com imagens...antes não sabia para que servia ou como funcionava, mas agora já sei que ele

comunica com as imagens, aponta para o que quer dizer. Noutro dia pedi-lhe para ver, ele junta as palavras com as imagens.

A1: Aprendemos que existem doenças como a trissomia 21, a paralisia cerebral, e outros síndromes.

Catarina: gostaram das atividades destas aulas?

Uníssonos: siiim

Catarina: que atividades gostaram mais?

A4: gostei muito de quando imitámos as pessoas cegas a usar bengala.

A1: quando me taparam os olhos, eu fiquei desconfortável a pensar onde é que está o Arnaldo (que era o colega que me estava a guiar). E ia com a bengala e ele disse-me “vai para a direita” e eu bati logo em qualquer coisa.

A2: com estas atividades senti como se fosse a pessoa com incapacidade e as dificuldades que passa.

A3: mas também percebemos algumas das estratégias que usam para viverem melhor. Percebemos que é difícil, mas as pessoas são muito treinadas.

A2: por exemplo, na atividade em que o nosso colega nos estava a guiar, foi muito confuso, tive medo que ele não me guiasse bem.

A3: Mas as pessoas por exemplo que não veem já estão habituadas e são muito treinadas para isso. Aprendemos como é que se usa uma bengala para andar em frente, para subir e descer escadas, aprendemos também como devemos guiar a pessoa, ela é que tem de pôr a mão no nosso ombro ou cotovelo, nós não a devemos agarrar.

Catarina: também fizeram a apresentação à turma do 5ºI. O que significou para vocês participar nessa atividade?

A3: aprendemos mais ao tentar explicar aos colegas o que aprendemos.

A2: dizer aos nossos colegas o que aprendemos nas aulas de Educação para a Cidadania.

A4: como podemos ajudar as pessoas com incapacidades. As pessoas que não ouvem podem ler nos lábios, mas só se nós estivermos a falar de frente para elas e devagar.

Catarina: imaginem que no próximo ano vinha alguém com incapacidade para a vossa turma. Como é que vocês reagem?

A1: íamos aceitar bem. Íamos reagir normal.

A2: sim, íamos chamar para as brincadeiras.

A1: sim, até porque como aprendemos nestas aulas, somos todos diferentes mas somos todos iguais

A3: reagíamos como reagimos com os outros. Brincávamos com ele, ajudávamos, fazíamos os trabalhos em conjunto.

A1: aliás os colegas que têm uma deficiência muitas vezes portam-se muito melhor do que os outros.

Catarina: Aham importante que este tipo de aulas continuem no próximo ano?

Uníssonos: siiim.

A2: sim, é importante, tanto para nós continuarmos a aprender como para os próprios alunos com incapacidades.

Catarina: acho que seria importante falar com o Diretor para que continuem no próximo ano estas aulas sobre o tema de incapacidade?

A3: eu acho que estas aulas vão continuar no próximo ano.

Catarina: comentaram com colegas da escola ou em casa sobre estas aulas e os assuntos abordados.

A1: eu em casa falei sobre o trabalho de grupo...e também falei sobre a ida à Unidade

A2: eu também falei em casa...a minha mãe gostou muito que eu estivesse a aprender mais sobre as pessoas que têm deficiências e sobre a ida à Unidade

Catarina: o que é que eles acharam?

A3: acharam bem, eu contei à minha mãe e até comprei uma pulseira e uns brincos para ajudar à Unidade e disse à minha mãe e ela achou bem o que eu fiz.

A4: eu também contei, a minha mãe até ficou contente por eu já não ter medo dos colegas com deficiência.

Catarina: como é que vocês acham que eram as vossas atitudes perante os colegas com incapacidades antes do início destas aulas?

A2: tínhamos muito medo, tínhamos vergonha.

A3: tínhamos vergonha de falar com eles.

A2: Agora, eu às vezes quando passo pelos colegas na cantina digo-lhes “olá P.”, “olá J.” e eles ficam felizes. Um, quando eu estava a passar na rampa e lhe disse “olá”, tocou-me na cara, foi meiguinho [a aluna diz isto enquanto sorri].

A3: hoje estava aqui uma rapariga com deficiência, a Diana, e estava com a Dona Paula e então a Dona Paula tinha uma música e ela estava a dançar e então pediu-nos para nós dançarmos, e nos dançámos...não sei se antes também teríamos dançado...

A1: às vezes ainda custa um bocadinho.

A3: às vezes o que me mete confusão é quando se babam.

A1: o João noutra dia disse “roooooola”, eu não percebi o que era, mas depois como ele estava a olhar para a bola, percebi logo que ele queria a bola.

Catarina: como é que a vossa turma se portou durante estas aulas?

A4: A turma portou-se mal.

A1: mais ou menos, há uns que se portam bem, há outros que se portam muito muito mal.

A3: às vezes quando estamos menos, estamos calados, porque saem alguns...

A2: é, porque saem aqueles que são muito excitados

A3: os professores têm que os por fora da sala porque estão a chatear os outros

A2: É, porque saem aqueles que são muito excitados, eles atrapalham muito os colegas e isso não nos ajuda a aprender, só brincam. Um fica ao meu lado e está sempre a puxar os cabelos...

A3: um até já foi expulso porque estava sempre a prejudicar os outros, e os outros estavam a ficar como ele.

A2: há nesta turma muitos alunos que estão a prejudicar os outros colegas.

Catarina: destas aulas que atividades acham que a turma gostou mais.

A2: a Unidade

A3: foram as atividades. Gostei muito das atividades, das experiências, pois percebemos melhor quais as dificuldades e como ajudar os colegas com incapacidade.

A2: Se a turma tivesse um comportamento melhor, nós aprendíamos mais nestas aulas e em todas.

Anexo D

Transcrição do Discurso da Professora

Catarina: Como correu a implementação, ou seja, existiram diferenças entre as duas turmas, a que nível?

Professora: O 5ºJ foi mais recetivo porque tem um comportamento diferente do 5ºH. Para conseguirmos implementar seja o que for no 5ºH é muito, mas muito difícil.

Catarina: é mais complicado

Professora: não é mais, é muito muito complicado. O 5ºJ correu melhor, porque eles são mais recetivos e têm um comportamento, que é mau se compararmos com outras turmas, as da manhã, mas que é mais atento que o do 5ºH. Não é que o 5ºH não se interesse por aquilo que foi dito, mas não é a mesma coisa. Senti no 5ºJ que eles que adquiriram conhecimentos e no 5ºH ficou assim tudo um bocadinho mais no ar por culpa deles, que eles são impossíveis. Não conseguem interiorizar tanto.

Catarina: ao nível das aprendizagens, considera que o programa contribuiu eficazmente para o aumento do conhecimento dos alunos acerca do que significa uma incapacidade.

Professora: isso sim, tanto numa turma como noutra. É alguns alunos, se calhar não interiorizaram nada no 5ºH, se calhar não, porque não querem saber, porque não ligam. Mas no geral, os alunos do 5ºH ficaram muito sensibilizados com a ida à Unidade, gostaram imenso e até estiveram sossegados e tranquilos nesse dia, o que foi uma surpresa. Ia com receio, porque levá-los para qualquer lado é para ficarmos mal, seja onde for, mas por acaso não. Correu bem, gostaram muito, fizeram muitas perguntas, até mais do que o 5ºJ.

Professora: os alunos do 5ºH quando foram à Unidade conheceram os alunos e fizeram muitas perguntas, mostraram muito interesse. O 5ºJ também, participou na aula de música e interagiu muito bem. Também já estão habituados à presença. Nesta altura os alunos já estão habituados à presença dos pares com incapacidades. Se calhar, se este programa tivesse sido implementado logo desde o início do ano, provavelmente as diferenças nas atitudes dos alunos seriam mais vincadas. Podia ter sido implementado de forma preventiva, ou seja, quando os alunos ainda tivessem pouco ou nenhum conhecimento sobre os colegas com incapacidades. Mas quando implementado, os alunos já conhecem os alunos com incapacidade e já tem contacto com eles no recreio. Para se notarem mais diferenças, teríamos que ter implementado este programa numa altura em que os alunos não conhecessem os alunos da Unidade.

Catarina: apesar de nas aulas terem sido abordados sobretudo assuntos relacionados com a incapacidade, foram muitas vezes focados os valores universais, como o respeito

pelo outro. Acha que a esse nível existiram alterações na forma como alunos interagem entre si, e não apenas perante os alunos com incapacidade?

Professora: eu acho que sim, quer numa turma quer noutra. Eu como lhe digo, os outros dois alunos (do 5ºH) da outra turma com NEE, eu não os tenho a história porque já fizeram a disciplina. Por isso não consigo acompanhar muito as interações entre os alunos, pois eles só vêm na aula de Educação para a Cidadania, portanto, com o 5ºH não noto assim...mas em relação aos outros, acho que sim, que eles interiorizaram uma série de conceitos, sobretudo relacionado com o respeito pelo outro. Mas também existe um outro aspecto que é importante. Nunca estou com os alunos nos intervalos. Podia ver melhor se os comportamentos se alteraram, observando os alunos nos intervalos, mas a verdade é que aproveito sempre os intervalos para descansar. E também não estou no intervalo porque o intervalo é para os alunos brincarem, espairecerem, descarregarem energias. É o espaço deles, não é nosso. Nesta escola e na maior parte das escolas onde já estive é assim. Por isso, eu nos intervalos não consigo acompanhar muito as interações entre os alunos.

Agora também dentro da sala de aula o que acontece é que estas turmas são mesmo problemáticas. Com estas turmas não podemos dar grande espaço para trabalhos de grupo, debates ou atividades diferentes. Comportam-se muito mal, rapidamente os perdemos. A estratégia é estar sempre em atividade, a transmitir a matéria e a pedir para fazerem exercícios, mas individuais. Por isso, não têm grandes oportunidades para interagirem.

Catarina: Na sua opinião os alunos gostaram das atividades propostas?

Professora: Ai eles gostaram muito.

Catarina: quais as que gostaram mais e menos?

Professora: eu acho que eles gostaram de todas as atividades, não houve nenhuma que tivessem gostado menos. Mesmo a ultima (de escrever o nome em braille), eles gostaram muito. Acho que conseguiram perceber melhor as dificuldades que existem e, principalmente, as estratégias que podem ajudar as pessoas.

Catarina: o que pensam que retiram da ida à Unidade?

Professora: eu acho que a implementação do programa contribuiu sobretudo para os alunos adquirirem uma contextualização maior, ficaram a perceber melhor porque perguntaram, esclareceram as dúvidas que já tinham. Perguntaram porque é que as miúdas, uma delas tem a cabeça maior, porque têm determinadas partes do corpo diferentes, porque andavam nas cadeiras de rodas, quiseram saber o nome das doenças, mostraram-se muito interessados. A nível do contacto, eles contactam com eles desde o início de Setembro.

Catarina: os alunos também apresentaram os conteúdos a outras turmas...acha que foi útil ara eles?

Professora: sim, envolver outros alunos foi importante, foi muito importante, mesmo para os alunos que ouviram, fizeram perguntas, mostraram-se interessados no que os colegas tinham para lhes transmitir. Nunca tínhamos tentado este género de dinâmica, mas acho que nestas turmas, principalmente por terem mau comportamento, esta pode ser uma boa estratégia para usar daqui em diante. Pode ser que o comportamento também mude. E aqui mais uma surpresa, o 5ºH para mim desempenhou melhor a atividade, gostei mais dos trabalhos que apresentou o 5ºH, apesar de tudo. O problema do 5ºH é que é tudo no ar, e mesmo no ar saíram trabalho interessantes, porque tem miúdos com potencialidade, no entanto não ligam, só querem brincadeira, não têm regras nenhuma, e agora estão muito bem, porque no início do ano eram ainda mais impossíveis. Acho que o 5ºH aplicaram-se nos trabalhos que apresentaram. Aqueles miúdos se se empenhassem seriam excelentes.

Catarina: a professora já conhecia os alunos destas duas turmas. O comportamento deles correspondeu às suas expectativas?

Professora: sim, estava à espera do que aconteceu, ou seja o 5ºH pior comportado, eu até pensei que ia ser pior, que eles com professores diferentes deixam-nos ficar mesmo mal. O 5ºH mostrou menos interesse e o 5ºJ portou-se melhor, no entanto, na apresentação dos conteúdos...fiquei admirada, surpreenderam-me pela positiva, a minha expectativa é que chegasse ao dia e ninguém trouxesse nada para mostrar nada. Mas não foi isso que aconteceu, o que prova que alguma coisa entrou na cabeça deles, mais do que aquilo que eu estava à espera.

Catarina: pedia-lhe que tentasse responder numa escala de 1 a 5 (em que 1=discordo completamente e 5=concordo completamente)...Considera importante a inclusão deste tema das incapacidade no currículo dos alunos, por exemplo como um módulo da disciplina de Educação para a Cidadania?

Professora: A inclusão deste tema das incapacidades no currículo dos alunos é muito importante. Sim sim, concordo completamente. Acho que os alunos têm de saber lidar com colegas com incapacidade, por acaso aqui não tenho esse caso, mas já estive em escolas em que tenho nas turmas alunos com autismo. E quando vêm com a turma da primária as coisas correm melhor, até porque há maior sensibilização e tempo para os professores abordarem estas temáticas de uma forma mais transversal, ou seja, os professores muitas vezes usam a matéria, os textos e os exercícios para dar exemplos relacionados com a importância dos valores. Há uma grande preocupação com a aceitação destes alunos. Quando não vêm juntos da primária, há uma certa rejeição, crítica e gozo e os professores não têm tempo, e muitas vezes também acho que não estão preparados para isso...as coisas já não correm tão bem. Mas se existissem desde o início na disciplina de Educação para a Cidadania estas informações era bom, até porque a qualquer altura podem ter um colega com incapacidade na turma, e deviam estar preparados, por isso acho que é muito importante.

Catarina: tal como está desenhado este programa de promoção de atitudes dos alunos perante os colegas com incapacidade acha que é fácil de implementar?

Professora: eu acho que sim, o programa é fácil de implementar, claro que depende das turmas se estão recetivas ou não a tal, mas à partida mostram-se recetivas como foi o caso, pois o programa era prático interativo, com atividades que nunca fizeram, e até foi pouco, deveriam ter sido mais aulas

Catarina: o tempo de duração do programa

Professora: Deveria ser mais...aliás, tão importante como serem mais aulas, o programa deveria ser implementado no início do ano letivo. Porque acho que se fosse implementado logo no início do ano letivo haveria mais tempo para mais atividades.

Catarina: acharia pertinente que no próximo ano a escola continuasse a implementar este programa?

Professora: sim, sim, pelas razões que já falei, mas acho muito pertinente. Trabalhar as atitudes dos alunos é muito importante, ainda mais nesta escola em que temos a Unidade, não sei como os alunos de outras turmas reagem em relação aos alunos da Unidade, mas há muitos alunos que fazem má cara, torcem o nariz e quando passam por aluno da Unidade eu noto, não são meus alunos, mas noto que se afastam. Alguns alunos não sei até que ponto têm consciência desta rejeição, mas outros têm, de certeza... e sentem-se tristes. Claro que também temos os outros alunos, aqueles com NEE e que passam grande parte do tempo com a turma. Há alunos que apresentam sinais mais visíveis e, muitos, são gozados por isso. O C., por exemplo, quando é gozado acentua os seus comportamentos estereotipados. Muitas vezes assume o papel de “palhaço” repetindo e repetindo este comportamento só para fazer rir os colegas. Os colegas riem-se e ele perde completamente o foco da aula. Fazem isto nas minhas costas e sei que também de outros professores. Já outro aluno que tenho, o P., quando é gozado reage de forma agressiva. Insulta os colegas e, já o vi no intervalo a empurrar alguns. Noutro dia, os pais pediram uma reunião porque o P. não gosta da escola e todos os dias diz que não quer vir. Estão até a ponderar pedir transferência no próximo ano.

Catarina: vê-se a implementar este programa de promoção de atitudes dos alunos perante os alunos com incapacidades, por exemplo se tivesse ao seu dispor materiais, atividades ou os conteúdos do programa?

Professora: ai sim, aplicava, porque nós às vezes em Educação para a Cidadania, não faltam temas para trabalhar, mas nem sempre são temas que os alunos gostam, mas acho que este assunto é uma coisa que lhes faz falta, e que os alunos mostram sempre interesse...ainda por cima este é um tema que lida de perto com outros, com a tolerância, com o respeito por todos independentemente das suas diferenças...e é tão importante, não só aqui na escola, mas também lá fora, em casa, com os amigos... e mais importante ainda no futuro. Às vezes pergunto-me quem vão ser estes alunos...falta-lhes tanta educação cívica.

Mas muitas vezes o que falta é apenas o material. Se tivermos materiais que nos orientem a nossa tarefa, não é só mais fácil...cumprimos os objetivos com mais

qualidade. Nesta escola para Educação para a Cidadania existem linhas gerais, mas por exemplo, este ano as informações que recebemos foi para passar nas aulas uns vídeos da Porto Editora...mas precisamos de um fio condutor, porque num dia mostramos o filme sobre a obesidade, no outro o filme sobre o sono. Qual era o fio condutor? A escola precisa disso. Depois só tínhamos o filme e cabia a cada professor fazer a exploração que entendesse. Ora o que acontece é que existem professores que se empenham, criam eles próprios atividades relacionadas com os temas e outros que não. Que mostram o filme e ficam por aí. Agora se tivéssemos materiais que nos ajudassem a abordar um ou vários temas relacionados, com atividades, teoria, porque também precisamos, e ideias para envolvermos os alunos de forma ativa...isso era ótimo. Quando a Educação Sexual estava na moda, isso aconteceu, ou seja, foram distribuídos manuais com conteúdos, mas também com atividades para fazer com os alunos. Às vezes ainda vou consultar esse manual para tirar ideias de atividades para fazer com os alunos.

APÊNDICES

Apêndice A

Consentimento informado – Preenchimento da CATCH

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

Sou estudante do Doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto e estou a elaborar uma investigação sobre “As atitudes das crianças e jovens para com os seus pares com incapacidades”.

Como a participação dos alunos é essencial para esta investigação, estou a pedir autorização para que o seu educando responda a um questionário, cujo objetivo é estudar o que as crianças e jovens pensam sobre os seus colegas com deficiências. O questionário será passado na turma durante as atividades extra-curriculares e demora 10 minutos a preencher. As informações obtidas serão tratadas estatisticamente e encontra-se garantido o anonimato dos alunos e a confidencialidade das suas respostas. Acrescento ainda que a realização do questionário em causa em meio escolar foi aprovada pela Direção-Geral da Educação.

Caso surjam questões/ dúvidas relativas ao questionário e à sua participação, por favor, contacte-me por telefone (22 507 34 92) ou por e-mail: alvessilvia33@gmail.com

Agradeço desde já a sua colaboração.

(Destacável a entregar pelo aluno na escola)



Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno, _____ declaro que **autorizo** o meu educando a preencher o questionário “As atitudes das crianças e jovens para com os seus pares com incapacidades”.

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

Apêndice B

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

Este questionário destina-se a desenvolver um estudo para conhecer um pouco mais sobre o que as crianças e jovens da tua idade pensam acerca das crianças com deficiência.

Não podes escrever o teu nome nas folhas porque as informações obtidas serão tratadas estatisticamente, assegurando o anonimato e a confidencialidade.

- **Na primeira folha** tens um questionário sobre os teus dados pessoais com 6 questões.
- Tens de colocar um **X** sobre o **Sim** ou sobre o **Não** conforme a tua resposta.
- **Na segunda folha** inicia-se o questionário propriamente dito.
- Para responderes a cada pergunta tem **5 caixas** com hipóteses de resposta.
- Só podes escolher **uma hipótese** colocando um **X** sobre a caixa que achares mais conveniente.

Podes ler e responder com muita calma.

Quando terminares, vê se respondeste a todas as questões e vem colocar o teu questionário preenchido na caixa que está na secretária.

Obrigada pela tua colaboração!

Questionário de Dados Pessoais

Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Responde o mais verdadeiramente possível.

* Ano de escolaridade/ Turma - _____

* Data de Nascimento - ____ / ____ / _____

dia mês ano

* Sexo - Masculino ☐ Feminino ☐

1 - Na tua escola tens colegas com deficiência?

Sim

Não

2 - Na tua turma tens colegas com deficiência?

Sim

Não

- Se responderes **Não** passa à pergunta **nº 4**

3 – Se respondeste **Sim** à pergunta nº2, os colegas com deficiência da tua turma estão na sala de aula:

nunca

de vez em quando

muitas vezes

sempre

4 - Na última semana falaste ou brincaste com os colegas com deficiência que andam na tua escola?

Sim

Não

5 - Fora da escola:

Convives com alguém com deficiência?

Sim

Não

5.1. Se respondeste **Sim**:

Convives com essa pessoa:

Menos de uma vez por mês	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana	Todos os dias
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------------	---------------

5.2. A pessoa com deficiência é **(podes assinalar mais do que uma resposta)**:

da tua família	teu vizinho	teu amigo
----------------	-------------	-----------

Se é da tua família, quem é? _____

6 – No geral quanto achas que sabes sobre pessoas com deficiência?

Nada	Pouco	Bastante	Tudo
------	-------	----------	------

6.1 – Se respondeste **Nada** ou **Pouco**, gostarias de saber mais sobre pessoas com deficiência?

Sim	Não
-----	-----

6.2 - Se respondeste **Bastante** ou **Tudo**, de onde veio a informação?

(podes assinalar mais do que uma resposta)

A) Conversas com os teus professores	☐
B) Conversas com os teus pais	☐
C) Livros, revistas ou artigos de jornal	☐
D) Filmes ou programas de televisão	☐

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

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

Versão para Investigação – Sílvia Alves & Pedro Lopes-dos-Santos
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto

1- Eu não me importaria se um colega com deficiência se sentasse ao meu lado na aula

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

2- Eu não apresentaria um colega com deficiência aos meus amigos

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

3 - Os colegas com deficiência são capazes de fazer muitas coisas

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

4 - Eu não saberia o que dizer a um colega com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

5 - Os colegas com deficiência gostam de brincar

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

6 - Eu tenho pena dos colegas com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

7 - Eu defenderia um colega com deficiência que estivesse a ser provocado

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

8 - Os colegas com deficiência querem muita atenção dos adultos

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

9 - Eu convidaria um colega com deficiência para a minha festa de anos

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

10 - Eu tenho medo de colegas com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

11 - Eu falaria com um colega com deficiência que não conhecesse

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

12- Os colegas com deficiência não gostam de fazer amigos

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

13 - Eu gostaria de ter um colega com deficiência como meu vizinho

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

14 - As crianças com deficiência têm pena delas próprias

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

15 - Eu ficaria contente, por o meu melhor amigo ser um colega com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

16 - Eu tentaria afastar-me de um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

17- Os colegas com deficiência são tão felizes como eu

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

18 - Eu não gostaria tanto de um colega com deficiência como dos outros colegas

Discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

19 - Os colegas com deficiência sabem como comportar-se

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

20 - Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

21- Eu ficaria satisfeito se um colega com deficiência me convidasse para a sua casa

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

22- Eu tento não olhar para os colegas com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

23- Eu sentir-me-ia bem, se fizesse uma atividade na escola com colegas com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

24 - Os colegas com deficiência não se divertem muito

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

25 - Eu convidaria um colega com deficiência para dormir em minha casa

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

26 - Assusta-me estar perto de alguém com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

27- Os colegas com deficiência interessam-se por muitas coisas

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

28 - Eu ficaria envergonhado se um colega com deficiência me convidasse para a sua festa de anos

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

29 - Eu contaria os meus segredos a um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

30 - Os colegas com deficiência estão muitas vezes tristes

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

31- Eu gostaria de estar com um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

32 - Eu não iria brincar para casa de um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

33 - Os colegas com deficiência podem fazer novos amigos

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

34 - Eu fico incomodado quando vejo um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

35 - Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

36 - Os colegas com deficiência precisam de muita ajuda para fazer coisas

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice C

Questionário de Caracterização da Turma

1. Há quanto tempo é docente titular de turma/diretor de turma deste grupo: ____

2. Esta turma tem incluídos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

☐ SIM ☐ NÃO

(se respondeu NÃO siga para a questão n.º4)

3. Se respondeu SIM à questão n.º2, responda ao grupo de questões que se segue:

3.1. Quantos alunos com NEE pertencem a esta turma? _____

3.2. Das seguintes medidas educativas, selecione a que se encontra estabelecida no Programa Educativo Individual dos alunos com NEE:

- ☐ Adequações Curriculares Individuais
- ☐ Currículo Específico Individual
- ☐ Não tenho conhecimento

3.3. Que disciplinas o aluno com NEE frequenta:

- ☐ Todas
- ☐ Algumas. Quais?

3.4. Quanto tempo em média o aluno com NEE está presente na sala nas aulas que integra?

☐ Nunca ☐ 25% da aula ☐ 50% da aula ☐ 75% da aula ☐ Sempre

3.5. Das categorias de dificuldades que se seguem, indique **qual** a que melhor corresponde à origem da incapacidade dos alunos com NEE que pertencem a esta turma:

- ☐ Cognitiva (e.g. alunos com incapacidade intelectual, síndrome de Down)
- ☐ Sensorial (e.g. alunos com deficiência visual ou surdez)
- ☐ Motora (e.g. alunos com paralisia cerebral,
- ☐ Interacional (e.g. alunos com perturbação do espectro do autismo)

4. Pedimos-lhe agora que pense no comportamento geral dos alunos da turma para com os colegas com NEE. Avalie cada uma das seguintes afirmações, indicando o seu grau de concordância. (**CONCORDÂNCIA:** **DC** – Discordo Completamente; **D** – Discordo; **C** – Concordo; **CC** – Concordo Completamente)

<i>Os alunos desta turma...</i>	DC	D	C	CC
1. Prontificam-se a ajudar os colegas com NEE quando é necessário.	☐	☐	☐	☐
2. Apreciam os sucessos dos colegas com NEE.	☐	☐	☐	☐
3. Tratam os colegas com NEE como elementos da turma.	☐	☐	☐	☐
4. Tomam iniciativa de brincar/participar em atividades com os colegas com NEE no recreio.	☐	☐	☐	☐
5. Quando os colegas com NEE se descontrolam dentro da sala de aula os alunos ajudam a acalmá-los em vez de os instigarem ainda mais.	☐	☐	☐	☐
6. Partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências para ajudar os alunos com NEE.	☐	☐	☐	☐
7. Consideram que os colegas com NEE têm competências para participar nas aulas e realizar aprendizagens.	☐	☐	☐	☐
8. Nutrem sentimentos de amizade pelos colegas com NEE.	☐	☐	☐	☐
9. Contribuem de forma positiva para a inclusão dos alunos com NEE na turma.	☐	☐	☐	☐

5. Na sua opinião, a inclusão dos alunos com NEE nesta turma é: **(Selecione apenas uma opção)**

- ☐ Uma perda de tempo para todos os alunos;
- ☐ Um benefício para os alunos com NEE, mas uma perda de tempo para os alunos sem NEE;
- ☐ Um benefício para os alunos sem NEE, mas uma perda de tempo para os alunos com NEE;
- ☐ Um benefício para todos os alunos.

6. A coesão de uma turma é evidenciada pelo espírito de grupo, pelo respeito pelo outro e por comportamentos de entreajuda adotados entre os alunos que pertencem à turma. Pedimos-lhe agora que avalie a coesão deste grupo/turma:

(selecione apenas **uma** opção)

- ☐ NADA ☐ POUCA ☐ BASTANTE ☐ MUITA

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Apêndice D

Descrição-Estímulo Lida aos Alunos Previamente ao Preenchimento da CATCH

Olá a todos. Chamo-me Sílvia e hoje vim visitar-vos para aprender o que vocês pensam sobre as pessoas com deficiências. Vou descrever-vos o que significa ter um “colega com deficiência”. Por exemplo, um colega com deficiência – rapaz ou rapariga – pode ter dificuldades em andar e precisar da ajuda de muletas. Pode ter dificuldades em usar as mãos, ou uma voz arrastada. Um colega com deficiência pode ser cego ou ter problemas de audição. Pode ainda ser um colega com dificuldades na aprendizagem e, por isso, precisar de ajudas extra na escola e em casa. Todos estes exemplos consistem em problemas de longa duração, ao contrário, por exemplo, se partir uma perna a pessoa vai melhorar rapidamente.

Neste questionário vão encontrar questões sobre o que vocês sabem e pensam sobre as crianças com deficiências. Agora que já todos têm o questionário vou explicar-vos como se responde às questões:

- Na primeira folha estão questões relacionadas com os vossos dados pessoais;
- A partir da segunda folha encontra-se o questionário propriamente dito. Para responder a cada questão existem 5 opções de resposta. Só podem escolher uma opção, colocando um X sobre a resposta que acharem mais conveniente.

As vossas respostas não serão identificadas nem divulgadas a outras pessoas. É importante que respondam com sinceridade. Por favor, no final certifiquem-se de que responderam a todas as questões.

Obrigada!

Apêndice E

Consentimento Informado – Preenchimento da CATCH e Intervenção

O Agrupamento de Escolas do seu educando está a participar num projeto que consiste na sensibilização dos alunos para as questões da aceitação de pessoas com incapacidades, inserido na investigação “As atitudes das crianças/jovens face aos seus pares com incapacidades”. Neste sentido, ao longo dos 2º e 3º períodos serão abordados na aula de Educação para a Cidadania diferentes temas relacionados com as incapacidades pela professora da disciplina e por uma investigadora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Como a participação dos alunos é essencial para percebermos se a introdução deste conteúdo na aula de Educação para a Cidadania resulta em alterações nas atitudes para com os colegas com incapacidades, estamos a pedir autorização para que o seu educando responda a um questionário. O objetivo deste questionário é estudar o que as crianças e jovens pensam sobre os seus colegas com deficiências. O questionário será passado na turma durante as atividades extra-curriculares e demora 10 minutos a preencher. O preenchimento do questionário é anónimo pelo que os alunos não serão identificados. Acrescentamos ainda que a realização do questionário em causa em meio escolar foi aprovada pela Direção-Geral da Educação.

Caso surjam questões/ dúvidas relativas ao questionário e à sua participação, por favor, contacte por telefone (22 507 34 92) ou por e-mail: alvessilvia@gmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.



Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____ declaro que **autorizo** o meu educando a preencher o questionário “As atitudes das crianças/jovens face aos seus colegas com incapacidades”.

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

Apêndice F

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

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

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

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

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

Comentários:

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

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

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

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

Envolvimento do aluno com incapacidades – esta variável diz respeito à quantidade de tempo e intensidade com que o aluno com incapacidades participa nas mesmas atividades que os pares. O envolvimento é pontuado tomando em consideração o nível de atividade que o aluno demonstra durante os intervalos, designadamente os comportamentos que evidenciam interesse, atenção e que está em atividade com os pares. O interesse e atenção observam-se através da consistência com o aluno mantém o contacto ocular com os pares ou com o foco da atividade, a prontidão das suas respostas e as suas iniciativas para participar no jogo/conversa ou introduzir novos tópicos e acrescentar ideias. As pontuações mais elevadas estão reservadas para quando existe uma combinação positiva entre a quantidade de tempo e a intensidade com que o aluno participa nas mesmas atividades que os pares durante o intervalo.

7	6	5	4	3	2	1
O aluno passa todo tempo do intervalo envolvido nas mesmas atividades que a maioria dos colegas está a realizar. Estas atividades incluem jogo cooperativo ou conversas. O aluno participa ativamente nas atividades, mostrando que está atento e interessado nas ações. Mantém o contacto ocular com os colegas, dá ideias sobre tópicos de conversa e jogos, reclama pela sua vez de interagir. O aluno está verdadeiramente envolvido.		O aluno passa algum tempo envolvido nas mesmas atividades que a maioria dos colegas está a realizar. Mostra interesse pelas atividades que os pares estão a realizar. Inicia ou responde a iniciações dos pares. No entanto, não mantém o interesse na atividade/interação, mudando o foco da sua atenção para outros acontecimentos, para um grupo pequeno de colegas ou para voltar a isolar-se.		Na maior parte do tempo o aluno está envolvido com materiais, mas não com os pares. Está interessado na sua atividade. Pode alternar a sua atenção com as atividades que os pares estão a realizar, observa-os, mas não inicia a interação. É expectador.		O aluno está, predominantemente desinteressado e não-responsivo. Não está envolvido em nenhuma atividade ou interação. Espera, olha fixamente no vazio, vagueia sem objetivo. Pode, esporadicamente, interessar-se pela conversa dos colegas ou pela explicação dos jogos que vão iniciar, mantendo o contacto ocular. No entanto, estes comportamentos são raramente observados. O aluno não está verdadeiramente envolvido em nenhuma atividade.
Comentários:						

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

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

Apêndice G

Guião de Entrevista – Professora

Bom dia, antes de tudo, obrigada por reservar este tempo para conversar sobre o programa que a Sílvia implementou com os alunos do 5ºJ e do 5ºH. O objetivo desta reunião/conversa visa, sobretudo, avaliar a implementação do programa de intervenção nas atitudes dos alunos perante os pares com incapacidades.

1. Como correu a implementação (explorar se existiram diferenças entre as duas turmas? Se sim, tentar abordá-las em cada um dos tópicos que se seguem)
 - a. Ao nível das aprendizagens dos alunos – considera que o programa contribuiu eficazmente para o aumento do conhecimento dos alunos acerca do que significa ter uma incapacidade?
 - b. Ao nível das interações entre os alunos com e sem incapacidades (por exemplo: *“eu sei que na turma do 5ºH existe agora um aluno com Necessidades educativas especiais e no 5ºJ existem dois, considera que as interações dos pares para com estes alunos sofre alterações? Que alterações?”*)
 - c. Ao nível das interações/respeito entre todos os alunos (*“apesar de nas aulas terem sido abordados sobretudo assuntos relacionados com a incapacidade, foram muitas vezes focados valores universais, como o respeito pelo outro, acha que a esse nível existiram alterações na forma como os alunos interagem entre si?”* não apenas perante os alunos com incapacidades)
 - d. Na sua opinião, os alunos gostaram das atividades propostas? Quais as que gostaram mais? Quais as que gostaram menos?
 - e. Os alunos foram à Unidade de Apoio à Multideficiência. Acha que gostaram? O que pensa que retiram do contacto com os alunos com incapacidades mais severas?
 - f. Os alunos também apresentaram os conteúdos a outras turmas.

2. A professora já conhecia os alunos das duas turmas. Com base na sua experiência, considera que o comportamento dos alunos nas aulas correspondeu às suas expectativas? Ou seja, como é que os alunos se comportaram, qual o nível de interesse nas aulas?

Para terminarmos gostaria de lhe colocar mais algumas questões, no entanto, de resposta mais rápida. Assim, pedia-lhe que tentasse responder numa escala de 1 a 5 a cada uma das questões, em que 1 significa o polo mais negativo (*e.g.* “discordo completamente”) e 5 o polo mais positivo (*e.g.* “concordo completamente”).

1. Considera importante a inclusão deste tema das incapacidades no currículo dos alunos, por exemplo como um módulo da disciplina de Educação para a Cidadania.
2. Tal como está desenhado, este programa de promoção das atitudes dos alunos perante os colegas com incapacidades é fácil de implementar.
3. O tempo de duração do programa – que neste caso foi de nove sessões ao longo dos 2º e 3º períodos – é adequado.
4. Acharia pertinente que no próximo ano a escola continuasse a implementar este programa com outras turmas.
5. Via-se a implementar este programa de promoção das atitudes dos alunos perante os alunos com incapacidades. (por exemplo, se tivesse ao seu dispor materiais/as atividades/os conteúdos do programa).

Apêndice H

Consentimento Informado – Participação nos Grupos Focais

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

No mês de Fevereiro deste ano demos conta do projeto que o Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos está a participar com o objetivo de sensibilizar os alunos para as questões da aceitação de pessoas com incapacidades. Ao longo dos 2º e 3º períodos foram abordados na aula de Educação para a Cidadania diferentes temas relacionados com as incapacidades.

Com o objetivo de avaliar as mudanças produzidas nas atitudes dos alunos da turma perante os colegas com incapacidade, realizar-se-á uma reunião com quatro alunos que representarão a turma. Estamos a pedir autorização para que o seu educando participe nesta reunião, que será gravada (através de um gravador de voz), unicamente para efeitos de investigação. Em nenhum momento estará comprometida a confidencialidade das respostas do seu educando. Esta reunião terá lugar no horário da disciplina de Educação para a Cidadania e serão colocadas questões sobre: o que os alunos aprenderam durante as aulas sobre o tema da incapacidade; quais as atividades que gostaram mais ou resultaram melhor; quais as atividades que resultaram menos bem; que mudanças sentem na turma, nas interações entre os colegas.

Caso surjam questões/dúvidas relativas à reunião e à participação do seu educando, por favor contacte por telefone (22 507 34 92) ou por e-mail: alvessilvia33@gmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.

(Destacável a entregar pelo aluno na escola)



Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, declaro que **autorizo** o meu educando a participar na reunião sobre a avaliação das sessões acerca do tema das incapacidades, que tiveram lugar na aula de Educação para a Cidadania.

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

Apêndice I

Guião dos Grupos Focais

Introdução	Boa tarde, o meu nome é Catarina, sou psicóloga e colega da Professora Sílvia e, como sabem, vamos falar sobre as aulas de Educação para a Cidadania que tiveram no 2º e 3º período acerca das pessoas com incapacidades. O objetivo desta reunião é percebermos a vossa opinião sobre o que aprenderam com estas aulas, se houve alguma mudança nas atitudes e nos comportamentos da turma e, também, perceber a vossa opinião sobre o que correu bem e menos bem. Eu vou colocar as questões e todos podem responder, a única regra, vocês já sabem, é falar um de cada vez. A reunião vai ser gravada para que possamos ouvir novamente aquilo que vocês disseram, pois caso contrário teria de escrever todas as vossas respostas e, isso dificultaria a reunião. Ninguém vai saber o que cada um de vocês respondeu. O mais importante para nós é a vossa opinião enquanto representantes da turma, por isso peço-vos que sejam sinceros.
Questões semi-estruturadas	- Vocês já tinham conhecimento sobre os aspetos que foram falados durante as aulas? - O que aprenderam com estas aulas? - Especificamente, o que aprenderam com a ida à Unidade para participar na aula de música com os alunos com incapacidades mais graves? - E com a apresentação do vosso trabalho à turma do 5ºI? - Como classificariam as atitudes da vossa turma perante os alunos com incapacidades no início do programa? - Apesar de os temas trabalhados terem sido, essencialmente, acerca dos colegas com incapacidades, foram abordados assuntos como o respeito por todos, como interagir com os outros...acham que houve alguma mudança na forma como vocês brincam e interagem uns com os outros? Por exemplo, no recreio? Existia alguém que inicialmente ficava mais de fora das vossas brincadeiras? A turma passou a estar mais atenta a esses colegas? Ou não sentem nenhuma mudança? - Acham importante este género de aulas? Porquê? - Destas aulas, de que atividades acham que a turma gostou mais? Porquê? E as que gostou menos? Porquê? - Como descreveriam o comportamento da vossa turma durante estas aulas?
Conclusão	Houve algum assunto/aspeto que não tenha sido falado aqui e que vocês gostaria de acrescentar? Muito obrigada pela vossa participação, estiveram muito bem.

Apêndice J

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

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

Versão para Investigação – Sílvia Alves & Pedro Lopes-dos-Santos
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto

1 - Os colegas com deficiência são capazes de fazer muitas coisas

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

2 - Os colegas com deficiência gostam de brincar

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

3 - Eu defenderia um colega com deficiência que estivesse a ser provocado

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

4 - Eu convidaria um colega com deficiência para a minha festa de anos

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

5 - Os colegas com deficiência não gostam de fazer amigos

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

6 - Eu gostaria de ter um colega com deficiência como meu vizinho

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

7 - Eu ficaria contente, por o meu melhor amigo ser um colega com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

8 - Eu tentaria afastar-me de um colega com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

9 - Na sala de aula eu não me sentaria ao lado de um colega com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

10 - Eu ficaria satisfeito se um colega com deficiência me convidasse para a sua casa

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

11 - Eu sentir-me-ia bem, se fizesse uma atividade na escola com colegas com deficiência

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

12 - Os colegas com deficiência não se divertem muito

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

13 - Eu convidaria um colega com deficiência para dormir em minha casa

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

14 - Os colegas com deficiência interessam-se por muitas coisas

discordo completamente

discordo

não sei

concordo

concordo completamente

15 - Eu ficaria envergonhado se um colega com deficiência me convidasse para a sua festa de anos

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

16 - Eu contaria os meus segredos a um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

17 - Eu gostaria de estar com um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

18 - Eu não iria brincar para casa de um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

19 - Os colegas com deficiência podem fazer novos amigos

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

20 - Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com deficiência

discordo completamente	discordo	não sei	concordo	concordo completamente
------------------------	----------	---------	----------	------------------------

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice K

Programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade

Introdução

Este *booklet* oferece um programa de sensibilização para a deficiência/incapacidade, desenhado com base na literatura e o qual foi já implementado junto de alunos do 5º ano. O programa é constituído por oito sessões, com duração média de 50 minutos, e tem como objetivo principal promover o conhecimento, o afeto e a predisposição dos alunos para interagirem com os pares com incapacidades. Em cada sessão são descritos os seus objetivos, as atividades a realizar e os materiais necessários. As atividades que aqui apresentadas têm um carácter flexível e funcionam como ideias para ajudar os professores a trabalharem sobre as atitudes dos alunos. Os professores que implementarão este programa poderão necessitar de informação adicional sobre as diferentes deficiências/incapacidades – que não surgem ainda neste *booklet* – mas que se encontram em desenvolvimento. Durante todo o programa é fundamental a participação ativa dos alunos, por isso, o professor deve fomentar oportunidades, criando espaço para que os alunos intervenham, partilhem os seus conhecimentos/experiências e opiniões.

(Documento não disponibilizado).