



UC/FPCE _ 2016

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Atitudes face à inclusão escolar: perspetiva dos pais de crianças com um desenvolvimento típico

Inês Gouveia Pinto (e-mail: inesgouveiapinto@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação de Professora Doutora Maria Cristina Petrucci Albuquerque

Atitudes face à inclusão escolar: perspectiva dos pais de crianças com um desenvolvimento típico

Este estudo visa analisar e caracterizar as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão escolar de uma criança com algum tipo de perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental). Neste sentido, a presente investigação descreve as atitudes parentais e analisa a influência das seguintes variáveis: tipo de perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental); género da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE); e tipo de descrição da criança com NEE (neutra ou positiva). Finalmente, explora-se a relação das atitudes parentais com a esperança e com o otimismo.

Para o efeito, foi recolhida uma amostra de 213 sujeitos, pais e mães de crianças com um desenvolvimento típico que frequentam o 1º ciclo. A participação no estudo foi feita através do completamento de três instrumentos: o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota, Soresi, & Ginevra, 2014) que avalia as atitudes parentais relativas à inclusão escolar; a *Escala Revista de Orientação na Vida (LOT-R - Scheier, Carver, & Bridges, 1994)*, que permite a avaliação do otimismo disposicional; e a *Escala Esperança-Traço* (Snyder et al., 1991), que pretende avaliar a esperança.

Os resultados revelaram que os pais tendem a demonstrar atitudes positivas em relação à inclusão de uma criança com algum tipo de perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), mas que tendem a não encarar a sua presença na escola como um recurso ou um benefício para os filhos. No que respeita ao efeito das variáveis mencionadas, verificou-se que o tipo de perturbação e o tipo de descrição influenciam significativamente as atitudes parentais. Neste sentido, os pais demonstraram atitudes mais positivas relativamente a uma criança com Incapacidade Auditiva, seguida de uma criança com Síndrome de Down, e por fim, uma criança com Distúrbio Comportamental. Demonstraram igualmente atitudes mais positivas quando confrontados com uma descrição positiva de uma criança com Incapacidade Auditiva e Síndrome de Down, em comparação à descrição neutra. Foi também encontrada uma associação positiva entre otimismo e atitudes parentais.

Palavras-Chave: Atitudes Parentais, Inclusão Escolar, Esperança, Otimismo

Attitudes towards school inclusion: the perspective of parents of typically developing children

This study aims to analyze and characterize the attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion of a child with some type of disability (Hearing Impairment, Down Syndrome and Behavioral Disorder). This research intends to describe parental attitudes and also to analyze the impact that the following variables may have in attitudes: type of disability/Special Educational Needs (SEN; Hearing Impairment, Down Syndrome and Behavioral Disorder); the gender of the child and the type of description (neutral or positive) of the child with SEN. The Portuguese version of the instrument that assesses parental attitudes is also analyzed regarding its psychometric properties. Finally, the association of parental attitudes with hope and optimism is also explored.

A sample of 213 subjects, fathers and mothers of typically developing children, who attended the primary school, was collected. Participation in the study was made through three instruments: a questionnaire *Children with difficulties at school* (Nota, Soresi, & Ginevra, 2014) that evaluates parental attitudes toward school inclusion; the scale *Life Orientation Test – Revised* (LOT-R - Scheier, Carver, & Bridges, 1994), which allows the evaluation of dispositional optimism; and the *Trait Hope Scale* (Snyder et al., 1991), which aims to assess hope.

The results revealed that parents tend to demonstrate positive attitudes towards the inclusion of children with some kind of disability (Hearing Impairment, Down Syndrome and Behavioral Disorder), but that they don't consider the presence of a child with a disability as a resource or benefit to their children. Regarding the effect of the variables analyzed on the attitudes of parents, it was found that the type of disability and the type of description significantly influenced parental attitudes. Parents demonstrate more positive attitudes regarding to a child with Hearing Impairment, followed by a child with Down Syndrome, and finally, a child with Behavioral Disorder. They also showed more positive attitudes toward a positive description of a child with Hearing Impairment and Down Syndrome, when compared to the neutral description. It was also found a positive association between optimism and parental attitudes.

Key Words: Parental Attitudes, School Inclusion, Hope, Optimism

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Cristina Petrucci Albuquerque agradeço pelo seu incansável trabalho como Orientadora, pautado pelo rigor, pela atenção, pela disponibilidade e prontidão em ajudar-me, pela partilha de conhecimento e pela confiança que depositou no meu trabalho.

À Mariana Carvalho por se ter mostrado sempre disponível para esclarecer todas as minhas dúvidas.

Aos meus amigos, pelo apoio, pela paciência, pelos momentos de descontração, pela motivação e força que me ajudaram a chegar até aqui.

À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente, à motivação para que eu alcançasse com sucesso o meu objetivo.

A todos os que, mesmo não sendo referidos, contribuíram para que tudo isto fosse possível.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual.....	2
1.As atitudes: abordagem conceptual.....	2
2.Atitudes parentais e a educação inclusiva	6
3.O otimismo.....	19
4.A esperança	20
II - Objectivos	22
III - Metodologia.....	24
1.Amostra.....	24
2.Instrumentos.....	27
3.Procedimentos.....	30
IV - Resultados.....	31
1.Tratamento de dados	31
2.Validade de constructo.....	31
3.Análise da consistência interna	34
4.Atitudes parentais em relação a diferentes perturbações infantis	34
5.Comparação entre versões, por descrição (neutra ou positiva) e por género (masculino ou feminino)	37
6.Correlações das atitudes com o otimismo e com a esperança.....	38
V - Discussão	39
VI - Conclusões.....	43
Bibliografia	44
Anexos	

Introdução

Com a crescente inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares, torna-se evidente garantir que este processo inclusivo seja bem-sucedido para todos os intervenientes. As atitudes são um conceito bastante estudado nesta área, contudo, os estudos existentes focam-se, maioritariamente, nas atitudes dos pais, professores e pares de crianças com NEE, deixando assim de parte o estudo das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico. No entanto, estas parecem ser uma peça chave em aspetos relacionados com a aceitação das crianças com NEE pelos pares, assim como para o sucesso da inclusão escolar das mesmas. As atitudes das crianças desenvolvem-se a partir da exposição, adoção e influência das atitudes parentais. Assim, é expectável que haja uma influência negativa na formação de atitudes por parte das crianças em relação à inclusão de crianças com NEE quando os pais não demonstram uma posição de suportem relação à educação inclusiva.

Posto isto, o presente estudo procura descrever e caracterizar as atitudes parentais em relação à inclusão de uma criança com NEE (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), analisando igualmente a influência que algumas variáveis (tipo de perturbação da criança, tipo de descrição, género da criança) podem exercer nas atitudes parentais. Para além disso, pretende também explorar a relação entre as atitudes parentais com o otimismo e com a esperança.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, no qual é analisado o conceito de atitudes, são descritos os estudos relativos às atitudes parentais em relação à inclusão, em âmbito internacional e nacional, e por fim, abordamos os conceitos otimismo e esperança. De seguida, no capítulo dois são apresentados os objetivos gerais e específicos da presente investigação, e expostas as hipóteses. O terceiro capítulo concerne à metodologia, particularmente no que respeita à amostra, instrumentos e procedimentos utilizados. No quarto capítulo são apresentados os resultados obtidos, seguindo-se, no capítulo cinco, a discussão dos mesmos com recurso à revisão da literatura. Por fim, no sexto capítulo é apresentada a conclusão, na qual é feito um balanço do estudo, assim como apresentadas as suas limitações e implicações práticas.

I – Enquadramento conceptual

1. As atitudes: abordagem conceptual

Tal como esperado para qualquer conceito largamente estudado durante décadas, o conceito de atitudes foi sofrendo alterações ao longo dos anos. Numa das suas primeiras definições, as atitudes foram descritas como “um estado de preparação, mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos e situações com que se relaciona” (Allport, 1935 citado por Schwarz & Bohner, 2001, p.2).

O termo atitudes refere-se, na sua forma mais comum, às nossas avaliações gerais acerca de pessoas, objetos e problemas (Fazio & Petty, 2008). Encapsulando sentimentos positivos e negativos, as atitudes sumariam a forma como nos sentimos em relação a praticamente tudo, tornando-se importante entender a sua origem (Crano & Prislin, 2008).

Origem cognitiva

A avaliação favorável de um objeto particular pode ser conseguida através da aquisição de crenças ou pensamentos positivos sobre esse mesmo objeto. As atitudes desenvolvidas a partir desta componente racional derivam da criação de crenças, segundo as quais uma atitude em relação a um determinado objeto conduz a uma resposta favorável ou desfavorável, ou se possui atributos desejáveis ou indesejáveis (Olson & Kendrick, 2008).

Origem afetiva

As atitudes podem ser resultado de respostas emocionais que experienciamos na presença de um determinado objeto. No intuito de perceber como as respostas afetivas podem levar à formação de atitudes, são considerados três processos:

(1) condicionamento operante, segundo o qual a frequência de uma resposta aumenta quando esta é seguida de uma consequência positiva, e diminui quando seguida de uma consequência negativa. Se a interação com um determinado objeto elícita uma resposta emocional positiva, a avaliação desse mesmo objeto vai ser mais positiva, resultando numa atitude geral positiva, atendendo que quanto mais reforçada é a nossa resposta, maior a probabilidade de manifestarmos essa atitude no futuro.

(2) condicionamento clássico, similar ao condicionamento operante, não requer uma resposta em relação a um determinado objeto. A ligação entre um objeto e a eventual avaliação afetiva pode desenvolver-se através da simples observação da relação entre o objeto neutro, e a avaliação já positiva ou negativa do objeto. Observar estas relações leva ao desenvolvimento das avaliações afetivas necessárias para a formação de uma atitude.

(3) exposição, segundo a qual a simples familiarização com um determinado objeto pode criar mais atitudes positivas em relação a esse mesmo objeto, ou seja, quanto mais familiar é um determinado objeto, muito provavelmente a avaliação desse mesmo será mais positiva (Olson & Kendrick, 2008).

Origem comportamental

Embora possamos desenvolver atitudes a partir da aquisição de crenças acerca, ou através da experiência de um estado emocional, relativamente a

um objeto, em certas ocasiões, a formação de atitudes perante um objeto falha através destes dois processos (Olson & Kendrick, 2008). Podemos inferir uma atitude através da autopercepção dos nossos comportamentos anteriores em relação a esse determinado objeto. As atitudes podem não só ser formadas a partir das crenças e das emoções e sentimentos acerca de um objeto, mas também através da monitorização do comportamento em relação a um objeto (Fazio & Petty, 2008).

Neste sentido, existem duas visões relativas à definição das atitudes, a de que estas são constituídas por um único componente, e a de que são compostas por mais do que um componente. A definição mais popular e que tem vindo a marcar as investigações mais recentes assenta no modelo dos três componentes (Zanna & Rempel, 2008). Esta abordagem tripartida das atitudes, designada de “ABCs” (*affect, behavior e cognition*), atua como um organizador da investigação acerca da sua formação. Tem sido usada como estruturante no estudo das atitudes, uma vez que examinar estes componentes, a cognição, o afeto e o comportamento, ajuda a perceber como estas se formam. As atitudes podem basear-se nas emoções ou no afeto, nas nossas crenças ou cognições, ou nos nossos comportamentos anteriores, uma vez que estes são um precedente das nossas atitudes (Fazio & Petty, 2008).

Um dos grandes defensores deste modelo, Breckler (1984), desenvolveu uma investigação, nos EUA, na qual pretendeu validar o modelo tripartido. A investigação é composta por dois estudos que avaliam os três componentes das atitudes (afeto, cognição e comportamento) relativamente a cobras.

O primeiro estudo foi desenvolvido segundo as cinco condições necessárias para uma avaliação válida das atitudes: (a) medidas verbais e não-verbais do afeto e do comportamento; (b) medidas dependentes do afeto, cognição e comportamento na forma de respostas relativas ao “objeto estímulo”; (c) múltiplas medidas independentes dos três componentes; (d) uma abordagem confirmatória, em vez de exploratória, à validação; e (e) medidas dependentes escalonadas numa avaliação contínua. Participaram neste estudo 138 estudantes universitários, os quais só foram informados que o estudo envolvia cobras já no laboratório.

Para medir a componente afetiva, foram utilizados: (i) uma escala tipo Thurstone composta por 16 afirmações (por exemplo: “Eu senti-me ansioso.”); (ii) duas versões do questionário *Mood Adjective Check.List* (MACL – Nawlis, 1965), uma para avaliar o afeto positivo e outra o afeto negativo; e (iii) frequência cardíaca. Para a avaliação do componente comportamental, foram utilizados: (i) uma escala tipo Thurstone composta por 14 afirmações (por exemplo: “Eu grito sempre que vejo uma cobra.”); (ii) uma sequência de ações na qual os sujeitos se aproximavam cada vez mais de uma cobra; (iii) uma escala de medição da distância ideal, na qual os sujeitos indicavam a distância a que ficariam da cobra. Na avaliação do componente cognição, foram utilizados: (i) uma escala tipo Thurstone composta por 14 afirmações (por exemplo: “As cobras são macias e suaves.”); (ii) um diferencial semântico, segundo o qual os sujeitos avaliavam as cobras em cada uma das seis escalas bipolares (por exemplo: boa/má, limpa/suja, linda/feia); (iii) uma lista de pensamentos, na qual os sujeitos tiveram que todos os seus pensamentos quando se encontravam na presença de uma cobra.

Os resultados evidenciaram um bom suporte do modelo tripartido, uma vez que utilizadas condições adequadas a uma avaliação rigorosa deste

modelo, o afeto, a cognição e o comportamento emergem como três componentes distintos das atitudes. Contudo, estas conclusões são limitadas ao estudo específico das atitudes em relação a cobras, uma vez que este “objeto estímulo” foi propositalmente escolhido por permitir a independência dos três componentes. No entanto, espera-se que estes sejam independentes quando as respostas a um objeto sejam mediadas por múltiplos sistemas de resposta.

No segundo estudo participaram 105 estudantes universitários, sendo que também só foram informados que o estudo envolvia cobras já no laboratório. Este estudo foi realizado no intuito de corroborar os resultados obtidos no primeiro estudo, através da avaliação da importância das medidas não-verbais do afeto e da cognição, bem como a presença física de um “objeto estímulo”, utilizadas para testar o modelo tripartido.

Na avaliação do afeto, foram utilizadas as mesmas medidas do primeiro estudo, à exceção da monitorização da frequência cardíaca, no entanto, os sujeitos não estavam expostos ao “objeto estímulo”, a cobra. Também na avaliação da cognição foram utilizadas as mesmas medidas, sendo a única alteração na lista de pensamentos, na qual os sujeitos foram incentivados a pensar numa cobra, ao invés de estarem na presença de uma. Na avaliação do componente comportamental foram igualmente administradas as mesmas medidas, com alterações na sequência de ações e medição da distância ideal, as quais foram representadas em forma de escalas de intenção comportamental. Nestas os sujeitos tinham que indicar de -3 a 3 a probabilidade de: na sequência de ações, por exemplo, estarem na mesma sala que uma cobra ou tocar numa cobra viva, e na medição da distância ideal, tocarem, por exemplo, numa cobra pequena ou numa cobra perigosa.

O segundo estudo confirmou que a presença de medidas verbais e a ausência do “objeto estímulo” amplificam as correlações entre o afeto, a cognição e o comportamento. A consistência entre componentes também deve aumentar quando se ganha experiência através da interação com o “objeto estímulo”. Neste sentido, com o aumento da experiência, começa-se a ganhar conhecimento verbal das reações afetivas e comportamentais relativamente a esse objeto. Isto indica uma boa consistência atitude-comportamento quando a atitude é formada com base nas experiências diretas.

Um outro modelo bastante comum na definição das atitudes é o modelo do único componente. Baseado neste modelo, e defendendo a origem afetiva das atitudes, Zajonc (2001) desenvolveu a teoria de exposição ao contato, que consiste em tornar um estímulo acessível aos recetores sensoriais de um indivíduo, sem haver a necessidade de estar envolvido qualquer tipo de comportamento. Por vezes, a exposição é tão fragmentada que o indivíduo não chega a aperceber-se da sua ocorrência, sendo os seus efeitos medidos através da mudança de preferência para o objeto. Na verdade, mudanças afetivas acompanhadas por exposições repetidas não dependem de fatores subjetivos, tal como a impressão de familiaridade, mas sim de um histórico objetivo de exposições. Mesmo que esta exposição seja subliminar, acontecendo sem que os indivíduos se apercebam que estão expostos a um estímulo, os efeitos são mais pronunciados do que quando os indivíduos estão conscientes das exposições repetidas.

Relembrando a descrição suprarreferida da origem afetiva das atitudes, Zajonc (2001) defende que a exposição repetida pode ser vista

como o estímulo condicionado, e que a resposta de preferência pode ser assumida como a resposta condicionada. Neste sentido, mesmo não existindo de uma consequência positiva ou negativa (estímulo incondicionado), não significa que ele não possa existir do ponto de vista dos indivíduos. Na realidade, a inexistência de uma consequência nociva pode por si só atuar com um estímulo incondicionado, uma vez que assegura a associação com o estímulo incondicionado.

Pode assumir-se que a ausência de um evento aversivo, que gera uma resposta comportamental relativamente ao objeto a que o indivíduo está exposto, potencia o afeto positivo. Neste sentido, a inexistência desta consequência negativa, associada a um determinado objeto, não só torna a exposição a esse objeto mais atrativa, como também incrementa positividade de todo o estado afetivo do indivíduo.

Estas descobertas suportam não só a proposição de que o afeto pode ser suscitado sem uma prévia avaliação cognitiva, mas também a afirmação de que o afeto e a cognição podem muito bem ser processos independentes. Defende ainda que as reações afetivas podem preceder as reações cognitivas, e que, conseqüentemente, não requerem avaliação cognitiva.

Contudo, nem todos os estudiosos das atitudes acreditavam que os modelos acima referidos seriam os melhores para definir o conceito. O modelo tripartido estabelecia *a priori* a existência de uma relação atitude-comportamento, e o modelo do único componente resultava numa simplificação exagerada da definição de atitudes (Zanna & Rempel, 2008). Uma maneira de lidar com este problema consistiu em retirar o componente comportamento, aparecendo assim o modelo dos dois componentes (cognição e afeto).

Bagozzi e Burnkrant (1979), defensores deste modelo, desenvolveram a sua investigação com o intuito de avaliar a validade do modelo do único componente, comparando-o com o modelo dos dois componentes.

Duas amostras foram retiradas de um outro estudo (Fishbein & Ajzen, 1974). A primeira é composta por 62 estudantes universitários, os quais tiveram que assinalar numa lista de 100 comportamentos, aqueles já teriam realizado. Desta lista, 70 eram ações relacionadas com questões religiosas (por exemplo: “Rezo antes e depois das refeições.”) e 30 ações adicionais, retiradas das anteriores 70, reformuladas de forma negativa (por exemplo: “Recusei-me a afirmar que era religioso durante a matrícula na universidade.”). A segunda amostra, constituída por 63 estudantes universitários tiveram que assinalar quais dos mesmos 100 comportamentos fariam. Para além disto, todos os participantes da investigação completaram cinco escalas de avaliação das atitudes em relação à religião: (i) uma escala de autoavaliação do tipo Guilford de 11 pontos para medir atitudes relativas ao fato de ser religioso; (ii) um diferencial semântico com uma escala de 11 pontos bipolar para medir as avaliações de ser religioso (por exemplo: bom/mau, doença/saúde, prejudicial/benéfico); (iii) três medidas standardizadas de avaliação do componente cognitivo das atitudes em relação à religião, utilizando escalas tipo Likert, Guttman e Thurstone.

Os resultados demonstraram que ficou comprovada a validade do modelo dos dois componentes (afeto e cognição) em detrimento do modelo do componente único. Ficou também comprovado que estes dois componentes contribuíram simultaneamente para a predição do comportamento, sendo, neste caso, o componente afetivo aquele que

demonstrou mais poder preditivo. Deste modo comprovou-se a necessidade de medir simultaneamente estes dois componentes para uma correta avaliação das atitudes.

Com isto, podemos afirmar que o conceito de atitudes é volátil e evolui a par da investigação, questionando a tradicional crença de que estas eram duradouras e estáveis no tempo (Schwarz & Bohner, 2001).

Nesta linha, as atitudes podem ser definidas como uma ideia envolta de emoção, que pressupõe um conjunto de ações para uma situação social em particular (Triandis, 1971 citado por de Boer & Munde, 2014).

Em suma, as atitudes vão-se construindo e adaptando de forma sistemática a situações novas e distintas, são “realidades dinâmicas submetidas a um contínuo processo de aprendizagem, tendem a ser duradouras ainda que sejam modificáveis pela experiência” (Ribeiro, 2008, p. 87).

Neste sentido, as atitudes podem ser alteradas mediante a informação que recebemos dos outros, acontecendo através de mensagens escritas e faladas. Um exemplo é a teoria da comunicação persuasiva (Olson & Zanna, 1993) que pretende analisar a persuasão em quatro componentes fundamentais da comunicação.

Um desses componentes é a receção da mensagem, na qual a compreensão assume importante papel, uma vez que influencia a credibilidade da fonte. Neste sentido, quando a mensagem não é tão bem compreendida, os indivíduos centram-se na credibilidade da fonte para inferirem o seu nível de acordo ou desacordo. Também a autoestima está associada à persuasão – níveis intermédios de autoestima estão associados a uma melhor persuasão.

Em relação às características da fonte, é evidente a associação de algumas características não-verbais com a persuasão, tais como a suavidade da voz e a expressão facial – pessoas com uma aparência mais infantil são percebidas como mais confiáveis. Também a velocidade do discurso está associada à persuasão, um discurso muito rápido potencia a inibição de gerar pensamentos favoráveis relativamente a uma atitude positiva.

Por sua vez, as características da mensagem interagem frequentemente com outras variáveis para influenciar a persuasão. São exemplos as reivindicações verbais diretas *versus* indiretas e a repetição da mensagem. Para além destas, também a forma como é elaborada a mensagem interfere com a efetividade da mensagem. Neste sentido, mensagens positivas são mais efetivas que mensagens negativas.

Finalmente, as características do recetor, tais como disposições e estados induzidos situacionalmente podem influenciar o sucesso das mensagens persuasivas. Está comprovado que adultos mais velhos exibem igualmente mudanças de atitude relativas a experiências pessoais como os adultos mais novos.

2. Atitudes parentais e a educação inclusiva

Através da investigação, tentou desvendar-se o que poderia fazer da inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino regular uma experiência positiva, evidenciando os fatores que ditariam o sucesso desta inclusão. Neste sentido, pouca importância tem sido dada às atitudes de pais

de crianças com um desenvolvimento típico, em detrimento das atitudes dos pais, professores e pares de crianças com NEE. Apesar de não muito estudadas, as atitudes dos pais de crianças com um desenvolvimento normal, parecem ser uma peça chave em aspetos relacionados com inclusão de crianças com NEE.

As atitudes das crianças desenvolvem-se a partir da exposição, adoção e influência das atitudes parentais. É possível afirmar que os modelos das crianças se baseiam nas experiências com os pais. Especialmente nos primeiros anos, os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança. A influência dos pais no desenvolvimento das crianças afeta as concepções destas acerca do que as rodeia (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2012).

As atitudes parentais influenciam a forma como as crianças interagem com os pares. Assim, é provável que haja uma influência negativa na formação de atitudes por parte das crianças quando os pais não apoiam a educação inclusiva (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). As atitudes positivas por parte dos pais de crianças com um desenvolvimento típico em relação à educação inclusiva atuam como um facilitador deste processo (Miller & Philips, 1992), na medida em que existe uma relação entre as atitudes dos pais e as atitudes dos seus filhos, isto é, crianças cujos pais demonstram atitudes positivas em relação à inclusão de crianças com NEE, tornam-se mais suscetíveis de aceitar esta inclusão (de Boer et al., 2012). Posto isto, evidencia-se assim a urgência do estudo das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico em relação à educação inclusiva.

Apesar de se pensar que os pais de crianças com um desenvolvimento típico fossem detentores de maiores reservas em relação aos efeitos colaterais que a inclusão poderia ter nos seus filhos, tais como um ambiente de sala de aula com muitas interrupções e que o professor prestasse mais apoio aos colegas com algum tipo de NEE, pais de crianças com um desenvolvimento típico são, geralmente, positivos em relação à educação inclusiva (de Boer & Munde, 2014; Peck, Staub, Galluci, & Schwartz, 2004; Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2001). Estes veem a inclusão como uma oportunidade para que os seus filhos experienciem benefícios a nível social e emocional, tais como aceitação das diferenças, tanto a nível físico como comportamental, e o desenvolvimento da sensibilidade para com os outros, o aumento do respeito e conseqüente diminuição dos preconceitos em relação às crianças com NEE, reportando que desde que os seus filhos passaram a integrar uma turma inclusiva demonstraram mais sentimentos positivos em relação a si próprios. (Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Peck et al., 2004; Rafferty et al., 2001). No entanto, isto poderá estar ligado com o número reduzido de crianças com necessidades especiais a frequentar a tempo inteiro as classes regulares, o que leva os pais de crianças com um desenvolvimento típico a experienciarem menos problemas, levando a um aumento da aceitação e das atitudes positivas (de Boer et al., 2010).

Um dos primeiros estudos no âmbito das atitudes parentais em relação a crianças com necessidades especiais foi levado a cabo por Rosenbaum, Armstrong e King (1987), realizado em Ontário, Canadá. O estudo teve como principal objetivo desenvolver e validar um novo instrumento de medição de atitudes no intuito de colmatar a falta destes na avaliação de atitudes parentais em relação à inclusão de crianças com incapacidade.

Neste sentido, os autores desenvolveram o questionário *Parental Attitudes Toward Children with Handicaps* (PATCH), adaptando um questionário de avaliação de atitudes em crianças previamente desenvolvido pelos mesmos. Este foi desenvolvido para avaliar as reações dos pais a uma variedade de situações do dia-a-dia nas quais os pais ou os seus filhos pudessem experienciar. Os itens foram criados à luz do modelo conceptual dos três componentes proposto por Triandis (1971): uma dimensão afetiva que envolve as respostas emocionais dos pais e afirmações verbais de afeto (por exemplo, “Eu iria ficar feliz se o(a) meu/minha filho(a) tivesse uma criança com incapacidade como melhor amigo.”), um componente de intenção comportamental que consiste em manifestar ações e afirmações verbais sobre comportamentos (por exemplo, “Eu tento não olhar para alguém que tenha uma incapacidade.”), e finalmente, um componente cognitivo referente a respostas perceptivas e afirmações verbais acerca de crianças com incapacidades (por exemplo, “Crianças com incapacidades são interessadas em tantas coisas como o(a) meu/minha filho(a).”). Posto isto, o PATCH é um questionário de autorresposta composto por 30 itens, com igual número de itens positivos e negativos, com uma escala de tipo Likert de 5 pontos.

Participaram no estudo pais de 1831 crianças que frequentam turmas do 5º ao 8º ano. As crianças levaram para casa um conjunto de materiais para os pais: uma carta na qual era explicado o estudo, um questionário sociodemográfico e duas cópias do *Parental Attitudes Toward Children with Handicaps* (PATCH). A informação demográfica que se pretendeu recolher incluía o estado civil, número de crianças na família e, para cada um dos pais, país de origem, habilitações académicas e ocupação. Foi requerido a ambos os pais que completassem o questionário PATCH separadamente. Todos os pais receberam o mesmo questionário PATCH, no entanto, alguns pais escolhidos aleatoriamente receberam também um dos quatro “cenários de estímulo” anexado ao questionário. Cada cenário é composto por um parágrafo no qual é descrita uma criança com incapacidade (incapacidade física ou défice cognitivo) do mesmo género que o(a) filho(a) do respondente.

Quanto às características psicométricas do questionário PATCH, foram identificados seis fatores que explicaram 48.5% da variância. O questionário demonstrou ser consistente, com um valor do alfa de *Cronbach* de .88.

Os resultados demonstraram o questionário PATCH se afigurou um bom instrumento de medida para atitudes parentais acerca da inclusão de crianças com incapacidades. Fácil de compreender e simples de completar, o PATCH cobre uma grande variedade de experiências do dia-a-dia com as quais os pais são confrontados. Ao longo do estudo foram identificadas diversas variáveis que influenciam as atitudes parentais em relação à inclusão de crianças com incapacidades: habilitações académicas e a ocupação dos pais.

Como o principal objetivo do estudo foi desenvolver e validar o PATCH, a influência das variáveis, acima referidas, nas atitudes parentais não foram analisadas específica e individualmente no intuito de encontrar diferenças estatisticamente significativas. À exceção das variáveis já mencionadas, a familiaridade com uma pessoa com algum tipo de incapacidade afigurou-se determinante para atitudes parentais positivas em relação à inclusão de crianças com incapacidades, resultado este que demonstrou existirem diferenças entre pais de crianças com algum tipo de

incapacidade e pais de crianças com um desenvolvimento típico, uma vez que os primeiros se mostram significativamente mais favoráveis à inclusão de crianças com algum tipo de incapacidade. Estas descobertas sugerem assim que estar exposto ou ter familiaridade com uma pessoa com algum tipo de incapacidade pode influenciar positivamente as atitudes parentais.

O estudo de Stoiber, Gettinger e Goetz (1998), em Wisconsin, nos EUA, visou o desenvolvimento de uma medida das crenças parentais e de profissionais do pré-escolar que demonstrasse boas propriedades psicométricas. Participaram no estudo 415 pais, dos quais 150 pais de crianças com NEE (atraso de linguagem, défice cognitivo, distúrbio comportamental, dificuldade de aprendizagem, incapacidade auditiva e visual, incapacidade física e outros problemas de saúde debilitantes) e 260 pais de crianças com um desenvolvimento típico, e 125 profissionais do pré-escolar, dos quais 39 educadores do ensino especial, 35 educadores regulares, 35 auxiliares e 19 eram profissionais de suporte (por exemplo, psicólogos escolares, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais ou administradores). A amostra foi selecionada a partir de 10 programas inclusivos para crianças do pré-escolar, implementados em quatro Jardins de Infância, dois Centros de Dia, três *Head Starts* (programas de apoio a crianças de famílias desfavorecidas no qual, entre outros, é providenciado suporte a nível educacional) e uma escola privada.

Foram desenvolvidas duas versões do *My Thinking About Inclusion Scale* (MTAI), uma versão breve composta por 12 itens, à qual os pais responderam, e uma outra versão extensa composta por 28 itens, incluindo os 12 da versão breve, respondida pelos profissionais. As escalas estão subdivididas em subescalas, as quais demonstraram uma boa consistência interna. Na versão extensa, os valores do alfa dos foram de .80 para a subescala Perspetiva Nuclear, .85 para a subescala Resultados Esperados, de .64 para a subescala Práticas de Sala de Aula, e de .91 para o total. Por sua vez, na versão breve, os valores do alfa dos foram de .77 para a subescala Perspetiva Nuclear, .69 para a subescala Resultados Esperados, de .69 para a subescala Práticas de Sala de Aula, e de .86 para o total. As correlações entre as subescalas e o total da escala variaram entre .73 e .91, sugerindo uma associação entre cada subescala e o total da escala. Quanto ao total da variância explicada por cada subescala, esta foi de 47.7% para a subescala Perspetiva Nuclear, de 52.2% para a subescala Resultados Esperados e de 69.2% para a subescala Práticas de Sala de Aula. Ambas as versões são constituídas por uma secção onde é requerida informação demográfica (habilitações académicas, nível socioeconómico, estado civil, número de filhos), e uma secção de crenças acerca da inclusão.

Os resultados demonstraram que, numa comparação entre grupos, os profissionais demonstram atitudes mais positivas que os pais acerca da inclusão. Em relação às crenças parentais acerca da inclusão, pais de crianças com NEE são mais positivos que pais de crianças com um desenvolvimento típico. No entanto, apesar desta diferença em ambos os grupos as atitudes afiguram-se positivas. Foram encontradas associações significativas entre o nível socioeconómico dos pais e as suas crenças acerca da inclusão em todas as subescalas do instrumento, indicando que pais pertencentes a um nível socioeconómico alto ou médio reportam crenças mais positivas do que aqueles que pertencem a um nível socioeconómico baixo. Nesta linha, foram igualmente encontradas diferenças significativas em relação à variável escolaridade, tendo os resultados apontado que pais

que têm um curso superior têm mais crenças positivas em relação à inclusão comparativamente aos pais que têm o ensino secundário ou inferior. A análise da variável número de filhos mostrou, à semelhança das anteriores, diferenças estatisticamente significativas, segundo as quais pais com um ou dois filhos demonstram crenças mais positivas em relação à inclusão do que pais que têm quatro ou mais filhos. Relativamente à variável estado civil, os resultados demonstraram que pais casados apresentam crenças mais positivas em relação à inclusão quando comparados com pais solteiros.

Balboni e Pedrabissi (2000) desenvolveram um estudo em Itália, com o qual procuraram avaliar as variáveis que influenciavam as atitudes de 647 pais e 678 professores de crianças sem deficiência (das quais não é mencionada a idade), em relação à inclusão de estudantes com défice cognitivo em turmas regulares. Em relação aos pais foram recolhidos dados acerca do género, idade, nível socioeconómico (usando como índices as habilitações académicas e a profissão de ambos os pais) e experiência com casos de inclusão (existência de uma criança com défice cognitivo na turma do filho).

Os autores desenvolveram um questionário, *Mental Retardation and Inclusion*, constituído por 26 itens (metade eram declarações a favor da inclusão, e a outra metade contra), em relação aos quais os respondentes teriam que responder numa escala tipo Likert de 4 pontos. Relativamente às características psicométricas do questionário, este apresentou uma consistência interna de .81, e a análise fatorial exploratória confirmou a existência de 5 fatores correspondentes a vários aspetos da inclusão (avaliação da inclusão, avaliação das turmas especiais, organização das atividades didáticas, tarefas dos professores do ensino especial e regular, e limitações da formação tradicional dos professores).

Os resultados, especificamente em relação aos pais, demonstraram que estes revelam que de um modo geral atitudes positivas em relação à inclusão. Relativamente às variáveis analisadas neste estudo, a variável experiência com casos de inclusão influencia positivamente as atitudes parentais: pais que já tiveram ou têm filhos na mesma turma que um estudante com défice cognitivo, obtiveram uma pontuação superior no questionário que os pais que ainda não tiveram essa experiência. Foi igualmente encontrada evidência da influência que o género tem nas atitudes parentais em relação à inclusão de alunos com défice cognitivo, segundo a qual as mães apresentam atitudes mais positivas do que os pais. No que respeita à influência do nível socioeconómico, pais que pertencem a um nível socioeconómico médio ou alto demonstram-se mais favoráveis em relação à inclusão, tendo em conta os resultados obtidos no questionário. Por sua vez, em relação à idade dos pais não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, demonstrando que pais mais novos reportam atitudes similares, em relação à inclusão de crianças com défice cognitivo, aos pais mais velhos.

O estudo de Rafferty et al. (2001) pretendeu descrever o desenvolvimento e validação de duas escalas de avaliação dos benefícios e riscos da inclusão para crianças com deficiências e crianças com um desenvolvimento típico, junto de 244 pais de crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, com (n = 166) e sem deficiência (n = 78) que integravam aulas inclusivas num programa pré-escolar no estado de Nova Iorque.

Para isto foram comparadas, em cada uma das escalas, as atitudes de pais de crianças do pré-escolar com e sem deficiências (*The Impact of Inclusion on Children With Disabilities Scale* e *The Impact of Inclusion on Children Without Disabilities Scale*), assim como numa medida global das atitudes em relação à inclusão (num total de 13 itens, 12 retirados do *Attitudes about Integration Opportunities for Children with Special Needs*, desenvolvido para avaliar atitudes de professores em relação às oportunidades de integração para estudantes com deficiências severas; e 1 retirado do *Parental Attitudes Toward Mainstreaming Scale*, no qual é perguntado aos pais o quão importante é para eles que os seus filhos que frequentam o pré-escolar participem num programa inclusivo). Foi também avaliado o envolvimento e a satisfação com o programa inclusivo (através do grau de satisfação quanto à qualidade do ensino, disponibilidade de serviços educativos, contacto com o professor, qualidade do programa e formação do professor) e comparadas as atitudes parentais em relação à inclusão de crianças hipotéticas com diferentes tipos de deficiências (por exemplo, atraso de linguagem, problemas emocionais, autismo) e da severidade da deficiência (ligeiro, moderado, severo), através da resposta a dois itens exploratórios isolados.

Quanto às propriedades psicométricas das duas escalas, estas foram inicialmente divididas num total de quatro subescalas que se afiguraram consistentes quando analisadas pelo alfa de *Cronbach*. Nas duas subescalas referentes às crianças com deficiência, o valor do alfa foi de .90 para a subescala dos benefícios e de .87 para a subescala dos riscos. Por sua vez, nas duas subescalas relativas às crianças com um desenvolvimento típico, os valores do alfa foram de .83 para a subescala dos benefícios e de .88 para a subescala dos riscos.

Os resultados evidenciaram um forte grau de suporte da inclusão entre pais de crianças com deficiências e pais de crianças com um desenvolvimento típico. Estes pais reportaram benefícios tanto para as crianças com deficiências, como para as crianças com um desenvolvimento típico. Especificamente para este último grupo, os pais consideram que a inclusão ajuda estas crianças a desenvolverem sensibilidade para com os outros, a entender as diferenças interindividuais e ficam mais conscientes das suas forças e fraquezas. Os pais mostraram atitudes menos positivas na inclusão de crianças com deficiências severas, e para com crianças com problemas emocionais, défice cognitivo e autismo, e mais positivos na inclusão de crianças com incapacidades físicas e sensoriais. Apesar de, no geral, os pais de crianças com um desenvolvimento típico não concordarem que a inclusão pode ter um efeito negativo nos seus filhos, estes mostraram-se preocupados com o facto dos seus filhos se sentirem assustados com os comportamentos estranhos de alguma crianças com deficiência, que os seus filhos possam ser magoados por crianças com deficiência, que não se consiga manter a ordem na sala de aula devido ao elevado número de problemas comportamentais que as crianças com deficiência apresentam, que os seus filhos não recebam a atenção necessária por parte do professor e que isso se reflita no seu desempenho académico. Contudo, e de um modo geral, os pais ficaram muito satisfeitos com este programa, o que veio demonstrar que quando implementado um programa de alta qualidade, as preocupações dos pais em relação à inclusão são atenuadas.

Um dos estudos que procurou, especificamente, explorar as atitudes de pais de crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão de

crianças com NEE, em contexto escolar, foi o de Tafa e Manolitsis (2003), realizado na Grécia. Nesta investigação participaram 290 pais (208 mães e 82 pais), que tinham pelo menos um filho com um desenvolvimento típico, entre os 48 e os 72 meses, a frequentar a pré-escola numa instituição pública não inclusiva.

O questionário utilizado na investigação era composto por duas partes. Numa parte inicial, eram requeridas informações acerca do nível de habilitações académicas dos pais e das suas relações com pessoas com NEE, e a segunda secção era composta por duas escalas tipo Likert de 5 pontos - *Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale* (PATKIS), onde era pedido que indicassem se concordavam ou não concordavam com alguns aspetos da inclusão, e *My Own Child in an Inclusion Classroom Scale* (MOCICS), segundo a qual os pais teriam que indicar o seu nível de preocupação se na turma dos seus filhos estivessem incluídas crianças com vários tipos de NEE (“atraso mental” severo, moderado e ligeiro, incapacidade física, problemas de comportamento, e cegueira ou surdez). Por fim, os pais tiveram que responder a duas questões abertas, nas quais se pedia que listassem duas potenciais vantagens e duas potenciais desvantagens, para os seus próprios filhos, se estes frequentassem uma turma na pré-escola na qual estavam inseridas crianças com NEE.

Quanto às propriedades psicométricas dos questionários, foi realizada uma análise fatorial exploratória e o teste do *scree-plot* de Cattell para o *Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale* (PATKIS) demonstrando a existência de quatro fatores que apresentaram entre si correlações de .50 a .73, indicando uma boa validade de constructo. Os quatro fatores explicaram 52,4% da variância total e o questionário apresentou uma consistência interna muito boa com um valor do Alfa de Cronbach de .95. Por sua vez, o *My Own Child in an Inclusion Classroom Scale* (MOCICS) apresentou um valor do alfa de .87 e a correlação entre os totais dos dois questionários foi de .70, o que sugere uma elevada validade concorrente para ambos os questionários.

Os resultados demonstraram que, no geral, pais de crianças com um desenvolvimento típico apresentam atitudes positivas em relação à educação inclusiva, e que, de alguma maneira, apenas demonstraram preocupação se uma criança com graves problemas de comportamento ou “atraso mental” severo pudesse estar inserida na turma do seu filho. Ficou igualmente comprovado que os pais têm atitudes positivas em relação aos benefícios que os seus filhos podem ter quando integrados numa turma inclusiva, tais como uma melhor consciencialização e aceitação das limitações das outras crianças, o aumento do respeito e a diminuição dos preconceitos em relação às pessoas com incapacidades. Quanto ao nível de habilitações académicas, os resultados sugerem que quanto mais elevado o nível de habilitações académicas das mães menores serão as suas preocupações, até mesmo quando o seu filho está integrado numa turma com uma criança com problemas sensoriais ou incapacidade física. Globalmente, as atitudes entre mães e pais não diferem.

No estudo de Peck et al. (2004), realizado nos EUA, foram estudadas as perceções parentais dos efeitos da participação dos seus filhos com um desenvolvimento típico numa turma inclusiva. Participaram no estudo 389 pais de crianças com um desenvolvimento típico que frequentavam turmas até aos 6 anos no Jardim de Infância e que estavam matriculados numa das 25 turmas do 1º ciclo nas quais estava inserido pelo

menos um aluno com uma incapacidade severa (défice cognitivo, autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down).

A participação no estudo era feita através do preenchimento do questionário, desenvolvido especificamente para esta investigação, composto por 22 questões, cotadas numa escala ordinal de três pontos, que visavam perceber o impacto da inclusão nos pais de crianças com um desenvolvimento típico, assim como a perceção global destes acerca da inclusão, e por itens demográficos (ano de escolaridade e género da criança, habilitações académicas dos pais, etnicidade, e questões acerca do contato dos pais com a turma). Foi ainda incluída uma pergunta de resposta livre no final do questionário, a qual convidava os pais a comentar algum aspeto que estes achassem importante que os investigadores entendessem acerca da experiência dos seus filhos numa turma inclusiva.

Os resultados demonstraram que os pais perceberam positivamente o impacto da inclusão, aos níveis social e emocional dos seus filhos, reportando que estes passaram a valorizar mais as necessidades das outras crianças, a demonstrar uma maior aceitação das diferenças entre as pessoas tanto a nível físico como comportamental e que desde que os seus filhos passaram a integrar uma turma inclusiva demonstraram mais sentimentos positivos em relação a si próprios. Os pais referiram ainda que o impacto da relação das suas crianças com os colegas com uma incapacidade severa tem sido positivo. Consideraram também que, em ambiente de sala de aula, a inclusão confere um ambiente neutro ou positivo, sendo que a maior parte dos pais referiu que voltava a integrar o seu filho numa turma inclusiva.

Contudo, alguns dos pais de crianças com um desenvolvimento típico revelaram alguma preocupação relativa ao comportamento disruptivo das crianças com alguma incapacidade. Os pais evidenciaram ainda uma certa dúvida em relação à próxima ligação entre a aprendizagem académica e social, isto é, apesar de acreditarem que a inclusão afeta positivamente as suas crianças em termos de uma melhor perceção de si próprios, maior consciencialização para as necessidades dos outros e do seu compromisso em ajudar os seus colegas mais vulneráveis, estes pais interpretaram estes benefícios como contributo apenas para a aprendizagem social dos seus filhos.

A investigação de Kalyva et al. (2007), também esta realizada na Grécia, veio corroborar alguns dos resultados obtidos no estudo de Tafa e Manolitsis (2003). Nesta investigação foram avaliadas as atitudes de 338 pais gregos (182 pais e 156 mães) de crianças com um desenvolvimento típico que frequentavam o 1º ciclo, com idades entre os 27 e os 58 anos, através do *My Thinking About Inclusion Scale* (MTAI, Stoiber et al., 1998), e de um outro pequeno questionário que pretendia estimar o envolvimento, tanto dos pais como dos seus filhos, com crianças com NEE. Foi igualmente analisada a influência das variáveis género, idade, habilitações académicas e a presença de uma criança com necessidades educativas especiais na turma dos seus filhos.

Os resultados demonstram que globalmente, os pais de crianças com desenvolvimento típico apresentam atitudes positivas quanto à inclusão de crianças com NEE, o que reflete que estes pais acreditam que estas crianças têm o direito de serem educadas na mesma turma que os seus filhos. Estes mostram-se positivos em relação ao impacto que a inclusão tem no dia-a-dia na sala de aula, e defendem que o facto de haver uma criança com NEE na

sala de aula não compromete a qualidade da educação que os seus filhos recebem. Quanto ao género, os resultados demonstram que os pais gregos têm atitudes mais positivas em relação à inclusão, mostrando-se mais dispostos em tornarem-se amigos dos pais das crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, as mães gregas mostram-se mais dispostas em deixar os seus filhos brincarem com crianças com NEE, assim como convidá-las para as suas casas e até tomar conta delas por algumas horas. No que respeita à idade dos pais, do nível de habilitações académicas e da presença de uma criança com necessidades educativas especiais na turma dos seus filhos, não foram encontradas evidências da influência destas variáveis nas atitudes parentais.

O estudo de Barbosa, Rosini e Pereira (2007) realizado na cidade de São Paulo, Brasil, procurou descrever as atitudes parentais em relação à inclusão escolar. Participaram no estudo 445 pais de crianças do 1º ciclo, dos quais 169 eram pais de crianças com NEE e 276 eram pais de crianças com um desenvolvimento típico. Foi utilizado o *Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva* (Barbosa, 2005) para avaliar as atitudes parentais através de uma escala tipo Likert de 5 pontos. O instrumento era composto por 32 itens, dos quais metade eram respeitantes a afirmações que revelam atitudes positivas e a outra metade a atitudes negativas em relação à inclusão escolar. Quanto às suas propriedades psicométricas, o instrumento revelou-se consistente, com um valor do alfa de .87. Foram também utilizados dois outros questionários, um para os pais de crianças com NEE - no qual eram requeridos dados sociodemográficos (idade, género, escolaridade, etc.) e recolher dados acerca da problemática e do histórico escolar da criança, e dos serviços de apoio necessários na área da saúde - e um para os pais de crianças com um desenvolvimento típico - onde eram requeridos igualmente dados sociodemográficos e onde era pedido aos pais que identificassem quais os tipos de NEE que, na sua ótica, poderiam ser alvo de inclusão escolar.

No geral, as atitudes parentais em relação à inclusão tenderam a ser positivas. Os resultados demonstraram que, especificamente em relação aos pais de crianças com um desenvolvimento típico, não foi encontrada qualquer evidência da associação do género dos pais com as suas atitudes em relação à educação inclusiva. Em sentido contrário, as variáveis idade e escolaridade demonstraram correlacionar-se positivamente com as atitudes parentais, no entanto estes resultados não foram mais especificados. Quando questionados acerca das NEE mais propensas à inclusão escolar, os pais de crianças com um desenvolvimento típico referiram a incapacidade auditiva, deficiência mental e incapacidade visual.

O estudo de de Boer et al. (2012), levado a cabo na Alemanha, procurou colmatar uma certa falta de conhecimento acerca das variáveis que se relacionam com as atitudes parentais (n = 508), dos professores (n = 44) e dos pares (n = 1113) relativamente à inclusão de crianças (dos 8 aos 12 anos) com NEE (défice cognitivo, perturbação do espectro do autismo - PEA, perturbação de hiperatividade e défice de atenção - PHDA e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação - PGD-SOE) no ensino regular.

A participação na investigação dos três grupos de estudo foi feita através da resposta ao questionário *Attitude Survey toward Inclusive Education* (ASIE). O questionário é composto por duas partes: um caso de

estudo e afirmações relativas a atitudes (itens) com uma escala tipo Likert de 4 pontos. Foram desenvolvidos três casos de estudo diferentes, tendo em conta a amostra de alunos com NEE (n = 41) participantes no estudo: Mark/Nelly – uma criança com PHDA, Alex/Sandra – uma criança com PGD-SOE, e Cornell/Janet – uma criança com défice cognitivo. O questionário também incluía questões sociodemográficas: género, idade e habilitações académicas.

Os resultados demonstraram que, especificamente em relação aos pais, não houve evidência da influência das variáveis idade, habilitações académicas, tipo de caso, experiência com uma criança com NEE na turma do filho, familiaridade com uma pessoa com incapacidade e ter amizade com uma criança com NEE. Relativamente à variável género, as mães revelaram atitudes significativamente mais positivas em comparação aos pais.

O estudo de de Boer e Munde (2014), realizado na Holanda, procura analisar as atitudes de 190 pais, dos quais 150 são pais de crianças com algum tipo de incapacidade e 38 são pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão escolar de crianças (dos 4 aos 12 anos) com incapacidade física, défice cognitivo e profundas incapacidades intelectuais e múltiplas (*Profound Intellectual and Multiple Disabilities* – PIMD). Para avaliar as atitudes parentais foi utilizado o questionário *Attitude Survey toward Inclusive Education* (ASIE, de Boer et al., 2012), composto por questões sociodemográficas (género, idade, habilitações académicas, ter um filho com alguma incapacidade, se alguma criança com incapacidade frequenta a turma dos filhos e se tem um familiar com alguma incapacidade), por uma descrição e 23 itens referentes a atitudes relativas à descrição. Foram desenvolvidas três descrições diferentes: de uma criança com uma incapacidade física, de uma criança com défice cognitivo e de uma criança com PIMD. Após a leitura da descrição os pais tiveram que responder aos itens numa escala tipo Likert de 5 pontos. Quanto às propriedades psicométricas do questionário, este apresentou uma elevada consistência interna, com um alfa de *Cronbach* de .92.

Os resultados demonstraram que as atitudes parentais tendem a ser positivas em relação à inclusão. No entanto, os pais demonstraram preocupação em relação à preparação dos professores regulares, uma vez que o item respeitante a este tópico foi o que obteve um valor inferior. Quanto às variáveis sociodemográficas, na variável género verificou-se uma diferença estatisticamente significativa, indicando que as mães demonstraram atitudes mais positivas em relação à inclusão que os pais. Também na variável idade se encontraram diferenças estatisticamente significativas, segundo as quais pais mais novos são mais positivos em relação à inclusão do que pais mais velhos. Não foram encontradas diferenças significativas relativamente ao nível de escolaridade.

Na análise das atitudes parentais, tendo em conta a descrição presente no questionário, os resultados mostraram que as atitudes parentais em relação à inclusão diferem significativamente tendo em conta o tipo de incapacidade. Assim, os pais demonstraram ser significativamente mais positivos em relação à inclusão de uma criança com incapacidade motora comparativamente a uma criança com défice cognitivo ou uma criança com PIMD. Não foram encontradas diferenças significativas nas atitudes parentais em relação à inclusão de uma criança com défice cognitivo ou uma criança com PIMD. No entanto, os pais demonstraram atitudes menos positivas em relação à inclusão de uma criança com PIMD. No que diz

respeito à experiência com pessoas com incapacidades, os resultados demonstraram que pais que têm alguma experiência com uma pessoa com algum tipo de incapacidade têm atitudes mais positivas em relação à inclusão de uma criança com algum tipo de incapacidade que pais que nunca tiveram esta experiência.

Com isto, podemos afirmar que de um modo geral as atitudes parentais revelam-se positivas relativamente às crianças com algum tipo de incapacidade e à sua inclusão (Balboni & Padrabissi, 2000; Barbosa et al., 2007; de Boer et al., 2012; de Boer & Munde, 2014; Kalyva et al., 2007; Peck et al., 2003; Rafferty et al., 2001; Stoiber et al., 1998; Tafa & Manolitsis, 2003). Na ótica dos pais, crianças com algum tipo de incapacidade têm o direito de ser educadas na mesma turma que os seus filhos (Kalyva et al., 2007). Estes acreditam que a inclusão pode ser muito benéfica para as suas crianças com um desenvolvimento típico, na medida em que, a integração numa turma inclusiva fomenta a consciencialização, sensibilidade e aceitação das limitações das outras crianças, o aumento do respeito e conseqüente diminuição dos preconceitos em relação às crianças com NEE, tornando-as conscientes das suas forças e fraquezas (Peck et al., 2003; Rafferty et al., 2001; Tafa & Manolitsis, 2003). Apesar deste panorama positivo em relação à inclusão escolar de crianças com algum tipo de incapacidade, os pais de crianças com um desenvolvimento típico revelam-se ainda preocupados com o comportamento disruptivo e possam ser magoados por alguma crianças com deficiência, que não se consiga manter a ordem na sala de aula devido ao elevado número de problemas comportamentais que as crianças com incapacidade apresentam. Mostram-se preocupados em relação à preparação dos professores regulares para lidar com crianças com alguma incapacidade, e que isso potencie o facto de os seus filhos não receberem a atenção necessária por parte do professor, refletindo-se no seu desempenho académico (de Boer & Munde, 2014; Peck et al., 2003; Rafferty et al., 2001).

Resumindo, tendo em conta as investigações acima descritas, podemos inferir que existe discordância quanto à influência de diversas variáveis com as atitudes parentais. Relativamente à idade dos pais, alguns dos estudos realizados mostram que esta está correlacionada com as atitudes parentais (Barbosa et al., 2007), estabelecendo que pais mais novos têm atitudes positivas relativamente às crianças com algum tipo de incapacidade e à sua inclusão escolar (de Boer & Munde, 2012). Em sentido contrário, diversos estudos demonstraram que a idade dos pais não estará relacionada com as suas atitudes, uma vez que não se encontraram diferenças significativas nas atitudes de pais mais novos em comparação com os mais velhos (Balboni & Padrabissi, 2000; de Boer et al., 2012; Kalyva et al., 2007).

Em relação às diferenças de género, os resultados foram igualmente contraditórios. Enquanto os estudos de Balboni e Padrabissi (2000), de Boer et al. (2012) e de Boer e Munde (2014) demonstraram que as mães tendem a ter atitudes significativamente mais positivas que os pais, o estudo de Kalyva et al. (2007) determinou que pais gregos teriam mais atitudes positivas que as mães. Por sua vez, outros estudos não encontraram diferenças significativas entre as atitudes de mães e pais (Barbosa et al., 2007; Tafa & Manolitsis, 2003).

Quanto à variável nível socioeconómico, vários estudos revelaram que pais que pertencem a classes socioeconómicas média e alta são

significativamente mais favoráveis à inclusão (Balboni e Padrabissi, 2000; Stoiber et al., 1998).

Na análise do nível de habilitações académicas dos pais, os estudos de Stoiber et al. (1998) e Tafa e Manolitsis (2003) demonstraram que pais que frequentaram o ensino superior apresentaram atitudes mais positivas em relação aos benefícios da inclusão do que aqueles que apenas terminaram o ensino secundário. Também o estudo de Barbosa et al. (2007) e Rosenbaum et al. (1987) confirmam a associação entre o nível de habilitações académicas e as atitudes parentais. Contudo outros estudos estabeleceram que o nível de habilitações académicas não está relacionado com as atitudes dos pais (de Boer et al., 2012; de Boer & Munde, 2014; Kalyva et al., 2007).

Quando analisada a experiência com a educação inclusiva, o estudo de Balboni e Padrabissi (2000) demonstrou que os pais de crianças que têm um colega de turma com alguma incapacidade são mais positivos em comparação com aqueles que nunca tiveram essa experiência. No entanto, outros estudos comprovaram que o facto de os pais terem um filho que tenha um colega de turma com alguma incapacidade não influencia as suas atitudes em relação à inclusão (de Boer et al., 2012; Kalyva et al., 2007).

Quanto ao impacto que o tipo e severidade da perturbação têm nas atitudes parentais, o estudo de Rafferty et al. (2001) demonstrou que os pais são menos positivos na inclusão de crianças com problemas emocionais, com défice cognitivo ou autismo, e mais positivos na inclusão de crianças com incapacidades físicas e sensoriais. No mesmo sentido, o estudo de de Boer e Munde (2014) revelou que os pais são mais positivos em relação à inclusão de crianças com uma incapacidade motora em comparação a crianças com défice cognitivo e profundas incapacidades intelectuais e múltiplas. Pais de crianças com um desenvolvimento típico estão mais preocupadas com a inclusão de crianças com problemas comportamentais ou com uma severa disfunção cognitiva (Tafa & Manolitsis, 2003), do que crianças com uma incapacidade cognitiva ligeira ou moderada, com incapacidades físicas, incapacidade visual ou incapacidade auditiva (Barbosa et al., 2007; Tafa & Manolitsis, 2003). No entanto, o estudo de de Boer et al. (2012) não encontrou uma diferença significativa entre as atitudes parentais e o tipo de necessidades educativas especiais (perturbação de hiperatividade e défice de atenção, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação e défice cognitivo).

Sumariando, no que diz respeito às características dos pais, como a idade, o género, as habilitações académicas e a experiência com a inclusão, não foi demonstrada a sua relação consistente com as atitudes. Por sua vez, o nível socioeconómico e o tipo de incapacidade relacionam-se com as atitudes parentais.

Os estudos confirmam que pais de crianças com algum tipo de incapacidade são mais positivos que pais de crianças com um desenvolvimento típico (de Boer et al., 2012; de Boer & Munde, 2014; Rosenbaum et al., 1987; Stoiber et al., 1998). Através das investigações que têm sido desenvolvidas nesta área, está cada vez mais presente que crianças com pais que apresentam atitudes positivas tornam-se mais recetivas à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular (de Boer et al., 2010; de Boer & Munde, 2014). Neste sentido, para promover mais atitudes positivas, é necessário focarmo-nos nos fatores ambientais, tais como a experiência com a educação inclusiva, que podem ser alterados ou influenciados (de Boer & Munde, 2014).

Especificamente, em Portugal, são quase inexistentes os estudos direcionados para as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com NEE no ensino regular. No estudo de Morgado e Pinto (2012), tentou-se compreender as atitudes dos pais, tanto de crianças com NEE como de crianças com um desenvolvimento típico, e professores em relação à inclusão. Para esta finalidade, procuraram explorar eventuais diferenças entre atitudes de pais e de professores em relação à inclusão, e ainda averiguar a existência de diferenças ao nível das atitudes entre pais de crianças com contacto com a inclusão e pais de crianças sem contacto com a inclusão. Neste estudo participaram 30 pais, cujos filhos frequentavam o 1º ciclo do ensino básico, 15 dos quais tinham filhos que partilhavam a sala de aula com uma criança com NEE, e 15 que os filhos não partilhavam a sala de aula com crianças com NEE.

Participaram ainda 34 professores do 1º ciclo do ensino básico, com anos de experiência entre os 3 e os 30 anos de docência. Foi utilizada uma entrevista na recolha dos dados, na qual era colocada uma única questão “O que pensa da existência de uma criança com NEE na turma do seu filho? Entenda-se NEE como uma criança que precisa de ajuda para conseguir acompanhar o ritmo das outras crianças”, à qual os pais respondiam livremente. A análise das atitudes dos pais e professores foi feita através da organização dos conteúdos em temas, categorias e subcategorias, elaborados a partir das respostas dadas pelos pais à pergunta referida anteriormente.

Verificou-se uma tendência generalizada para atitudes parentais positivas, que vai de encontro aos estudos realizados em âmbito internacional (Balboni & Padrabissi, 2000; Barbosa et al., 2007; de Boer et al., 2012; de Boer & Munde, 2014; Kalyva et al., 2007; Peck et al., 2003; Rafferty et al., 2001; Stoiber et al., 1998; Tafa & Manolitsis, 2003). Os resultados demonstraram que, na visão dos pais, as crianças com um desenvolvimento típico têm mais vantagens ao nível da aceitação social em comparação com as crianças com NEE, no entanto, defendem que a inclusão é mais vantajosa para as crianças com NEE. Em consonância, os pais consideram que existem mais desvantagens para as crianças com um desenvolvimento típico do que para as crianças com NEE, sendo de evidenciar que pais com contacto com a inclusão apresentaram menos argumentos negativos para estas crianças. Foi também analisado o impacto que o tipo de necessidade especial tinha nas atitudes parentais, sendo que este foi o fator que mais controvérsia levantou aos participantes. As deficiências ligadas à paralisia cerebral e à deficiência múltipla foram as mais referenciadas como sendo, de certa forma, incompatíveis com a inclusão no ensino regular.

De salientar que este é estudo muito redutor e esquemático, uma vez que os autores apenas utilizam os temas, categorias e subcategorias, criados para organizar a informação retirada através das repontas dos pais, tanto na análise como na discussão dos resultados. Isto é, não especificam exatamente quais as vantagens, desvantagens e limites que os participantes no estudo enunciaram, assim como não referem quais os tipos de NEE abordados, quais destes os pais consideram mais propensos à inclusão, o que impede uma análise mais pormenorizada dos resultados obtidos neste estudo.

A importância do estudo das atitudes relativamente à inclusão, e nomeadamente, das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, acentua-se cada vez mais, com a confirmação, através investigações realizadas neste contexto (Balboni & Padrabissi, 2000; Barbosa et al., 2007;

de Boer et al., 2012; de Boer & Munde, 2014, Kalyva et al., 2007; Morgado & Pinto, 2012; Peck et al., 2004; Rafferty et al., 2001; Rosenbaum et al., 1987; Stoiber et al., 1998; Tafa & Manolitsis, 2003), da influência que estas têm no processo inclusivo. É importante que exista um esforço para que todos os intervenientes neste processo, pais, pares e professores, trabalhem em conjunto no intuito de criar uma atmosfera positiva em relação às crianças com necessidades especiais e à educação inclusiva.

3. O otimismo

O otimismo está integrado no modelo teórico do desenvolvimento da autorregulação comportamental de Scheier e Carver (1985), que descreve a sequência de eventos que ocorrem quando aparecem obstáculos entre o comportamento atual e os objetivos desejados. Se a expectativa de um êxito é otimista, o resultado é um esforço renovado na tentativa de atingir os objetivos. Os otimistas são mais persistentes e efetivos nos comportamentos direcionados para os objetivos.

Laranjeira (2008) definiu o otimismo como “uma inclinação para esperar de modo favorável acontecimentos de vida positivos relacionados com o bem-estar psicológico, social e físico” (p. 470), e que reflete antecipação de acontecimentos positivos e deverá estar associado predominantemente com a extroversão e estados emocionais positivos (Laranjeira, 2008).

Particularmente, o otimismo situacional é descrito como a expectativa de uma resposta positiva ou negativa numa situação específica. Por sua vez, o otimismo disposicional é definido como uma expectativa global de que mais coisas boas do que más acontecerão futuramente, e, como um traço de personalidade, presume-se que seja estável.

Como podemos observar, as definições do otimismo focam-se nas expectativas em relação ao futuro. Estas têm como base o modelo da expectativa do valor motivacional que assume que o comportamento reflete a procura de objetivos, estados e ações de desejo (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010). Este modelo é composto por dois elementos conceptuais (Carver & Scheier, 2005):

- (i) objetivos: definidos como estados ou ações que as pessoas percebem como desejáveis ou indesejáveis. Neste sentido, as pessoas tentam adaptar os seus comportamentos àquilo que consideram desejável. Quanto mais importante é um objetivo, maior a razão para atuar nesse sentido.
- (ii) expectativa: considerada como um sentido de confiança ou dúvida acerca da acessibilidade do valor do objetivo. Se houver falta de confiança não existirá razão para atuar.

Os objetivos variam ao nível da especificidade, desde o muito geral, até a um particular domínio da vida, sugerindo que o mesmo aconteça com as expectativas. Este modelo sugere também uma relação expectativa-confiança no alcance do objetivo desejado (Carver et al., 2010). Nesta linha, os otimistas tendem a adotar uma postura confiante e estão mais propensos a assumir que as adversidades podem ser ultrapassadas com sucesso. Este aspeto assume particular importância na forma como as pessoas encaram a adversidade e consequentemente, na maneira como estas lidam com o *stress* (Carver & Scheier, 2005).

Uma vez que as expectativas são vitais na explicação da perspectiva otimista, é importante saber como medi-las. Neste sentido, existem duas abordagens distintas de avaliação das expectativas (Carver & Scheier, 2005; Carver et al., 2010):

- (i) medição direta das expectativas, perguntando às pessoas o quanto acreditam que os seus *outcomes* serão bons ou maus (por exemplo, o *Life Orientation Test – Revised – LOT-R*, Scheier et al., 1994);
- (ii) através da assunção de que as expectativas em relação ao futuro são derivadas da percepção da causa dos eventos do passado.

O otimismo tem sido um constructo bastante estudado em diversos domínios. Exemplo disso é o estudo da relação entre o otimismo e o bem-estar subjetivo, que tem sido operacionalizado através da avaliação do *distress* em diversos grupos de pessoas que enfrentam dificuldades ou adversidades (Carver & Scheier, 2005; Carver et al., 2010): estudantes na entrada para a Universidade, trabalhadores de empresas, sobreviventes de ataques com mísseis, cuidadores de pessoas com cancro e com *Alzheimer*, aborto, fertilização *in vitro*, diagnóstico de cancro, etc. A grande parte destes estudos focam-se em pessoas que enfrentam sérios problemas (muitos deles clínicos) ao invés de problemas do dia-a-dia. Os estudos têm demonstrado que, como se esperava *a priori*, pessoas otimistas revelam *outcomes* positivos, mesmo quando confrontados com problemas graves. Fica assim comprovado que os otimistas experienciam menos *distress* quando enfrentam este tipo de problemas, o que pode ser explicado através da capacidade em utilizar estratégias de *coping*, tais como aceitar o problema e analisá-lo da melhor perspectiva possível.

Com isto, e sendo notória a influência que o otimismo têm no bem-estar e na saúde física e psicológica, é possível prever que pessoas mais otimistas demonstrem atitudes mais positivas em relação ao que os rodeia.

4. A esperança

Segundo Snyder (2000), a esperança pode apresentar-se como uma disposição de personalidade relativamente estável, como um traço, ou como um estado de espírito mais temporário. Da mesma forma, pode ter diferentes níveis de abstração, podendo o indivíduo ter esperança relativamente ao alcançar de objetivos no geral (esperança-traço), atingir objetivos em determinadas áreas da sua vida (específicos a determinado domínio), ou atingir um objetivo em particular (Lopez, Rose, Robinson, Marques, & Pais-Ribeiro, 2009). Oliveira (2003) defende que assim como no otimismo, “também se poderia distinguir entre uma esperança mais ou menos pessoal ou disposicional e uma esperança situacional ou social, uma baseada mais na própria pessoa e outra nos ventos que sopram na sociedade envolvente” (p.90).

Contudo, a esperança é também a crença da própria pessoa na habilidade de perseguir os seus objetivos. Esta crença irá levar diretamente a comportamentos esperançosos que, por sua vez, reforçam os pensamentos esperançosos. O paradigma da esperança reflete a capacidade de delinear trajetórias para os objetivos desejados, e para a auto motivação no uso destas trajetórias.

Na teoria sobre a esperança de Stotland (1969 citado por Oliveira, 2003) é enfatizada a dimensão sociocognitiva onde a esperança aparece

como uma expectativa de alcançar os objetivos, o que se reflete através do comportamento.

Por sua vez, Snyder (1995 citado por Oliveira, 2003) definiu a esperança como “um processo de pensamento sobre os objetivos da pessoa acompanhado com a motivação para atuar nesse sentido (*agency*) e de encontrar os meios (*pathways*) para atingir os respetivos objetivos” (p. 88). Assim foi desenvolvida a Teoria da Esperança (*Hope Theory*) que fragmentou o processo cognitivo em dois (Snyder, Rand, & Sigmon, 2005):

- (i) *pathways thinking*, definido como a capacidade percebida de gerar trajetórias viáveis para alcançar os objetivos desejados. É fundamental que sejam criadas diversas trajetórias uma vez que podem ser encontrados obstáculos. Neste sentido, pessoas mais esperançosas percebem que têm facilidade em encontrar trajetórias alternativas, sendo na verdade bastante eficazes nesse sentido.
- (ii) *agency thinking*, encarado como o componente motivacional da teoria da esperança, é definido como a capacidade de usar as trajetórias para alcançar os objetivos desejados. Este reflete os pensamentos auto direcionados, tanto para avançar por uma trajetória, como para continuar o processo ao longo dessa mesma trajetória. No caso de ser encontrado um obstáculo, este processo assume um importante papel no investimento da motivação necessária para melhor trajetória alternativa.

É importante ter em conta que um pensamento esperançoso necessita de ambos os componentes, uma vez que estas interagem continuamente, afetando e sendo afetadas, ao longo de uma determinada sequência de ações direcionadas aos objetivos (Snyder, 2000; Snyder et al., 2005).

Contudo, Braithwaite (2004) considera que estas conceções da esperança assumem um domínio da pessoa face ao seu envolvimento com o que o rodeia, evidenciando a possibilidade de tudo poder ser controlado. Assim, desenvolveu um modelo do processo coletivo da esperança, com o intuito de colmatar algumas lacunas da Teoria da Esperança, tais como: (i) o facto desta se centrar na promoção do bem-estar do próprio indivíduo, sem ter em consideração os possíveis efeitos das suas ações nos outros, e também a forma de como se procura o bem-estar individual pode moldar a qualidade da vida social mais amplamente; (ii) é uma teoria que não tem em conta a forma como as relações de grupo podem colidir com a esperança individual.

Um dos elementos chave que serviu de base à teoria da esperança num quadro coletivo foi proposto por Antonovsky (1972 citado por Braithwaite, 2004), e assenta na assunção de que as pessoas têm recursos generalizados de resistência: a habilidade de ser flexível e de improvisar (fornece adaptabilidade); o conhecimento de que os outros se preocupam com o nosso bem-estar (fornece vínculos sociais); e a identificação com uma comunidade mais ampla, atuando esta como um auxílio para o indivíduo quando confrontado com certos obstáculos (fornece sentido de vida). Posto isto, os recursos de alta resistência providenciam um sentimento de confiança, duradouro e dinâmico, de que todos os obstáculos são previsíveis e explicáveis e de que estão disponíveis os recursos para enfrentar esse obstáculo.

Neste sentido, os objetivos individuais passam a ser uma visão social partilhada, o sentido individual de *agency* torna-se o sentido coletivo de

fortalecimento, e os *pathways* podem passar a ser vistos como as instituições sociais que estão disponíveis.

Concluindo, o interesse no bem-estar pessoal de um indivíduo que leva ao sentimento de pertença, de confiança nos outros e de partilha do sentido da vida e do que realmente vale a pena. Estes atributos são igualmente importantes para o aproveitamento do poder da esperança coletiva na adaptação da sociedade à mudança.

A esperança tem vindo a ser estudada como constructo que ajuda a compreender e a melhorar formas adaptativas de funcionamento em diferentes contextos (Snyder et al., 2005). São exemplo disso:

- (i) a performance académica, a qual tem uma relação substancial com a esperança, na medida em que esta está associada a uma performance académica mais elevada;
- (ii) o desporto de alta competição, uma vez que um elevado número de pensamentos positivos habilita o atleta a encontrar as melhores trajetórias para o objetivo num determinado desporto, assim como a motivação para utilizar essas trajetórias;
- (iii) a saúde física, na qual a esperança desempenha um importante papel na prevenção primária – pessoas com elevados níveis de esperança parecem utilizar em sua vantagem a informação disponível acerca da doença física – e na prevenção secundária facilitando a utilização de estratégias de *coping* em relação à dor e à incapacidade;
- (iv) o ajustamento psicológico, o qual é influenciado pela esperança através da crença na própria pessoa e pela próxima relação com o afeto positivo;
- (v) a conexão humana, que assume grande importância uma vez que a procura de objetivos ocorre em contexto social.

II - Objectivos

A análise das referências teóricas que enquadram e fundamentam a importância do estudo das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência, e as poucas investigações realizadas neste âmbito, tanto a nível internacional como nacional, sugerem a importância do estudo desta temática. As atitudes parentais são um importante objeto de estudo uma vez que, como já referido, as crianças desenvolvem as suas atitudes à luz da exposição, adoção e influência das atitudes dos pais (de Boer et al., 2011), o que por sua vez influencia a forma como estas se relacionam com os pares – se os pais demonstrarem atitudes negativas em relação à educação inclusiva, é provável que esta posição vá influenciar negativamente a formação de atitudes dos seus filhos em relação aos pares com necessidades educativas especiais (de Boer et al., 2010), o que poderá comprometer o processo inclusivo.

Neste sentido, o presente estudo, comparativo e correlacional, propõe como principais objetivos gerais:

- (i) contribuir para o estudo das características psicométricas da escala *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014).

- (ii) descrever as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), no intuito de analisar o impacto que o tipo de perturbação tem nas atitudes parentais, complementando uma das questões mais relevantes das investigações realizadas nesta área (de Boer et al., 2011; Rafferty et al., 2001; Tafa & Manolitsis, 2003).
- (iii) comparar as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), nas diferentes versões do questionário quanto: a) ao género, percebendo se existem ou não diferenças nas atitudes em relação ao género da criança descrita; e b) ao tipo de descrição (neutra ou positiva), que além de ser um aspeto ainda não investigado, é interessante e importante analisar, uma vez que a forma como a criança é descrita poderá influenciar ou não as atitudes parentais em relação à mesma;
- (iv) explorar a relação das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), com a esperança e com o otimismo. Selecionaram-se estas variáveis uma vez que podem contribuir para a formação de expectativas e atitudes positivas, promover o bem-estar e moldar o comportamento humano (Gallagher & Lopez, 2009).

Especificamente, o estudo pretende:

1º Analisar a validade de constructo e a consistência interna da versão portuguesa do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014).

2º Caracterizar as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio comportamental) na amostra total em função das três perturbações.

3º Comparar e analisar as possíveis diferenças nas atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), em função do tipo de descrição que é feito da criança. Para o efeito, o questionário *Crianças com dificuldades na escola* contém curtas descrições das problemáticas infantis, as quais serão neutras ou positivas.

4º Comparar e analisar as possíveis diferenças nas atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), em função do género da criança, versão masculina e versão feminina, nos dois tipos de descrição (neutra e positiva). Por conseguinte, as descrições das problemáticas infantis neutras ou positivas dirão respeito a uma rapariga ou a um rapaz (versão feminina positiva, versão feminina neutra, versão masculina positiva, versão masculina neutra). Pretende-se deste modo colmatar uma das lacunas existentes nas investigações realizadas até à data que apenas procuraram

investigar a existência de diferenças de género nas atitudes em relação ao género dos pais (Balboni & Pedrabissi, 2000; Kalyva et al., 2007)

5º Analisar as possíveis diferenças nas atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental) em função de cada uma das três perturbações patentes nas descrições.

6º Explorar a relação entre o otimismo e as atitudes parentais face à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental).

7º Explorar a relação entre a esperança e as atitudes parentais face à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental).

Atendendo aos objetivos traçados e a revisão da literatura efetuada, formulamos as seguintes hipóteses:

H1: As atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência, apresentam diferenças atendendo à perturbação/deficiência de que a criança é portadora, esperando-se que os pais apresentem atitudes mais positivas relativamente à inclusão de uma criança com Incapacidade Auditiva em comparação com uma criança com Síndrome de Down ou com Distúrbio Comportamental, e que apresentem atitudes menos positivas em relação à inclusão de uma criança com Distúrbio Comportamental em comparação com uma criança com Incapacidade Auditiva ou com Síndrome de Down.

H2: Não existem diferenças nas atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência, atendendo ao género da criança portadora de algum tipo de perturbação/deficiência.

H3: Espera-se que as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência, sejam mais positivas em relação à descrição positiva da criança portadora de algum tipo de perturbação/deficiência quando comparada à descrição neutra da mesma.

H4: Elevados níveis de otimismo associam-se positivamente e de forma significativa a atitudes mais positivas.

H5: Elevados níveis de esperança associam-se positivamente e de forma significativa a atitudes mais positivas.

III - Metodologia

1. Amostra

A amostra do presente estudo é composta por 213 sujeitos, pais e mães de crianças com um desenvolvimento típico que frequentam o 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos).

A fim de se proceder à recolha da amostra, optou-se por contactar os pais através da escola. Assim, foram escolhidas duas escolas públicas do 1º ciclo, o Centro Escolar de Seia e o Centro Escolar de São Romão, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho de Seia. Seleccionámos estas escolas por serem centros escolares com um elevado

número de crianças a frequentar o 1º ciclo (280 crianças no Centro Escolar de Seia e 180 crianças no Centro Escolar de São Romão), e por se localizarem na zona de residência da autora, o que facilitava o processo de recolha dos dados. Trata-se de uma amostra de conveniência, acessível à autora do presente estudo.

Antes de iniciarmos a recolha da amostra foi necessário submeter a investigação a autorização, indicando os instrumentos que iríamos utilizar no estudo, através da plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar da Direção Geral da Educação. Dada a apreciação favorável por parte desta entidade, assim como do diretor do agrupamento, procedemos então à recolha da amostra. O instrumento foi distribuído aos alunos, para que, posteriormente, estes o entregassem aos pais.

Relativamente à versão do instrumento respondido pelos 213 sujeitos, encontra-se na Tabela 1 a informação relativa ao número e percentagem de sujeitos que respondeu a cada uma das diferentes versões do questionário: versão feminina positiva, versão feminina neutra, versão masculina positiva e versão masculina neutra. Como se pode verificar os quantitativos são muito semelhantes.

Tabela 1. Distribuição da amostra segundo o a versão do instrumento

	N	%
Feminina Positiva	51	23.9
Feminina Neutra	53	24.9
Masculina Positiva	57	26.8
Masculina Neutra	52	24.4
Total	213	100.0

Quanto ao papel desempenhado pelos sujeitos, 175 são mães (82.2%) e 38 são pais (17.8%), e a sua idade (em anos) ($n = 210$) varia entre os 25 e os 56 anos, tendo uma média de 38,30 e um desvio-padrão de 5.026. Contabilizaram-se 3 omissos na variável idade.

Relativamente às habilitações académicas (cf. Tabela 2) destacam-se, pelo elevado número de sujeitos pertencentes a esse grau, o 12º ano com 33.8% dos sujeitos ($n = 72$) e a licenciatura com 31.5% dos sujeitos ($n = 67$).

Respeitante à atual situação laboral dos sujeitos ($n = 208$), 22 (10.3%) encontram-se em situação de desemprego, 186 (86.9%) estão empregados, e 1 (0.5%) em situação de reforma, tendo sido contabilizados 5 omissos (2.3%). Procedemos ao agrupamento das profissões (cf. Tabela 3) segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística - INE, 2011). Os 29 sujeitos que pertencem ao grupo “Não classificado” são sujeitos desempregados, reformados, e sujeitos cuja designação que deram à sua profissão não permitiu identificar claramente em que grupo se enquadravam.

Tabela 2. Caracterização da amostra segundo as habilitações académicas

	N	%
4º ano	3	1.4
6º ano	3	1.4
7º ano	2	.9
8º ano	2	.9
9º ano	29	13.6
10º ano	1	.5
11º ano	2	.9
12º ano	72	33.8
Curso técnico/profissional	5	2.3
Bacharelato	5	2.3
Licenciatura	67	31.5
Mestrado	14	6.6
Pós-Graduação	5	2.3
Omisso	3	1.4
Total	213	100,0

Tabela 3. Caracterização da amostra segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2010)

	N	%
1. Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	9	4.2
2. Especialistas das atividades intelectuais e científicas	63	29.6
3. Técnicos e profissões de nível intermédio	20	9.4
4. Pessoal Administrativo	9	4.2
5. Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	49	23.0
7. Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	10	4.7
8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	6	2.8
9. Trabalhadores não qualificados	13	6.1
Não classificado	29	13.6
Omisso	5	2.3
Total	213	100.0

Como é possível verificar (cf. Tabela 3), a maioria dos sujeitos concentram-se nos grupos “Especialistas das atividades intelectuais e científicas”, com 29.6% ($n = 63$), e “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores”, com 23% ($n = 49$). Pelo contrário, o grupo “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem” é aquele onde se inserem menos sujeitos com 2.8% ($n = 6$).

Quanto ao nível socioeconómico (cf. Tabela 4), 10 participantes situam-se no nível socioeconómico baixo (4.7%), 107 dos participantes pertencem ao nível socioeconómico médio (50.2%) e 95 participantes

integram o nível socioeconómico elevado (44.6%). Recorremos ao modelo de Simões (2000) para o cálculo do nível socioeconómico, considerando para este as habilitações académicas e a profissão dos sujeitos.

Tabela 4. Caracterização da amostra segundo o nível socioeconómico

	N	%
Nível Socioeconómico Baixo	10	4.7
Nível Socioeconómico Médio	107	50.2
Nível Socioeconómico Elevado	95	44.6
Omisso	1	.5
Total	213	100,0

Relativamente ao local de residência (cf. Tabela 5), a maioria dos participantes residem em Seia ($n = 128$, 60.1%) e em São Romão ($n = 43$, 20.2%). Na classificação de “outros” ($n = 40$, 18.8%) estão integrados os participantes que residem em freguesias e aldeias do concelho de Seia.

Tabela 5. Caracterização da amostra segundo o local de residência

	N	%
Seia	128	60.1
São Romão	43	20.2
Outros	40	18.8
Omissos	2	.9
Total	213	100,0

Referindo-nos agora ao número de filhos, a média dos participantes do estudo é de 1.73 filhos ($DP = .659$), variando entre 1 filho e 3 filhos. Assim, 83 dos participantes no estudo (39%) têm 1 filho, 105 (49.3%) têm 2 filhos e 25 (11.7%) têm 3 filhos.

No que respeita às idades dos filhos dos participantes, relativamente ao primeiro filho ($n = 210$), a idade (em anos) varia entre 6 e 29 anos, sendo a média de idade do 1º filho de 10.34 anos ($DP = 4.050$), verificando-se 3 omissos. Em relação ao segundo filho ($n = 105$), a média de idade (em anos) é de 6.97 ($DP = 4.393$), variando entre 1 ano e 24 anos, e contabilizou-se 1 omissos. Finalmente, quanto á idade (em meses) do terceiro filho ($n = 23$), esta varia dos 4 meses aos 132 meses (equivalente a 11 anos), sendo a média de 5 anos (62.22 meses; $DP = 41.263$).

2. Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi elaborado tendo por base a parte equivalente do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014). Indo de encontro aos propósitos da investigação, pretendeu-se recolher informações sociodemográficas para caracterização da amostra, tais como: o papel (Mãe/Pai), idade, habilitações académicas, profissão, local de residência, número de filhos e idade dos filhos.

Crianças com dificuldades na escola (Nota et al., 2014)

O questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) foi originalmente concebido por um grupo de investigadores italianos do La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle scelte) da Universidade de Pádua. Para a presente investigação, foi feita uma tradução para língua portuguesa da versão original do questionário, com o consentimento e o conhecimento dos autores, obedecendo às normas internacionais de adaptação e tradução de instrumentos (Tanzer & Sim, 1999).

No questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) os pais são solicitados a responder a três séries de 10 itens cada (numa escala de 1 a 7 pontos), após a leitura de uma descrição de uma criança com algum tipo de perturbação/deficiência (incapacidade auditiva, Síndrome de Down e distúrbio comportamental). Por outras palavras, os pais leem uma descrição sobre uma criança com incapacidade auditiva e respondem a 10 itens; de seguida, leem outra descrição sobre uma criança com Síndrome de Down e respondem aos mesmos 10 itens; por último, procedem como descrito em relação a uma criança com distúrbio comportamental.

Esta metodologia de utilização de descrições em questionários tem vindo a ser usual nas investigações no campo das atitudes, como por exemplo o *Intellectual Disability Literacy Scale* (IDLS) desenvolvido por Scior e Furnham (2011) para a avaliação do conhecimento e crenças acerca de alguns problemas de saúde mental em diversos grupos culturais. Outro exemplo é o *Attitude Survey toward Inclusive Education* (ASIE), desenvolvido por de Boer et al. (2012), no qual se pretende avaliar as atitudes relativamente a três casos de estudo que diferem no tipo de perturbação (défice cognitivo, perturbação do espetro do autismo, perturbação de hiperatividade e défice de atenção e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação) e no género da criança descrita (masculino e feminino). As descrições têm a vantagem de operacionalizarem uma problemática, enunciando características específicas.

O questionário está formulado em quatro versões diferentes, que diferem no género da criança, feminino ou masculino, e no tipo de descrição que é feita das crianças, designada descrição neutra ou descrição positiva. Na última, para além de ser explicada a problemática da criança e as suas dificuldades académicas, são referidos alguns pontos positivos acerca da mesma em ambiente escolar, como por exemplo: a participação ativa da criança na turma, o interesse e motivação que demonstravam, a sua pontualidade, etc..

Relativamente às qualidades psicométricas, a análise fatorial da versão italiana apresentou uma solução de dois fatores para os 10 itens, explicando 48.08% da variância total. O primeiro fator, Desempenho Académico, composto por 4 itens (itens 1, 3, 4 e 5), explicou 36.40% da variância e é relativo às atitudes acerca do Desempenho Académico (por exemplo, o item 5 – executar adequadamente uma atividade escolar). O segundo fator, Aceitação Social, também composto por 4 itens (itens 7, 8, 9 e 10), explica 11.61% da variância e é relativo às atitudes acerca da aceitação em contexto escolar (por exemplo, o item 9 – ser estimado pelos outros). Quanto à consistência interna do questionário, para o fator Desempenho Académico o valor do alfa de Cronbach foi de .87 para os pais

e de .85 para as mães, e para o fator Aceitação Social foi de .61 tanto para os pais como para as mães.

Escala Revista de Orientação na Vida (LOT-R) (Scheier et al., 1994)

A *Escala Revista de Orientação na Vida (Life Orientation Test – Revised - LOT-R)* foi originalmente desenvolvida por Scheier et al. (1994), sendo que para a presente investigação foi utilizada a sua adaptação para língua portuguesa de Laranjeira (2008). Existe uma outra versão portuguesa, a *Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes Portugueses* (Gaspar et al., 2009), adaptada e validada especificamente para crianças e adolescentes, tendo, por isso, sido escolhida a versão de Laranjeira (2008) por ser relativa a adultos.

O LOT-R é a escala de autorresposta mais utilizada para avaliar o otimismo disposicional, sendo este entendido como uma tendência para encarar o mundo e o futuro de uma forma mais positiva (Kaplan & Saccuzzo, 2013). Apresenta qualidades específicas que permitem avaliar o otimismo disposicional como característica estável, sendo ainda uma escala curta e de fácil aplicação (Laranjeira, 2008).

É uma escala composta por 10 itens, seis dos quais indicadores de otimismo (itens 1, 3, 4, 7, 9 e 10). Destes 6 itens, três vão numa direção positiva (por exemplo, o item 4 – “Sou sempre otimista relativamente ao futuro.”) e os outros três numa direção negativa, e assim, os itens 3, 7 e 9 são itens cuja cotação é invertida (por exemplo, o item 9 – “Raramente espero que as coisas boas me aconteçam.”). Os restantes 4 itens são distratores e, por isso, não são contabilizados na cotação. Os itens são cotados numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (de 0 = discordo totalmente a 4 = concordo totalmente), sendo o resultado mínimo de 0 e o máximo de 24.

Relativamente às características psicométricas, a versão original obteve um *alfa* de *Cronbach* de .78, e a análise fatorial efetuada revelou apenas um fator que explicava 48.1% da variância total. A versão portuguesa do LOT-R, identificou um único fator (Otimismo), que explica um total de 45.87% da variância, e no qual saturaram os itens 1, 3, 4, 7, 9 e 10. Esta versão apresentou um coeficiente *alfa* de *Cronbach* de .71 para o total do LOT-R, revelando uma adequada homogeneidade do questionário (Laranjeira, 2008).

Escala Esperança-Traço (Snyder et al., 1991)

A *Escala Esperança-Traço* (Snyder et al., 1991) é composta por 12 itens, sendo que destes, 8 itens (itens 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10 e 12) visam avaliar a esperança-traço (disposicional), e os restantes 4 itens são de despiste (itens 3, 5, 7 e 11). Dos 8 itens que avaliam a esperança, 4 (itens 2, 9, 10 e 12) são itens relativos à *agency* (por exemplo, o item 2 – “Procuro atingir energeticamente os meus objetivos.”), entendida como a determinação para o sucesso em relação aos objetivos gerais da pessoa. Neste sentido, dos 4 itens *agency*, um reflete o passado (item 10), dois refletem o presente (itens 2 e 12), e um reflete o futuro (item 9). Os restantes 4 itens que avaliam a esperança (itens 1, 4, 6 e 8), são relativos aos *pathways* (por exemplo, o item 4 – “Há muitas maneiras de resolver os problemas.”), e refletem a avaliação

cognitiva das pessoas em relação à sua capacidade de criar meios para superarem os obstáculos e atingirem os seus objetivos.

Para a presente investigação, procedeu-se à tradução da escala original de Snyder et al. (1991), tendo por base a tradução portuguesa dos 8 itens que avaliam a esperança-traço de Oliveira (2003). Os itens são cotados com uma escala *Likert* de quatro opções (1 = totalmente falso; 2 = bastante falso; 3 = bastante verdadeiro; 4 = totalmente verdadeiro).

Quanto às suas características psicométricas, a *Escala Esperança-Traço* (Snyder et al., 1991) revelou um *alfa* de *Cronbach* entre .74 e .84 para a escala total. Nas subescalas, o *alfa* de *Cronbach* situou-se entre .71 a .76 para a subescala *agency*, e entre .63 a .80 para a subescala *pathways*. A análise fatorial, que visou testar as duas componentes teóricas da esperança (*agency* e *pathways*), demonstrou que os 4 itens *agency* apresentaram saturações elevadas no Fator 1, e não no Fator 2, e que, pelo contrário, os 4 itens *pathways* apresentaram saturações elevadas no Fator 2, e não no Fator 1. De referir ainda que os dois fatores explicavam entre 52% a 63% da variância, concluindo-se, desta forma, que a solução dos dois fatores é a mais viável (Oliveira, 2003).

3. Procedimentos

Como já referido, a fim de se proceder à recolha da amostra, optou-se por contactar os pais através da escola, por ser a maneira mais eficaz de aceder à amostra que pretendíamos. Assim, foram escolhidas duas escolas públicas do 1º ciclo, o Centro Escolar de Seia e o Centro Escolar de São Romão, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho de Seia. Os dados foram recolhidos em Maio e Junho de 2015.

Antes de iniciarmos a recolha da amostra submetemos a investigação para autorização, indicando os instrumentos que iríamos utilizar no estudo, através da plataforma de monitorização de inquiridos em meio escolar da Direção Geral da Educação. Dada a apreciação favorável por parte desta entidade, assim como do diretor do agrupamento, procedemos então à recolha da amostra.

Foram distribuídos pelas duas escolas 240 instrumentos (60 instrumentos por cada uma das quatro versões). Estes foram entregues às coordenadoras das respetivas escolas, a quem foi explicado os propósitos do estudo, a amostra que pretendíamos recolher, e os critérios de exclusão de participantes no estudo. De referir que foram excluídos alunos com necessidades educativas especiais, assim como se teve em atenção o facto de poder haver alunos do mesmo agregado familiar, sendo que, nestes casos, o instrumento foi dado a apenas um dos alunos. A distribuição dos instrumentos pelos alunos foi feita pelas coordenadoras de cada escola de forma aleatória. Assim, os instrumentos foram entregues aos alunos num envelope, para que posteriormente estes os entregassem aos pais. Juntamente com os instrumentos foi enviada uma carta aos pais (Anexo 1), na qual, após uma breve apresentação da investigação e dos seus objetivos, era solicitada a sua colaboração no estudo e eram dadas as garantias de confidencialidade. Após o preenchimento dos questionários, estes foram entregues ao/à professor(a) da turma, através do/da filho(a), num envelope facultado para o efeito. Posteriormente, foram recolhidos os instrumentos nas escolas.

IV - Resultados

1. Tratamento de dados

- Omissos

A análise dos dados iniciou-se com a identificação dos omissos. No questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) foram contabilizados um total de 16 omissos, tendo sido o item 2 (propensão para cometer erros), aquele que apresentou um maior número de omissos (4). Analisando individualmente cada série de itens, para cada uma das três descrições deste questionário, contabilizaram-se 5 omissos nos itens referentes à descrição de uma criança com incapacidade auditiva, 11 omissos nos itens referentes à descrição de uma criança com Síndrome de Down, e 2 omissos nos itens referentes à descrição de uma criança com distúrbio comportamental (total: 18 omissos). Verificou-se que 9 destes 18 omissos se localizavam num único sujeito, pelo que este foi eliminado (a amostra que contava com 214 sujeitos, ficou com 213, tal como previamente descrito). Na *Escala Revista de Orientação na Vida (LOT-R – Scheier et al., 1994)* foram contabilizados 2 omissos, e na *Escala Esperança-Traço* (Snyder et al., 1991) 1 omissos. Todos os omissos foram tratados através do *Linear Trend at Point*. No caso do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014), os omissos foram tratados separadamente na versão positiva e na versão neutra.

- Itens recodificados

Nas diretrizes da versão italiana para a cotação do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) já existiam dois itens recodificados, o item 7 (influência no desempenho das outras crianças) e o item 8 (ser evitado). Esta diretriz foi seguida no presente estudo. Contudo, de modo a que valores mais elevados nesta escala traduzissem atitudes mais positivas, considerou-se necessário proceder à recodificação dos itens 2 (cometer erros) e 6 (receber ajuda e supervisão).

2. Validade de constructo

A validade de constructo da versão portuguesa do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) foi avaliada com recurso à análise fatorial exploratória. Calculada a medida Kaiser-Meyer-Olkin, observou-se uma adequação média ($KMO = 0.76$). O teste de esfericidade de Barlett indicou, igualmente, que os itens estão correlacionados ($\chi^2(435) = 3317.96$, $p = 0.00$), sendo admissível a análise fatorial (Stevens, 1986).

O critério de Kaiser, segundo o qual devem reter-se os fatores que apresentem valores próprios superiores a 1, sugere a extração de 9 fatores. Por sua vez, o teste do *scree-plot* de Cattell (Figura 1) sugere a extração de 2 a 3 fatores.

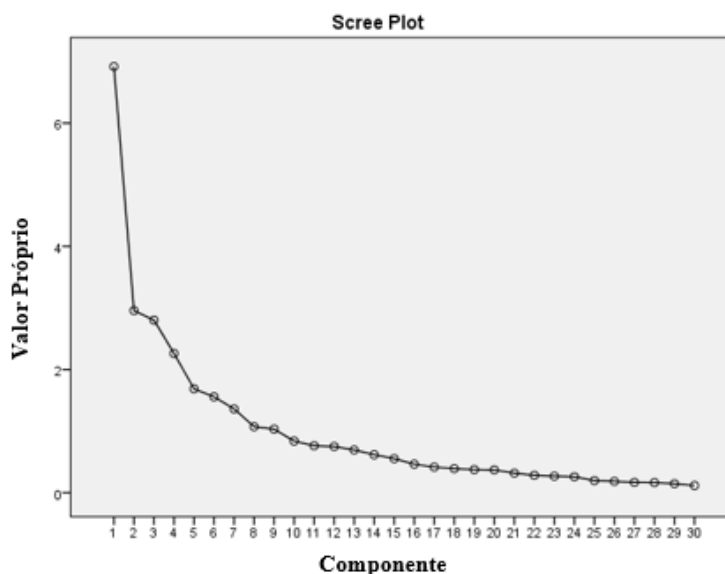


Figura 1. Teste do *Scree-Plot* do questionário *Crianças com dificuldades na escola*

Não sendo recomendável a utilização isolada do critério de Kaiser, uma vez que esta regra por si só pode levar à retenção de mais, ou menos, fatores que os realmente necessários, ponderámos, igualmente, o critério do *scree-plot* de Cattell bem como a percentagem de variância explicada (Field, 2009; Marôco, 2014; Stevens, 1986). A comunalidade média é inferior a 0.60 ($h^2 = 0.42$) e todas as comunalidades são inferiores a 0.70 (cf. Tabela 6), o que também sublinha a importância de se recorrer a diferentes critérios na identificação do número de fatores.

Foram analisadas soluções com diferentes números de fatores, nomeadamente soluções de 2 e de 3 fatores. A solução de 3 fatores, obtida através do método de extração *Principal Component Analysis* com rotação *Varimax* com normalização de Kaiser, revelou-se robusta e foi replicada com rotação *Oblimin*, quer a o conjunto das três descrições, quer para cada uma das descrições individualmente considerada (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental).

No que se refere à distribuição dos itens por cada fator, há que analisar o peso fatorial que os itens apresentaram em cada um dos fatores extraídos, sendo que o peso fatorial mais elevado irá decidir a que fator pertence o item (Pallant, 2005). Stevens (2002) recomenda que, especificamente para o caso de uma amostra de 200 sujeitos, os pesos fatoriais sejam superiores a 0.364. No entanto, segundo Field (2009), geralmente aceita-se um valor mínimo de 0.3 para os pesos fatoriais. Neste sentido, pertencem ao fator 1 os itens 1, 3, 4, e 5, fator este designado por Desempenho Académico uma vez que engloba itens referentes ao desempenho das crianças com algum tipo de perturbação em tarefas e atividades académicas. Por sua vez, o fator 2 é composto pelos itens 7, 8 e 9, designado de Aceitação Social uma vez que reporta para a aceitação das crianças com algum tipo de perturbação por parte dos pares. Por fim, ao fator 3 os itens 2, 6 e 10, designado de Recurso por causa do item com maior saturação (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Comunalidades e Pesos Fatoriais do questionário *Crianças com dificuldades na escola*

	Comunalidades	Componente		
		1	2	3
1. desempenho acadêmico – IA ^a	0.57	0.72	0.13	0.20
2. cometer erros – IA	0.34	0.36	0.11	0.44
3. atender a detalhes – IA	0.43	0.62	-0.17	-0.13
4. completar uma tarefa – IA	0.44	0.69	0.05	-0.04
5. executar atividade – IA	0.53	0.73	0.04	0.05
6. receber ajuda e supervisão – IA	0.27	0.11	-0.07	0.50
7. desempenho das outras crianças - IA	0.43	-0.00	0.65	0.04
8. ser evitado – IA	0.69	0.10	0.82	0.14
9. ser estimado – IA	0.61	0.20	0.70	-0.29
10. recurso - IA	0.45	0.12	-0.10	-0.66
1. desempenho acadêmico – SD ^b	0.56	0.72	0.17	0.13
2. cometer erros – SD	0.32	0.33	0.12	0.44
3. atender a detalhes - SD	0.31	0.54	0.01	-0.15
4. completar uma tarefa – SD	0.61	0.73	0.24	-0.13
5. executar atividade – SD	0.63	0.73	0.29	-0.05
6. receber ajuda e supervisão – SD	0.17	0.02	-0.04	0.40
7. desempenho das outras crianças – SD	0.56	0.07	0.74	0.03
8. ser evitado – SD	0.58	0.03	0.75	0.12
9. ser estimado – SD	0.60	0.25	0.68	-0.27
10. recurso – SD	0.44	0.11	0.01	-0.66
1. desempenho acadêmico - DC ^c	0.35	0.54	0.16	0.19
2. cometer erros – DC	0.23	0.06	0.12	0.46
3. atender a detalhes – DC	0.25	0.49	0.03	-0.09
4. completar uma tarefa - DC	0.37	0.56	0.18	0.13
5. executar atividade – DC	0.35	0.54	0.22	0.12
6. receber ajuda e supervisão – DC	0.15	-0.06	-0.14	0.36
7. desempenho das outras crianças – DC	0.20	0.20	0.33	0.24
8. ser evitado – DC	0.43	0.31	0.52	0.25
9. ser estimado – DC	0.42	0.43	0.47	-0.12
10. recurso – DC	0.38	0.12	-0.10	-0.65

^a Incapacidade Auditiva ^b Síndrome de Down ^c Distúrbio Comportamental.

Os 3 fatores são responsáveis pela explicação de 42.25% da variância total. O fator 1, Desempenho Acadêmico, explica 18.79% da variância total, 13.87% é explicada pelo fator 2, Aceitação Social, e 9.6% pelo fator 3, Recurso.

Deste modo, em comparação com a versão italiana de dois fatores (Desempenho Acadêmico e Aceitação Social), a versão portuguesa apresenta uma solução de três fatores, com a adição do fator Recurso aos dois fatores originalmente existentes. Como podemos observar através da saturação dos itens nos fatores (cf. Tabela 6), a distribuição dos itens pelos fatores manteve-se inalterada para o fator Desempenho Acadêmico (itens 1, 3, 4 e

5), o fator Aceitação Social (itens 7, 8 e 9) perdeu o item 10, que passou a integrar o novo fator Recurso (itens 2, 6 e 10).

3. Análise da consistência interna

Analisámos a consistência interna do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) através do Alfa de Cronbach. Segundo DeVellis (2003), um valor do alfa entre .90 e .80 sugere uma consistência muito boa, e é considerada inaceitável abaixo de .60. Neste sentido, o questionário apresentou um nível muito bom de consistência interna para os fatores Desempenho Académico ($\alpha = .88$), Aceitação Social ($\alpha = .84$) e para o total ($\alpha = .85$). Já o fator Recurso ($\alpha = .36$) afigura-se pouco consistente, devendo os resultados a ele relativos ser analisados com reserva. O número mais reduzido de itens neste fator, assim como o seu conteúdo heterogéneo, podem ter contribuído para a sua menor consistência.

4. Atitudes parentais em relação a diferentes perturbações infantis

Através da análise descritiva dos itens do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) por perturbação (cf. Tabela 7), podemos constatar que os itens com valores mais baixos são os itens 6 (receber ajuda e supervisão) e 10 (recurso) em todas as perturbações. O item 6 obteve uma média de 2.95 ($DP = 1.417$) na Incapacidade Auditiva, 3.17 ($DP = 1.48$) na Síndrome de Down e 3.51 ($DP = 1.574$) no Distúrbio Comportamental. Por sua vez, o item 10 obteve uma média de 3.75 ($DP = 1.314$) na Incapacidade Auditiva, 3.66 ($DP = 1.281$) na Síndrome de Down e 3.51 ($DP = 1.316$) no Distúrbio Comportamental. Por conseguinte, os pais tendem a considerar que as crianças com as perturbações em questão necessitarão de ajuda e supervisão e tenderão a não ser percebidos como um recurso em contexto escolar.

Com valores mais elevados, destaca-se o item 9 (ser estimado), em todas as perturbações, com uma média de 5.55 ($DP = 1.291$) na Incapacidade Auditiva, 5.29 ($DP = 1.356$) na Síndrome de Down e 4.42 ($DP = 1.499$) no Distúrbio Comportamental. Também se destaca o item 7 (desempenho das outras crianças), na Incapacidade Auditiva, com uma média de 5.59 ($DP = 1.553$), e na Síndrome de Down, com uma média de 5.29 ($DP = 1.356$), traduzindo que os pais tendem a considerar que a presença da criança com NEE não influencia negativamente os colegas. Por último, destaca-se o item 8 (ser evitado) no Distúrbio Comportamental, com uma média de 4.11 ($DP = 1.618$).

Em regra, os valores situam-se a meio da escala de cotação, relembrando que o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) tem uma escala de 1 a 7.

Numa visão global, podemos constatar que os itens pertencentes à Incapacidade Auditiva apresentam médias mais elevadas quando comparadas com os mesmos itens na Síndrome de Down que, por sua vez, tende a apresentar itens com médias mais elevadas em comparação com o Distúrbio Comportamental ($IA > SD > DC$).

Tabela 7. Análise descritiva dos itens por perturbação (N = 213)

	M	DP	Min	Max
1. desempenho académico – IA ^a	4.28	1.231	1	7
2. cometer erros – IA	4.02	1.373	1	7
3. atender a detalhes – IA	4.24	1.422	1	7
4. completar uma tarefa – IA	4.71	1.338	1	7
5. executar atividade – IA	4.49	1.406	1	7
6. receber ajuda e supervisão – IA	2.95	1.417	1	7
7. desempenho das outras crianças - IA	5.59	1.553	1	7
8. ser evitado – IA	4.81	1.579	1	7
9. ser estimado – IA	5.50	1.291	1	7
10. recurso - IA	3.75	1.314	1	7
1. desempenho académico – SD ^b	3.94	1.214	1	7
2. cometer erros – SD	3.99	1.299	1	7
3. atender a detalhes - SD	3.93	1.310	1	7
4. completar uma tarefa – SD	4.20	1.345	1	7
5. executar atividade – SD	4.10	1.368	1	7
6. receber ajuda e supervisão – SD	3.17	1.480	1	7
7. desempenho das outras crianças – SD	5.46	1.540	1	7
8. ser evitado – SD	4.76	1.603	1	7
9. ser estimado – SD	5.29	1.356	1	7
10. recurso – SD	3.66	1.281	1	7
1. desempenho académico - DC ^c	3.86	1.266	1	7
2. cometer erros – DC	3.62	1.387	1	7
3. atender a detalhes – DC	3.48	1.316	1	7
4. completar uma tarefa - DC	4.02	1.373	1	7
5. executar atividade – DC	3.92	1.288	1	7
6. receber ajuda e supervisão – DC	3.51	1.574	1	7
7. desempenho das outras crianças – DC	3.96	1.669	1	7
8. ser evitado – DC	4.11	1.618	1	7
9. ser estimado – DC	4.32	1.499	2	7
10. recurso – DC	3.51	1.316	1	7

^a Incapacidade Auditiva ^b Síndrome de Down ^c Distúrbio Comportamental.

Na análise dos fatores em cada perturbação (cf. Tabela 8), no fator Desempenho Académico, a média mais elevada, 17.73 ($DP = 4.429$), pertence à Incapacidade Auditiva, e a mais baixa, 15.28 ($DP = 4.237$), ao Distúrbio Comportamental. Também no fator Aceitação Social destaca-se o Distúrbio Comportamental com a média mais baixa, 12.39 ($DP = 3.778$). Por sua vez, no fator Recurso, as médias para as três perturbações foram muito similares.

Analisando agora o resultado para o total de cada perturbação (cf. Tabela 8), a Incapacidade Auditiva tem a média mais elevada, com 44.33 ($DP = 7.181$), seguida da Síndrome de Down, com uma média de 42.50 ($DP = 7.190$), e finalmente, com a média mais baixa, 38.31 ($DP = 7.553$), o Distúrbio Comportamental. Confirma-se assim a tendência $IA > SD > DC$, observada nas médias dos itens em todas as perturbações.

Tabela 8. Análise descritiva dos fatores e total por perturbação (N = 213)

	M	DP	Min	Max
Desempenho Académico – Incapacidade Auditiva	17.73	4.429	4	28
Desempenho académico – Síndrome de Down	16.16	4.337	4	28
Desempenho Académico – Distúrbio Comportamental	15.28	4.237	6	26
Aceitação Social – Incapacidade Auditiva	15.90	3.551	3	21
Aceitação Social – Síndrome de Down	15.51	3.614	4	21
Aceitação Social – Distúrbio Comportamental	12.39	3.778	4	21
Recurso – Incapacidade Auditiva	10.72	2.296	4	17
Recurso – Síndrome de Down	10.82	2.216	3	17
Recurso – Distúrbio Comportamental	10.64	2.318	3	17
Total Incapacidade Auditiva	44.22	7.181	16	64
Total Síndrome de Down	42.50	7.190	11	58
Total Distúrbio Comportamental	38.31	7.553	19	58

Na comparação entre perturbações, recorreu-se a uma ANOVA para medidas repetidas, uma vez que pretendemos comparar as respostas dos sujeitos em três condições diferentes (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), utilizando a mesma escala (Field, 2009; Martins, 2011; Pallant, 2005). Verificou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas entre as perturbações (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental) em função dos fatores Desempenho Académico, $F(2,422) = 31.88$, $p < .05$, Aceitação Social, $F(2,422) = 124.01$, $p < .05$, e Total, $F(2,422) = 23.17$, $p < .05$. Não foram reveladas quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre as três perturbações no fator Recurso [$F(2,422) = .36$; $p < .05$].

O post-hoc *LSD* (*Least Significant Difference*), equivalente a múltiplos testes t, é um teste menos conservador, uma vez que não procura controlar o erro tipo 1 (rejeitar a hipótese nula quando esta é verdadeira), e requer que, no geral, a Anova seja significativa. No entanto, quando são comparados poucos grupos, controla bem o erro tipo 1, sendo ao mesmo tempo um teste de fácil aplicação e com um nível razoável de poder (Field, 2009; Howell, 1997). O post-hoc revelou que os valores dos fatores Desempenho Académico, Aceitação Social e total são significativamente mais elevados na Incapacidade Auditiva quando comparada com a Síndrome de Down e com o Distúrbio Comportamental, e mais elevados na Síndrome de Down quando comparado com o Distúrbio Comportamental (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Diferenças entre perturbações em função dos fatores e total

	Tipo de Perturbação		
	IA ^a vs SD ^b	IA vs DC ^c	SD vs DC
Desempenho Académico	1.59*	2.45*	.86*
Aceitação Social	.40*	3.51*	3.11*
Recurso	-.08	.08	.16
Total	1.91*	2.93*	1.02*

^a Incapacidade Auditiva ^b Síndrome de Down ^c Distúrbio Comportamental

* $p < .05$

5. Comparação entre versões, por descrição (neutra ou positiva) e por género (masculino ou feminino)

Na análise comparativa entre a versão neutra e a positiva (cf. Tabela 10), na Incapacidade Auditiva existem diferenças estatisticamente significativas no fator Desempenho Académico $t(211) = -2.44, p = .016$, no fator Recurso $t(211) = -2.26, p = .025$, e no total $t(211) = -2.94, p = .004$. Neste sentido, os resultados são mais elevados na versão positiva, mesmo no fator Aceitação Social, ainda que tal não seja estatisticamente significativo. Na Síndrome de Down existem diferenças estatisticamente significativas apenas no total $t(211) = -2.16, p = .032$. No entanto, como podemos observar pela média, os resultados dos fatores são tendencialmente mais elevados na versão positiva. Por sua vez, no Distúrbio Comportamental não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre a versão neutra e a versão positiva.

Relativamente ao género na versão neutra (cf. Tabela 11), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a versão neutra masculina e feminina. No entanto, na Incapacidade Auditiva e no Distúrbio Comportamental a média da versão neutra feminina é mais elevada em relação à versão neutra masculina.

Por sua vez, na comparação por género na versão positiva (cf. Tabela 12), não foram igualmente observadas diferenças estatisticamente significativas entre a versão positiva masculina e feminina. Contudo, as médias são tendencialmente mais elevadas na versão positiva masculina, à exceção da Síndrome de Down.

Tabela 10. Comparação por fatores e total nas versões neutra e positiva por perturbação

	Neutra (n = 105) Média (DP)	Positiva (n = 108) Média (DP)	t (211)
Incapacidade Auditiva			
DA ^a	16.99 (4.89)	18.44 (3.80)	- 2.43*
AS ^b	15.54 (3.89)	16.25 (3.16)	- 1.46
R ^c	10.36 (2.36)	11.06 (2.19)	- 2.26*
Total	42.90 (8.05)	45.76 (5.89)	- 2.97**
Síndrome de Down			
DA	15.67 (4.37)	16.65 (4.27)	- 1.66
AS	15.21 (3.79)	15.81 (3.43)	- 1.21
R	10.55 (2.21)	11.08 (2.20)	- 1.76
Total	41.43 (7.53)	43.54 (6.72)	- 2.16*
Distúrbio Comportamental			
DA	15.33 (3.99)	15.23 (4.49)	0.18
AS	12.05 (3.89)	12.72 (3.66)	-1.31
R	10.63 (2.27)	10.66 (2.37)	-0.09
Total	38.01 (7.41)	38.61 (7.71)	- 0.58

^a Desempenho académico ^b Aceitação Social ^c Recurso

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tabela 11. Comparação de género na versão neutra por perturbação

	Masculina Neutra (n = 52) <i>Média (DP)</i>	Feminina Neutra (n = 53) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (103)
IA ^a	41.52 (7.84)	44.25 (8.11)	1.75
SD ^b	41.35 (6.96)	41.51 (8.11)	.11
DC ^c	36.77 (7.42)	39.23 (7.26)	1.72

^a Incapacidade Auditiva ^b Síndrome de Down ^c Distúrbio Comportamental

Tabela 12. Comparação de género na versão positiva por perturbação

	Masculina Positiva (n = 57) <i>Média (DP)</i>	Feminina Positiva (n = 51) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (106)
IA ^a	46.02 (6.43)	45.47 (5.26)	- .48
SD ^b	43.49 (6.72)	43.59 (6.78)	.08
DC ^c	39.68 (6.81)	37.41 (8.52)	- 1.54

^a Incapacidade Auditiva ^b Síndrome de Down ^c Distúrbio Comportamental

6. Correlações das atitudes com o otimismo e com a esperança

Para testar a existência de correlações entre as atitudes com o otimismo calculou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson, considerando os fatores em cada perturbação e o seu total com o LOT-R (cf. Tabela 13). Observaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o otimismo e o fator Aceitação Social na Incapacidade Auditiva ($r = .16, p = .024$), e os fatores Desempenho Académico ($r = .18, p = .009$) e Aceitação Social ($r = .20, p = .009$) na Síndrome de Down. Isto sugere que níveis mais elevados de otimismo estão associados a atitudes mais positivas. Contudo, é necessário olhar com reserva para estes valores que, apesar de positivos e estatisticamente significativos, são baixos.

Tabela 13. Correlações entre o total do LOT-R e as atitudes parentais

	Total LOT-R
Desempenho Académico – Incapacidade Auditiva	.07
Aceitação Social – Incapacidade Auditiva	.16*
Recurso – Incapacidade Auditiva	.03
Total Incapacidade Auditiva	.13
Desempenho Académico – Síndrome de Down	.18**
Aceitação Social - Síndrome de Down	.20**
Recurso – Síndrome de Down	-.04
Total Síndrome de Down	.20**
Desempenho Académico – Distúrbio Comportamental	.12
Aceitação Social - Distúrbio Comportamental	.02
Recurso - Distúrbio Comportamental	-.06
Total Distúrbio Comportamental	.06

* $p < .05$ ** $p < .01$

Atitudes parentais face à inclusão escolar:
perspetiva dos pais de crianças com um desenvolvimento típico
Inês Gouveia Pinto (e-mail:inesgouveiapinto@hotmail.com) 2016

Tabela 14. Correlações entre o total *Pathways*, total *Agency* e total Esperança com as atitudes parentais

	Total <i>Pathways</i>	Total <i>Agency</i>	Total Esperança
Desempenho Académico – Incapacidade Auditiva	-.02	.04	.01
Aceitação Social – Incapacidade Auditiva	.11	.08	.11
Recurso – Incapacidade Auditiva	-.15*	-.14*	-.16*
Total Incapacidade Auditiva	-.00	.02	.01
Desempenho Académico – Síndrome de Down	.02	.08	.06
Aceitação Social - Síndrome de Down	.09	.08	.10
Recurso – Síndrome de Down	-.10	.01	-.06
Total Síndrome de Down	.03	.09	.07
Desempenho Académico – Distúrbio Comportamental	-.03	.02	-.01
Aceitação Social - Distúrbio Comportamental	.08	.10	.10
Recurso - Distúrbio Comportamental	-.16*	-.08	-.13
Total Distúrbio Comportamental	-.03	.04	.00

* $p < .05$

Na análise correlacional das atitudes, através dos fatores e total de cada perturbação, com a esperança, operacionalizada através do total *Pathways*, total *Agency* e total Esperança (cf. Tabela 14), foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o fator Recurso na Incapacidade Auditiva com o total *Pathways* ($r = -.15$, $p = .024$), total *Agency* ($r = -.14$, $p = .05$) e total Esperança ($r = -.16$, $p = .019$), e entre o fator Recurso no Distúrbio Comportamental com o total *Pathways* ($r = -.16$, $p = .017$). No entanto, apesar de estatisticamente significativas, as correlações mencionadas afiguram-se negativas e baixas, pelo que devem ser analisadas com reversa.

V - Discussão

Atendendo ao objetivos inicialmente propostos para a presente investigação, bem como ao contributo das referências teóricas que fundamentam e evidenciam a importância do estudo das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência, serão de seguida discutidos os resultados alcançados, no intuito de perceber se estes vão de encontro aos estudos já realizados neste âmbito. Neste sentido, é importante voltar a relembrar a escassez destes estudos, e a inovação que pauta esta investigação na análise da influência de algumas variáveis (nomeadamente, o género da criança e o tipo de descrição da mesma).

Como referido anteriormente, foi utilizado o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) na avaliação das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão escolar de

uma criança com algum tipo de perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental). Num contributo para o estudo das características psicométricas do questionário, este apresentou níveis de consistência interna muito bons (DeVellis, 2005) para o total e fatores, à exceção do fator Recurso. Demonstrou igualmente uma estrutura fatorial nítida, revelando ser um instrumento fidedigno e válido na avaliação das atitudes (Marôco & Garcia-Marques, 2006). Por conseguinte, estão as reunidas as condições mínimas para que possa continuar a ser usado no plano nacional, atenuando a carência de instrumentos análogos.

Um dos principais objetivos da presente investigação incide na caracterização das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão escolar. De um modo geral, verificou-se uma tendência para que os pais de crianças com um desenvolvimento típico demonstrassem atitudes positivas em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação. No entanto, e sem prejuízo das considerações precedentes, verificou-se que os pais tendem a não encarar a presença da criança com NEE como um recurso ou benefício para os seus filhos. Esta constatação vai de encontro aos resultados das investigações que têm vindo a ser desenvolvidas neste contexto (Balboni & Padrabissi, 2000; Barbosa et al., 2007; de Boer et al., 2012; de Boer & Munde, 2014, Kalyva et al., 2007; Morgado & Pinto, 2012; Peck et al., 2004; Rafferty et al., 2001; Stoiber et al., 1998; Tafa & Manolitsis, 2003).

No estudo das atitudes parentais em relação à inclusão escolar, uma das variáveis mais estudadas é a influência que o tipo de perturbação da criança exerce nas atitudes dos pais em relação à inclusão (Barbosa et al., 2007; de Boer & Munde, 2014; Morgado & Pinto, 2012; Rafferty et al., 2001; Tafa & Manolitsis, 2003). Neste sentido, analisámos a influência que a Incapacidade Auditiva, a Síndrome de Down e o Distúrbio Comportamental têm nas atitudes parentais. Os resultados mostraram que os pais apresentaram atitudes significativamente mais positivas em relação à inclusão de uma criança com Incapacidade Auditiva comparativamente a uma criança com Síndrome de Down ou com Distúrbio Comportamental. Foi igualmente encontrada uma diferença significativa nas atitudes parentais em relação à inclusão de uma criança com Síndrome de Down em comparação com uma criança com Distúrbio Comportamental.

Assim, corroborando H1, podemos concluir que os pais de crianças com um desenvolvimento típico tendem a ter atitudes mais positivas relativamente à inclusão de uma criança com Incapacidade auditiva, e atitudes menos positivas quando se trata de uma criança com Distúrbio Comportamental. Estes resultados vão de encontro a alguns dos estudos, referidos anteriormente, que também analisaram a influência do tipo de perturbação nas atitudes parentais face à inclusão escolar, estudos estes que, especificamente em relação às perturbações que estudámos, atestam que as atitudes parentais em relação à inclusão tendem a ser mais positivas em relação a crianças com incapacidade auditiva (Barbosa et al., 2007), e menos positivas quando se trata de crianças com problemas comportamentais (Tafa & Manolitsis, 2003).

Esta tendência que os pais demonstraram para atitudes menos positivas em relação à inclusão de uma criança com Distúrbio Comportamental pode ser explicada pelo facto dos pais se revelarem muito preocupados com comportamentos disruptivos na medida em que não seja

possível manter a ordem na sala de aula, que os seus filhos se sentam assustados com os comportamentos estranhos e que possam ser magoados (de Boer & Munde, 2014; Peck et al., 2003; Rafferty et al., 2001).

No que respeita à criança com Síndrome de Down, a existência de concepções e esteriótipos acerca dos quais estas crianças apresentam comportamentos negativos, leva aos pais a recearem um pouco a sua inclusão escolar (Gilmora, Campbell, & Cuskelly, 2003). Esta pode ser uma das razões para que o Síndrome de Down seja a segunda perturbação relativamente à qual os pais demonstraram atitudes positivas.

Por último, a Incapacidade Auditiva foi, como já referido, a perturbação pela qual os pais demonstraram atitudes mais positivas. Contudo, a falta de estudos acerca das representações parentais acerca desta, ou a forma como é vista em contexto de inclusão escolar, apenas nos permitem fazer suposições acerca destes resultados. Seguindo esta linha de pensamento, uma possível explicação para este resultado pode estar ligada com o facto de se esperar que uma criança com Incapacidade Auditiva não demonstre tantos problemas comportamentais como uma criança com Síndrome de Down e uma criança com Distúrbio Comportamental.

Especificamente em relação aos fatores analisados para cada uma das perturbações (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), verificou-se que os pais demonstraram atitudes significativamente mais positivas em relação ao Desempenho Académico de uma criança com Incapacidade Auditiva e menos positivas em relação a uma criança com Distúrbio Comportamental. Ao nível da Aceitação Social, os pais revelaram atitudes significativamente menos positivas relativamente a uma criança com Distúrbio Comportamental. Não foram encontradas diferenças entre as três perturbações ao nível do fator Recurso.

Contudo, os pais revelaram, para as três perturbações estudadas, que crianças com algum tipo de perturbação necessitarão de mais ajuda e supervisão por parte de outras crianças e que a probabilidade de serem percebidas como “um recurso” em contexto escolar seria muito baixa. Por outro lado, os pais demonstraram que a presença de crianças com Incapacidade Auditiva ou com Síndrome de Down não reduziria a possibilidade de outras crianças desempenharem bem as suas tarefas. Além disso, os pais acreditam que crianças com Incapacidade Auditiva ou Síndrome de Down têm uma grande probabilidade de virem a ser estimadas pelos outros, apesar de também terem demonstrado que crianças com Distúrbio Comportamental terão uma maior probabilidade de vir a ser evitadas pelos outros.

Numa vertente inovadora, pretendemos comparar e analisar as possíveis diferenças nas atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, em relação à inclusão de crianças com algum tipo de perturbação/deficiência, em função do género da criança (versão masculina e versão feminina), nos dois tipos de descrição (neutra e positiva). Neste sentido, tanto para descrição neutra como para a descrição positiva não foram encontradas diferenças significativas nas atitudes parentais entre a versão masculina e feminina, para as três perturbações estudadas, corroborando H2. No entanto, na descrição neutra os resultados mostraram que as atitudes parentais são tendencialmente mais positivas na versão feminina em comparação com a versão masculina na Incapacidade Auditiva e no Distúrbio Comportamental. Por sua vez, na descrição positiva as

atitudes parentais revelaram-se tendencialmente mais positivas na versão masculina em comparação com a versão feminina no Distúrbio Comportamental.

Resumindo, na Síndrome de Down não se observaram quaisquer diferenças nas atitudes parentais entre as diferentes versões do questionário, atendendo ao género da criança descrita (versão neutra feminina, versão neutra masculina, versão positiva feminina, versão positiva masculina). No que se refere às duas outras perturbações, os resultados revelaram-se pouco consistentes e sem uma tendência clara.

Na mesma linha, no intuito de dar um contributo enriquecedor aos estudos realizados neste contexto através da análise de variáveis nunca antes estudadas, pretendemos investigar a influência que o tipo de descrição que é feito da criança (descrição neutra e descrição positiva) tem nas atitudes parentais. Neste sentido, procedemos a esta análise para as três perturbações que pretendemos estudar (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental). Como esperado, e corroborando quase na totalidade H3, na comparação entre a versão neutra e positiva, os pais demonstraram atitudes significativamente mais positivas na descrição positiva de uma criança com Incapacidade Auditiva ou com Síndrome de Down.

No entanto, na descrição de uma criança com Distúrbio Comportamental não foram observadas diferenças nas atitudes parentais entre a descrição neutra e a descrição positiva. Uma das possíveis explicações para que não tivessem sido observadas diferenças nas atitudes parentais, entre a versão neutra e a versão positiva, no Distúrbio Comportamental poderá estar relacionada com o facto de, como referido anteriormente, os pais apresentarem atitudes menos positivas em relação à inclusão de uma criança com esta perturbação. Curiosamente, sendo a inclusão de uma criança com Distúrbio Comportamental aquela que apresenta menos atitudes parentais positivas, é interessante verificar que mesmo uma descrição positiva desta (na qual são também evidências algumas das suas qualidades) não potencia atitudes parentais mais positivas face à inclusão escolar da mesma. Ainda assim, e de uma maneira geral, os resultados obtidos sublinham a importância de se atender ao conteúdo da informação que é transmitida aos pais de crianças com desenvolvimento típico em relação a um colega com NEE, nomeadamente salientando competências e características positivas. Ao proceder-se desta forma, e de acordo com o presente estudo, poderão promover-se atitudes mais favoráveis.

Por último, pretendemos explorar a relação entre as atitudes parentais com o otimismo e com a esperança, por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, porque a análise das atitudes parentais em relação à inclusão escolar, tem privilegiado, ao nível dos pais, variáveis demográficas, descurando variáveis relativas à personalidade. Em segundo lugar, porque ambos explicam o comportamento em diversas situações (Snyder, 1995 citado por Snyder et al, 2005) e se reportam ao funcionamento positivo da personalidade. Neste sentido, sendo notória a influência que a esperança e o otimismo têm no bem-estar e na saúde física e psicológica, espera-se que pais com níveis mais elevados de otimismo e esperança demonstrem atitudes mais positivas em relação ao meio envolvente (Carver & Scheier, 2005; Carver et al., 2010; Snyder et al., 2000; Snyder et al., 2005).

Relativamente ao otimismo, observaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre este e o fator Aceitação Social na Incapacidade Auditiva, e os fatores Desempenho Académico e Aceitação Social na Síndrome de Down. Apesar das correlações serem baixas, estes resultados corroboram H4, e sugerem que níveis mais elevados de otimismo refletem-se em atitudes mais positivas. Apesar de não existirem estudos prévios que relacionem atitudes e otimismo, esta associação pode ser explicada através da influência que as qualidades básicas da personalidade, sendo o otimismo uma delas, exercem na forma como as pessoas orientam as suas vidas. Estas influenciam também as experiências subjetivas das pessoas quando confrontadas com problemas, assim como as suas ações dirigidas à resolução desses (Carver & Scheier, 2005).

Relembremos que o otimismo é um constructo largamente estudado em diversos domínios (maioritariamente em contexto clínico), tendo-se comprovado a sua correlação com variáveis como o bem-estar subjetivo, *coping* e saúde física, ficando assim evidente o papel central que o otimismo tem na experiência humana (Carver et al., 2010).

No que toca à esperança, foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o fator Recurso na Incapacidade Auditiva com o total *Pathways*, total *Agency* e total Esperança, e entre o fator Recurso no Distúrbio Comportamental com o total *Pathways*. No entanto, apesar de estatisticamente significativas, as correlações afiguraram-se negativas e baixas, rejeitando H5. Consideramos que estes resultados devem ser analisados com reservas, e reabordados no futuro com amostras mais amplas e com instrumentos de avaliação distintos dos mesmos constructos.

Uma potencial explicação para estes resultados, prende-se com o facto da esperança se centrar na promoção do bem-estar do próprio indivíduo, não considerando os possíveis efeitos das suas ações nos outros (Braithwaite, 2004).

À semelhança do otimismo, não há evidência de estudos que procurem analisar a associação da esperança com as atitudes. Contudo, está comprovada a influência do pensamento esperançoso em diversos domínios, tais como: realização académica, desporto, saúde física, ajustamento psicológico, conexão humana e psicoterapia (Snyder et al., 2005). Admite-se, ainda assim, que a esperança apresente uma relação mais ténue com as atitudes, por estar relacionada com expectativas positivas de obter bons resultados, por ter uma clara componente motivacional e por se reportar a objetos particulares e precisos.

VI - Conclusões

Com a evidente importância que as atitudes parentais têm no processo inclusivo, torna-se urgente que sejam desenvolvidas cada vez mais investigações nesta área. Foi com este intuito que desenvolvemos a presente investigação, com a particularidade de ser uma das poucas investigações, realizadas a nível nacional, que aborda as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico. Para além disto, foi analisada a influência de algumas variáveis nunca antes estudadas, tais como o género e o tipo de descrição da criança com NEE, assim como a relação das atitudes parentais com o otimismo e com a esperança.

Contudo, esta investigação acarreta algumas limitações, sendo importante referi-las de modo a potencializar futuros estudos realizados nesta área. Neste sentido, e apesar da dimensão da nossa amostra ter sido considerada, não nos permitiu analisar certas variáveis devido à sua homogeneidade. Exemplo disso é a grande discrepância entre mães e pais, estando as primeiras em larga maioria, o que não nos permitiu estudar as diferenças de género nas atitudes parentais, variável esta bastante estudada na literatura internacional. Também a disparidade no número de sujeitos em cada um dos níveis socioeconómicos impediu que fosse analisada igualmente a influência desta variável nas atitudes dos pais que, à semelhança da anterior, tem merecido bastante atenção dos estudiosos da área. Porém, é importante salientar que o modelo de Simões (2000) utilizado para o nível socioeconómico pode, por si só, ser uma limitação. Isto porque, uma vez que, quando fornecidas informações da profissão e do nível de habilitações académicas, o modelo defende que se leve em conta aquele que corresponde a um nível socioeconómico mais elevado. Assim, este modelo acaba por sobrevalorizar o nível socioeconómico, tendo em conta que, atualmente, é mais comum ter um indivíduo com um nível de habilitações académicas alto e com uma profissão de nível inferior, do que o contrário.

Posto isto, acreditamos que este tipo de investigações poderão dar um grande contributo para o sucesso da inclusão escolar, na medida em que ajudam a evidenciar pontos fulcrais que podem interferir negativamente com esse processo. Deste modo, salientamos a importância do estudo da influência nas atitudes parentais de variáveis extrínsecas, uma vez que estas são passíveis de ser mudadas.

Bibliografia

Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents' toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148-159.

Bagozzi, R. P., & Burnkrant, R. E. (1979). Attitude measurement and behavior change: a reconsideration of attitude organization and its relationship to behavior. *Advances in Consumer Research*, 6, 295-302.

Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 447-458.

Braithwaite, V. (2004). The hope process and social inclusion. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592(1), 128-151.

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.

de Boer, A. A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes*. Groningen: Stichting Kinderstudies & A. A. de Boer.

de Boer, A. 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, 49*(3), 179-187.

de Boer, A. 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.

de Boer, A. A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education?. *Educational Studies, 28*(4), 433-448.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*, 879-889.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2005). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-241). New York: Oxford University Press.

Crano, W. D., & Prislín, R. (2008) *Attitudes and attitude change*. New York: Psychology Press.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development – theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Fazio, R. H., & Petty, R. E. (2007) *Attitudes: their structure, function, and consequences*. New York: Psychology Press.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). Dubai: Oriental Press.

Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009) Positive expectancies and mental health: identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice, 4*(6), 548-556.

Gaspar, T., Ribeiro, J. L., Matos, M. G., Leal, I., & Ferreira, A. (2009). Optimismo em crianças e adolescentes: adaptação e validação do LOT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22* (3), 439-446.

Gilmore, L. A., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(1), 65-76.

Howell, D. C. (1997). *Statistical methods for psychology* (4th ed.). Belmont, CA: Duxbury.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Retirada a 11 de dezembro de 2015, em:

<http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/PPP2010.pdf>.

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 295-305.

Klappan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2013). *Psychological testing: principles, applications, and issues* (8th ed.). San Diego: Cengage Learning.

Laranjeira, C. A. (2008) Tradução e validação portuguesa do Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Universitas Psychologica, 7*(2), 469-476.

Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). *Measuring and promoting hope in schoolchildren*. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 37-50). New York: Routledge.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Miller, L.L. & Phillips, S. (1995). Parental attitudes towards integration. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*, 236-246.

Oliveira, J. H. (2003). Esperança: natureza e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura, VII*(1), 83-106.

Olson, M. A., & Kendrick, R., V. (2008). Origins of Attitudes. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 111-126). New York: Psychology Press.

Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitudes change. *Annual Review of Psychology, 44*, 118-146.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 12)* (2nd ed.). Sidney: Ligare.

Peck, C.A., Staub, D., Galluci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD), 29*, 135-143.

Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Casto Silva, V. Monteiro (Eds.), *Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (471-491). Lisboa, ISPA.

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention, 24*, 266-286.

Atitudes parentais face à inclusão escolar:
perspetiva dos pais de crianças com um desenvolvimento típico
Inês Gouveia Pinto (e-mail:inesgouveiapinto@hotmail.com) 2016

Ribeiro, I. (2008) *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa: Perspetivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1987). Parental attitudes toward children with handicaps: new perspective with new measure. *Developmental and Behavior Pediatrics*, 8(6), 327-334.

Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Intrapersonal processes* (pp. 436-457). Oxford: Blackwell.

Scior, K., & Furnham, A. (2011). Development and validation of the Intellectual Disability Literacy Scale for assessment of knowledge, beliefs and attitudes to intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1530-1541.

Simões, M. M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M. P. C. R)*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Especialização em Avaliação Psicológica, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: theory, measures & applications*. USA: Academic Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.

Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2005). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-268). New York: Oxford University Press.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 395-414.

Tanzer, N. K., & Sim, C. Q. E. (1999). Adapting instruments for use in multiple languages and cultures. A review of IMC guidelines for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment, 15*, 258-269.

Zajonc, R. B. (2001) Mere exposure: a gateway to the subliminal. *Current Direction in Psychological Science, 10*(6), 225-228.

Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (2008) Attitudes: a new look at an old concept. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 7-13). New York: Psychology Press.

Anexos

Anexo 1

Caros Pais,

Por favor, leiam com atenção a seguinte informação.

O meu nome é Inês Gouveia Pinto, e sou aluna do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Encontro-me a desenvolver uma investigação sobre *Atitudes Parentais face a Crianças com Necessidades Especiais*, que tem por objetivo analisar as atitudes dos pais face a crianças com algum tipo de perturbação/deficiência que poderiam ser colegas de turma do seu/sua filho(a).

A participação no estudo será feita através do preenchimento de três breves questionários pelos pais. Toda a informação é estritamente confidencial. Os dados recolhidos serão apenas utilizados no presente estudo.

Após o preenchimento dos questionários, estes devem ser entregues ao professor(a) do seu/sua filho(a), no envelope facultado para o efeito.

Assim, venho por este meio, pedir a sua participação na referida investigação.

Agradeço desde já a colaboração

Inês Pinto

Data: ____/____/____