

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Atitudes de crianças em idade pré-escolar face à deficiência física: Papel de variáveis pessoais e parentais

Ana Catarina Rosa Moreira, n.º 38898

Dissertação de Mestrado em
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo

Julho de 2025 

Agradecimentos

Chega agora ao fim a etapa mais desafiante do meu Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação. Posso dizer que a Dissertação foi um misto de emoções, muito entusiasmo e motivação por estar a desenvolver um estudo numa área que tanto gosto, mas também muitas incertezas e medos associados. No final, olhar para trás e ver que todo o meu trabalho e esforço valeu a pena, é sem dúvida, uma grande conquista. Tive muitas pessoas que contribuíram para esse sucesso, e resta-me agora agradecer-lhes.

Gostaria de começar por agradecer aos meus pais, que desde sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos. Vocês são a base da minha educação e um verdadeiro exemplo a seguir. Obrigada por todo o apoio incondicional e por cada conselho ao longo deste percurso. Quero também agradecer ao meu irmão, João, que esteve sempre presente, mesmo nos momentos mais difíceis. Gosto muito de vocês e sou-vos eternamente grata.

Queria também agradecer aos restantes familiares, especialmente aos meus avós maternos, por todo o carinho e apoio, e aos avós paternos, por me terem proporcionado a oportunidade de estudar nesta Universidade.

Gostaria de fazer um agradecimento especial à Professora Doutora Helena Azevedo, minha orientadora de dissertação. Obrigada pela sua disponibilidade e apoio nesta fase, por todos os ensinamentos que me transmitiu e pela paciência que teve para comigo. Obrigada por ter acreditado que eu era capaz, mesmo quando eu própria não acreditava.

Um agradecimento muito especial a todos/as os/as docentes que tive durante a Licenciatura e o Mestrado na Universidade da Maia, em especial à Professora Doutora Vera Coelho, que, enquanto coordenadora do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, teve um papel fundamental ao ajudar a acalmar as nossas inseguranças e ansiedades nesta nova etapa.

Ao meu melhor amigo e namorado, Dário. Não tenho palavras suficientes para te agradecer. Primeiro, porque acreditaste em mim quando nem eu própria acreditava. És tu quem me dá toda a motivação e força nos momentos mais difíceis. És tu que me impulsionas a ser melhor, dia após dia. És o meu porto de abrigo. Muito obrigada.

Aos colegas com quem tive a sorte de me cruzar durante o meu percurso universitário, Juliana Silva, Diogo Guerra, Ana Rita Maia, Mafalda Lobão, Afonso Costa e Valéria André, muito obrigada por toda a companhia, entreajuda e amizade.

E aos amigos que a vida me deu, Diana, Fyona e Lima, sem vocês, também não teria sido a mesma coisa.

Por último, gostaria de agradecer a todas as escolas e jardins de infância que possibilitaram a recolha dos dados para este estudo, em especial aos pais/responsáveis e às crianças que nele participaram.

Resumo

A inclusão efetiva de crianças com deficiência exige a criação de ambientes educativos que promovam a aceitação, a participação e o envolvimento ativo de todos/as os/as alunos/as. Neste processo, as atitudes das crianças face à deficiência assumem um papel fundamental, quer na qualidade das relações sociais quer no bem-estar dos pares com deficiência. Compreender os fatores que moldam essas atitudes é essencial para a construção de ambientes educativos inclusivos. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo principal analisar as atitudes de crianças em idade pré-escolar face à deficiência física e a influência de variáveis pessoais e parentais. Participaram 82 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade (50% do género feminino) e os respetivos pais/responsáveis. Recorreu-se à Escala de Atitudes das Crianças face à Deficiência Física (Maftai & Gherguţ, 2023), à Escala Multidimensional de Atitudes perante Pessoas com Deficiência (MAS, Findler et al., 2007), à Escala de Empatia Básica - Adultos (BES-A, Jolliffe & Farrington, 2006; adaptação portuguesa de Pechorro & Gonçalves, 2015; Pechorro et al., 2018) e ao Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QDEP, Robinson et al., 2001; adaptação portuguesa de Pedro et al., 2015). Os resultados revelaram atitudes positivas por parte das crianças e dos pais/responsáveis face à deficiência física. As raparigas revelaram atitudes mais positivas. Não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças em função da idade, do contacto prévio com pessoas e/ou brinquedos com deficiência. Verificou-se ainda que as atitudes positivas dos pais/responsáveis face à deficiência estão associadas a atitudes positivas das crianças face ao/à boneco/a com prótese mecânica. Os resultados deste estudo sugerem a complexidade dos fatores envolvidos na formação das atitudes das crianças face à deficiência, bem como a necessidade de explorar em maior profundidade estas relações tendo em vista a criação de ambientes educativos mais inclusivos.

Palavras-chave: educação inclusiva, atitudes, deficiência física, brinquedos inclusivos, estilos parentais, empatia.

Abstract

The effective inclusion of children with disabilities requires the fostering of educational environments that promote acceptance, participation, and the active involvement of all students. In this process, children's attitudes toward disability play a fundamental role, both in the quality of social relationships and in the well-being of peers with disabilities. Understanding the factors that shape these attitudes is essential for building inclusive educational environments. In this context, the present study aimed to analyze the attitudes of preschool-aged children toward physical disability and the influence of personal and parental variables. The study involved 82 children, aged 3 to 6 years (50% female), and their respective parents/guardians. The following measures were used: the Children's Attitudes Toward Physical Disability Scale (Maftei & Gherguț, 2023), the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS, Findler et al., 2007), the Basic Empathy Scale – Adults (BES-A, Jolliffe & Farrington, 2006; Portuguese adaptation by Pechorro & Gonçalves, 2015; Pechorro et al., 2018), and the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ, Robinson et al., 2001; Portuguese adaptation by Pedro et al., 2015). The results revealed positive attitudes toward physical disability both the children and the parents/guardians. Girls showed more positive attitudes. No statistically significant differences were found in children's attitudes based on age or previous contact with people and/or toys with disabilities. It was also found that positive attitudes of parents/guardians toward disability are associated with positive attitudes of children toward prosthetic limb doll. These results suggest the complexity of factors involved in shaping children's attitudes toward disability, as well as the need to further explore these relationships to build more inclusive educational environments.

Keywords: inclusive education, attitudes, physical disability, inclusive toys, parenting styles, empathy.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico	3
1. Educação Inclusiva	3
2. Atitudes face à Inclusão.....	8
3. Fatores associados às Atitudes das Crianças face à Deficiência	12
Capítulo 2. Estudo Empírico	19
1. Enquadramento do Estudo.....	19
2. Método.....	23
2.1. Participantes	23
2.2. Instrumentos.....	25
2.3. Procedimentos de Recolha de Dados	29
2.4. Procedimentos de Análise de Dados.....	30
Capítulo 3. Apresentação e Discussão dos Resultados	31
1. Resultados.....	31
1.1. Caracterização das Atitudes das Crianças em relação à Deficiência Física	31
1.2. Caracterização das Atitudes em relação à Deficiência, Estilos Parentais e Empatia dos Pais/Responsáveis	35
1.3. Relação entre Variáveis Pessoais das Crianças e Atitudes face à Deficiência Física	37
1.4. Relação entre Variáveis Parentais e Atitudes das Crianças face à Deficiência Física	40
2. Discussão dos Resultados.....	42
3. Conclusão	50
Referências	53

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra de crianças (N = 82)	23
Tabela 2. Caracterização sociodemográfica da amostra de pais/responsáveis (N = 82)	24
Tabela 3. Estatísticas descritivas das atitudes das crianças face à deficiência física	31
Tabela 4. Categorias relativas à justificação das crianças para a presença/ausência de deficiência física em cada brinquedo	32
Tabela 5. Categorias relativas à justificação das crianças para a presença/ausência de deficiência física em cada imagem	33
Tabela 6. Disponibilidade para interação e amizade com as crianças ilustradas nas imagens	34
Tabela 7. Preferências das crianças	35
Tabela 8. Estatísticas descritas das variáveis em estudo relativas aos pais/responsáveis	36
Tabela 9. Atitudes das crianças face à deficiência física em função do género	37
Tabela 10. Atitudes das crianças face à deficiência física em função do contacto prévio com pessoas com deficiência, com deficiência física e com brinquedos com deficiência física ...	39
Tabela 11. Relação entre as atitudes das crianças face à deficiência física, a empatia dos pais/responsáveis, o estilo parental e as atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência	41

Lista de Abreviaturas

APA – Associação Americana de Psicologia

BES-A – Escala de Empatia Básica - Adultos

EASNIE – Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva

MAS – Escala Multidimensional de Atitudes perante Pessoas com Deficiência

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

PEE – Psicologia Escolar e da Educação

QDEP – Questionário de Estilos e Dimensões Parentais

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

A crescente valorização da diversidade e da equidade na educação tem impulsionado um compromisso mundial com a educação inclusiva (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2015). No entanto, a efetiva inclusão de crianças com deficiência vai além da sua simples presença nas escolas regulares, na medida em que exige igualmente a criação de um ambiente educativo que promova a aceitação e a participação plena de todos/as os/as alunos/as (Alves et al., 2020). Neste contexto, as atitudes das crianças face à deficiência física desempenham um papel central na promoção da inclusão (Bossart et al., 2011; de Laat et al., 2013; Vignes et al., 2009). Estudos indicam que atitudes positivas dos pares favorecem o bem-estar e o sucesso académico das crianças com deficiência, enquanto atitudes negativas podem levar à exclusão social (Mouliá et al., 2020; Vignes et al., 2009). Compreender os fatores que influenciam estas atitudes torna-se, assim, essencial para a implementação de estratégias que fomentem uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. A literatura sugere que diversos fatores pessoais, educativos, parentais e sociais podem influenciar as atitudes das crianças em idade pré-escolar face à deficiência física (Babik & Gardner, 2021; Maftai & Gherguț, 2023; Ribeiro et al., 2023; Vignes et al., 2009). O presente estudo foi orientado para o estudo de fatores pessoais, entre os quais se destacam o género, a idade e o contacto prévio com pessoas e brinquedos com deficiência; bem como de fatores parentais, nomeadamente atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência, a empatia e os estilos parentais.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo analisar as atitudes de crianças em idade pré-escolar face à deficiência física, e variáveis pessoais e parentais associadas. A sua relevância prende-se com a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os fatores que promovem atitudes inclusivas desde a infância, contribuindo para a implementação de

práticas educativas que favoreçam a aceitação da diversidade e a construção de um ambiente educativo inclusivo.

A presente dissertação encontra-se organizada em três capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico do estudo. Assim, primeiramente, apresenta-se uma revisão relativa à conceptualização da educação inclusiva, com enfoque em diferentes perspetivas históricas sobre o conceito. De seguida abordam-se as atitudes das crianças e dos pais/responsáveis face à deficiência física e à educação inclusiva e, por fim, são analisados os fatores individuais e parentais que influenciam as atitudes das crianças face à deficiência física. Neste último ponto, a revisão foca-se em fatores pessoais e parentais considerando os objetivos do estudo e as variáveis em análise. O segundo capítulo incide sobre o estudo empírico, onde são definidos os objetivos e descrito o método, fazendo referência aos/às participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, no terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, bem como são tecidas as principais conclusões, procurando-se refletir sobre as implicações do estudo para a prática e investigação na área da Psicologia Escolar e da Educação (PEE), bem como acerca das limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

1. Educação Inclusiva

A educação inclusiva tornou-se uma prioridade dos sistemas educativos a nível mundial, com um forte compromisso em garantir que todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, como é refletido no quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável enunciado pela Organização das Nações Unidas (ONU) (UNESCO, 2015). Este objetivo de desenvolvimento sustentável preconiza a garantia de acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos/as. Este compromisso mundial reflete uma conceção de educação inclusiva preconizada em marcos históricos importantes, dos quais se destacam a Declaração de Salamanca e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende que todos/as os/as alunos/as têm o direito de aprender em contextos de ensino regulares, onde possam desenvolver o seu potencial em pleno, aprendendo juntos/as, independentemente das suas diferenças, num ambiente inclusivo que valorize a diversidade. Além disso, sublinha que a inclusão ultrapassa os limites da escola, envolvendo uma rede de instituições e serviços que colaboram para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as (UNESCO, 1994). Isso reflete-se na criação de estratégias educativas que promovam uma integração efetiva de todos/as os/as alunos/as nos contextos escolares regulares (Abreu & Grande, 2021). Anos mais tarde, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 por mais de 175 países, consolidou-se como um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos. Este documento reafirma princípios universais como a dignidade, igualdade e não discriminação, e define as obrigações gerais dos governos para integrar questões relacionadas com a deficiência nas suas políticas

públicas (Krischler et al., 2019). Estes marcos históricos estabeleceram os princípios fundamentais e as orientações práticas que consolidaram a inclusão como um princípio mundial, destacando a importância de eliminar barreiras no acesso e participação de todos/as os/as alunos/as no sistema educativo (Alves, 2019; Kozleski et al., 2015; Krischler et al., 2019).

A educação inclusiva é um conceito amplamente debatido, mas ainda sem uma definição consensual, com diferentes autores/as e organizações mundiais a destacar aspetos diferenciados, refletindo a complexidade do conceito e orientações teóricas distintas, que se traduzem em diferentes formas de operacionalização das práticas inclusivas nas escolas. Por exemplo, segundo a UNESCO (2009), a inclusão pode ser definida como um “processo que permite responder à diversidade de necessidades das crianças, jovens e adultos, através da promoção da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, assim como da redução e eliminação da exclusão na e da educação¹” (pp. 8-9). Adicionalmente, a ONU (2016) define-a como o “acesso e progresso numa educação formal e informal de elevada qualidade, sem discriminação²” (p. 3). Por outro lado, Ainscow (2009) defende que a educação inclusiva deve ter como principal objetivo eliminar todas as formas de exclusão social que surgem de atitudes e respostas perante a diversidade, seja ela étnica, etária, socioeconómica, religiosa, de género ou de capacidades. Deste modo, o autor considera que a educação é um direito humano básico e a base de uma sociedade mais justa e solidária. Estas definições destacam aspetos relevantes da educação inclusiva, nomeadamente a valorização da diversidade, o acesso e participação de todos/as os/as alunos/as, e a garantia de uma educação de qualidade sem discriminação. Neste enquadramento, a inclusão é entendida como um processo que implica mais do que garantir o acesso, exigindo também a criação de

¹ Tradução livre do inglês “Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education.”

² Tradução livre do inglês “Inclusion involves access to and progress in high-quality formal and informal education without discrimination.”

ambientes educativos que valorizem as diferenças e permitam que todos/as os/as alunos/as se envolvam ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvam o seu pleno potencial. A eliminação da exclusão e das barreiras no processo de ensino-aprendizagem é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, a educação inclusiva é orientada por três pilares fundamentais: acesso, participação e aprendizagem, destacando-se não apenas a presença dos/as alunos/as nas escolas, mas também a sua participação ativa e o desenvolvimento pleno do seu potencial (Alves et al., 2020).

Embora inicialmente circunscrita à inclusão de alunos/as com deficiência, o conceito de educação inclusiva evoluiu significativamente ao longo do tempo (Silva et al., 2017). O que começou como um esforço para integrar alunos/as com deficiência em escolas regulares ampliou-se para uma abordagem mais abrangente, que valoriza e fomenta a diversidade como um princípio central e que visa eliminar barreiras à presença, participação e sucesso de todos/as os/as alunos/as no sistema educativo (Alves et al., 2020). Nesta linha, a perspectiva atual de educação inclusiva abrange todos/as os/as alunos/as, com particular atenção àqueles/as com maior risco de exclusão e discriminação devido a fatores como deficiência, género, idade, pobreza, etnia, língua, religião, estatuto de migração ou deslocamento, orientação sexual, ou outras condições sociais e culturais (Polat, 2011; Silva et al., 2017). Esta evolução reflete uma mudança de paradigma na educação, com maior ênfase na identificação e eliminação das barreiras à aprendizagem e participação, em vez de se centrar apenas nos défices e necessidades individuais. Defende-se, assim, uma educação que não apenas acolhe, mas valoriza a diversidade em todas as suas dimensões (Antoninis et al., 2020). Esta conceção mais ampla de educação inclusiva a todos/as os/as alunos/as, implica igualmente um foco em grupos em situação de maior vulnerabilidade à exclusão, como é o caso das crianças e jovens com deficiência que continuam a enfrentar desafios significativos no seu percurso educativo.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde [OMS] (2011) a deficiência pode ser compreendida de forma ampla nos domínios legal e científico, abrangendo deficiências de natureza física, psicológica, intelectual e socioemocional. Estimativas mundiais da OMS (2023) indicam que cerca de 1.3 mil milhões de pessoas, o equivalente a 16% da população mundial, vivem com algum tipo de deficiência. Em Portugal, os dados disponíveis apontam que aproximadamente 11% da população residente apresenta alguma limitação física, intelectual ou sensorial (República Portuguesa, 2019). Todos os dias, cerca de 240 milhões de crianças com deficiência, o que corresponde a 10% da população infantil mundial, enfrentam várias barreiras que dificultam a sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com os/as outros/as (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2022).

Ainda que frequentem o ensino regular, a sua inclusão nem sempre está garantida. As crianças com deficiência experienciam frequentemente rejeição por parte dos pares, bullying e outras formas de vitimização (UNICEF, 2022; Lindsay & McPherson, 2012). Estes comportamentos prejudicam o seu desempenho académico e influenciam negativamente o seu bem-estar emocional e autoestima, afetando diretamente a sua qualidade de vida (Lindsay & McPherson, 2012). Diante destes desafios, garantir a efetiva inclusão de crianças e jovens com deficiência no ambiente escolar não é apenas uma questão de acesso, mas de assegurar que possam aprender e se desenvolver em condições de igualdade, fortalecendo a sua autonomia, autoestima e a participação ativa na sociedade.

Em Portugal, os esforços para garantir o acesso à educação para crianças e jovens com deficiência começaram a consolidar-se na segunda metade do século XX, especialmente após o 25 de abril de 1974, que marcou o fim da ditadura e garantiu o direito de todos/as frequentarem a escola (Abreu & Grande, 2021). Desde então, as políticas educativas em Portugal têm-se alinhado com as diretrizes a nível mundial, refletindo o compromisso do sistema educativo com a inclusão de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as. A atual

legislação portuguesa relativa à educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (República Portuguesa, 2018), estabelece um novo paradigma neste campo, preconizando uma educação de qualidade para todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas características ou necessidades. A inclusão é entendida como “o direito de todas as crianças e jovens ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (República Portuguesa, 2018, p. 3). A legislação assenta numa abordagem multinível, assumindo que os/as alunos/as apresentam necessidades variadas, pelo que necessitam de respostas educativas diferenciadas em tipo, frequência e intensidade. Neste sentido, procura-se garantir uma escola inclusiva, onde todos/as possam aprender e desenvolver o seu potencial, com um currículo adaptado às suas necessidades e um ambiente escolar que favoreça a participação plena de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as. Este modelo promove a equidade, o respeito e valorização da diversidade e a eliminação de barreiras no acesso, participação e aprendizagem de todos/as os/as alunos/as (Abreu & Grande, 2021; Alves, 2019; Alves et al., 2020).

Os indicadores sobre o acesso dos/as alunos/as às escolas em Portugal revelam-se positivos e encorajadores. Os dados disponíveis no ano letivo de 2016/17, apontam para valores entre os 99.89% (no ensino básico) e os 100% (no ensino secundário), superando a média europeia. Além disso, o número de alunos/as com deficiência integrados em escolas regulares quase duplicou desde 2010/2011, com um aumento de 92% (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva [EASNIE], 2017). Em 2018, 99% das crianças e jovens com deficiência em Portugal estavam matriculados/as em escolas regulares, com 86% deles/as a frequentar escolas públicas, um resultado que sugere o impacto positivo das políticas de inclusão implementadas no país (Pinto & Pinto, 2019). No entanto, apesar destes avanços, persistem desafios no percurso educativo dos/as alunos/as com deficiência. Dados de 2020 indicaram que a taxa de abandono escolar entre jovens com deficiência, com

idades entre 18 e os 24 anos, era de 22.1%, um valor significativamente mais elevado do que o registado entre jovens sem deficiência na mesma faixa etária (8.5%) (Pinto et al., 2023).

Ainda que estes sejam indicadores positivos, impõe-se a necessidade de refletir sobre a aceitação e valorização da diversidade em contexto escolar por parte da comunidade educativa, nomeadamente agentes educativos, pares e famílias. A literatura destaca que, apesar de ser essencial a presença de todos/as os/as alunos/as nas escolas de ensino regular para que a inclusão aconteça, esta não garante por si só uma educação inclusiva. A inclusão efetiva exige a promoção de uma cultura escolar que valorize, respeite e promova as diferenças. Neste contexto, as atitudes de todos/as os/as membros da comunidade educativa desempenham um papel central na construção desse ambiente inclusivo (Mouliá et al., 2020), o que justifica o forte investimento em investigação neste domínio. Um corpo significativo de investigação foca-se nas atitudes dos/as professores/as face à inclusão de um modo geral ou em relação a grupos específicos (e.g., dislexia, Perturbação de hiperatividade e défice de atenção, deficiência), registando-se um menor investimento em estudos centrados nas atitudes dos pares e das famílias.

2. Atitudes face à Inclusão

As atitudes têm sido definidas por diversos/as autores/as, sendo, de uma forma geral, entendidas como uma avaliação ou o julgamento em relação a um objeto ou estímulo. Por exemplo, Eagly e Chaiken (1993) definem as atitudes como “a tendência psicológica que é expressa através da avaliação de uma entidade em uma gradação desde o favorável até ao desfavorável” (p. 1). Da mesma forma, Petty e Cacioppo (1981) como citado em Lima e colaboradores (2023), descrevem-nas como “um sentimento positivo ou negativo geral e duradouro sobre alguma pessoa, objeto ou problema” (p. 319). Assim, as atitudes envolvem um julgamento avaliativo, no qual a pessoa decide se gosta ou não, assumindo assim uma

atitude favorável ou desfavorável perante determinado assunto, objeto ou pessoa (Lima et al., 2023). De um modo geral, a literatura destaca que as atitudes englobam três dimensões interligadas entre si: cognitiva, afetiva e comportamental (Eagly & Chaiken, 1993; Lima et al., 2023; Loio, 2018). A dimensão cognitiva refere-se às ideias, englobando crenças, pensamentos, percepções, conhecimentos e opiniões que o indivíduo tem sobre o objeto da atitude. A dimensão afetiva relaciona-se com as emoções, expressando-se nos sentimentos positivos ou negativos que a pessoa nutre em relação ao objeto ou às situações sociais. Por sua vez, a dimensão comportamental reflete-se na predisposição para agir, ou seja, nas intenções comportamentais face ao objeto da atitude (Lima et al., 2023; Loio, 2018).

A formação das atitudes pode ser explicada por várias perspectivas teóricas. As teorias comportamentalistas destacam o papel das consequências das ações (recompensas e punições), ou seja, as atitudes são formadas de acordo com as respostas providenciadas face ao comportamento exibido. A teoria da aprendizagem social enfatiza a observação do comportamento de outros/as e das suas consequências na modelagem das ações (aprendizagem vicariante). A teoria cognitiva defende que as atitudes são formadas com base na interpretação e organização das informações, influenciadas pelos esquemas mentais que o indivíduo já possui (Lima et al., 2023).

A literatura tem vindo a evidenciar a importância das atitudes no âmbito da educação inclusiva, destacando o seu impacto direto nas dinâmicas de interação entre pares. As atitudes das crianças face aos pares com deficiência não se limitam a avaliações abstratas ou cognitivas, mas traduzem-se frequentemente em comportamentos concretos no contexto escolar, podendo facilitar ou dificultar os processos de inclusão (Dias et al., 2016; Omote, 2016). De acordo com Omote e colaboradores (2005), existe uma relação estreita entre as atitudes e as reações dos indivíduos perante a inclusão de pares com deficiência, uma vez que

estas atitudes resultam da interação entre dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais, profundamente enraizadas nas normas sociais e nos valores pessoais de cada indivíduo.

Embora as diferentes perspectivas teóricas enfatizem diferentes fatores na formação das atitudes, é consensual que a sua formação começa ainda na infância, em idade pré-escolar, e podem ser positivas ou negativas, influenciando os comportamentos futuros. Existem evidências de que, entre os 3 e os 5 anos, as crianças já percebem diferenças de género e de raça nos pares (Diamond & Hestenes, 1996).

Especificamente no que diz respeito às atitudes das crianças face à inclusão de pares com deficiência, estas desempenham um papel fundamental na sua inclusão social (Bossaert et al., 2011; de Laat et al., 2013; Vignes et al., 2009). As atitudes positivas dos pares facilitam a integração de crianças com deficiência, promovendo a sua participação ativa nos contextos educativos (de Boer et al., 2012). Quando são aceites pelos seus pares, tendem a experienciar menos exclusão social e preconceito, o que contribui para uma melhor qualidade de vida e potencia o sucesso académico (Mouliá et al., 2020; Vignes et al., 2009). Por outro lado, atitudes negativas dificultam o processo de inclusão, resultando frequentemente em exclusão social, o que pode transformar a deficiência numa desvantagem pessoal, familiar e/ou profissional (de Boer et al., 2012; Mouliá et al., 2020; Vignes et al., 2009). Apesar dos esforços para promover a inclusão, um número significativo de crianças com deficiência continua a enfrentar atitudes negativas e de exclusão social por parte dos pares com desenvolvimento típico (Hirpa, 2021). Uma meta-análise que analisou estudos publicados entre 1990 e 2000 centrados nos fatores associados às atitudes de crianças face a pessoas com deficiência física e intelectual, revelou que, de maneira geral, as crianças apresentam atitudes mais positivas em relação aos pares sem deficiência do que em relação àqueles com limitações físicas ou intelectuais (Nowicki & Sandieson, 2002). No entanto, no estudo de Tamm e Prellwitz (2001), onde foram exploradas as atitudes de crianças em idade pré-escolar

sobre os pares que utilizam cadeiras de rodas, os resultados indicaram que, de maneira geral, as crianças demonstram atitudes positivas em relação a esses pares.

Os modelos teóricos destacam o papel dos/as outros/as significativos/as na formação das atitudes. Os pais, enquanto figuras significativas na vida das crianças, assumem um papel relevante na formação das atitudes dos/as seus/suas filhos/as (Dunn, 1993 como citado em Hong et al., 2014). A literatura sugere que, de maneira geral, os pais tendem a manter atitudes positivas ou neutras face à educação inclusiva (de Boer & Munde, 2015; Sayson et al., 2024; Schwab, 2018; Sharma & Helen, 2019). Ainda assim, os estudos destacam variações das atitudes dos pais, em função de algumas variáveis pessoais e relacionadas com a criança. Assim, o estudo de Leyser e Kirk (2004) demonstrou que as atitudes face à inclusão são mais positivas entre pais de crianças mais novas, com deficiências leves, e entre aqueles/as com níveis de escolaridade mais elevados. No entanto, Paseka e Schwab (2020) indicam que apenas uma pequena minoria de pais apoia a inclusão de todas as crianças, independentemente do tipo de deficiência. de Boer e Munde (2015) demonstram que essas atitudes podem variar significativamente consoante o tipo de deficiência. Por exemplo, os/as pais tendem a ser mais favoráveis à inclusão de crianças com deficiências motoras e menos favoráveis à inclusão de crianças com deficiências intelectuais profundas e múltiplas. Além disso, Paseka e Schwab (2020) verificaram que os pais com filhos/as em turmas inclusivas (com pelo menos um/a aluno/a com necessidades educativas especiais na turma) demonstram maior aceitação da inclusão. Por fim, o estudo de Sharma e Helen (2019) revelou que os pais de crianças com desenvolvimento típico valorizam principalmente os benefícios sociais decorrentes da inclusão, destacando que esta promove nos/as seus/suas filhos/as o desenvolvimento da empatia, compreensão das diferenças individuais e a predisposição para ajudar os/as outros/as.

3. Fatores associados às Atitudes das Crianças face à Deficiência

As atitudes face à deficiência podem ser influenciadas por diversas variáveis. De acordo com vários autores/as (e.g., Maftai & Gherguț, 2023; Ribeiro et al., 2023; Vignes et al., 2009), variáveis como género, idade, nível educacional, contacto prévio e proximidade com pessoas com deficiência, empatia, autoestima, satisfação global com a vida e atitudes intra/intergrupais podem influenciar a forma como as pessoas sem deficiência percebem a deficiência e os indivíduos com deficiência. Deste modo, torna-se fundamental identificar e compreender de forma mais aprofundada os fatores que promovem atitudes mais positivas face à inclusão entre as crianças, uma vez que tais atitudes desempenham um papel determinante na eficácia dos processos inclusivos.

Neste capítulo, considerando os objetivos estabelecidos para o estudo levado a cabo no âmbito desta tese, serão exploradas algumas das variáveis que podem influenciar as atitudes das crianças face à deficiência física, tais como variáveis pessoais (género, idade e contacto prévio com pessoas e/ou brinquedos com deficiência) e parentais (atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência, empatia e estilos parentais).

A investigação focada nas atitudes de crianças em idade pré-escolar face à deficiência em função do género demonstra uma tendência para atitudes mais positivas nas crianças do género feminino (Ersan et al., 2020; Favazza & Odom, 1996). Não obstante, estudos portugueses não encontraram diferenças significativas nas atitudes entre os géneros (Negrões, 2017; Rodrigues, 2017).

Relativamente às atitudes face à deficiência em função da idade, alguns estudos indicam que, no contexto da educação pré-escolar, as crianças de 5 anos tendem a manifestar atitudes mais positivas de aceitação e inclusão, em comparação com as de 4 anos (Negrões, 2017; Rodrigues, 2017). No estudo realizado em Portugal por Rodrigues (2017), os resultados sugerem que estas diferenças podem estar relacionadas com o estágio de desenvolvimento da

criança, uma vez que as crianças mais novas, ainda centradas em si próprias e com menor maturidade emocional e social, revelam maior dificuldade em compreender e aceitar a diferença. Por outro lado, um estudo de Ersan e colaboradores (2020), que comparou crianças dos 4 aos 5 anos com crianças dos 6 aos 7 anos, revelou que as mais novas demonstraram níveis mais elevados de aceitação.

No que diz respeito à relação entre contacto prévio com pessoas com deficiência nas atitudes das crianças face à deficiência, esta relação tem sido amplamente estudada, com a maioria dos estudos nacionais (Negrões, 2017; Ribeiro et al., 2023) e internacionais (Armstrong et al., 2017; de Laat et al., 2013; Favazza & Odom, 1996; Hong et al., 2014; Macmillan et al., 2014; Maftai & Gherguț, 2023; Pahlke et al., 2012; Vignes et al., 2009; Wang et al., 2021) a apontar para atitudes mais positivas nas crianças que têm contacto prévio com a deficiência. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de o contacto frequente com pessoas com deficiência contribuir para reduzir o medo e a ansiedade, promovendo uma visão mais equilibrada e realista acerca das capacidades e limitações destas pessoas. Por outro lado, a falta de contacto com pessoas com deficiência pode levar a falta de informação e a prevalência de estereótipos acerca das pessoas com deficiência e tendem a gerar atitudes negativas e preconceituosas, contribuindo para a perpetuação do estigma social (Maftai & Gherguț, 2021; Tanaka & Manzini, 2005; Toldrá et al., 2010).

Embora a literatura sugira que contacto prévio com pares com deficiência pode contribuir para formar atitudes positivas, um estudo realizado por Ersan e colaboradores (2020) na Turquia, com crianças entre os 4 e 7 anos, revelou que os níveis de aceitação da deficiência não foram diferenciados em função da presença ou ausência de uma criança com deficiência na sala de aula. Os/as autores/as apontam que muitas práticas de inclusão no país não têm sido bem-sucedidas, principalmente devido à falta de contacto social entre as crianças, apesar de frequentarem a mesma sala. O estudo enfatiza que, mesmo com a presença

de crianças com deficiência nas salas de aula, a ausência de interações significativas e a ineficácia das práticas inclusivas limitam os benefícios esperados da inclusão.

Na mesma linha do contacto das crianças com a deficiência, a investigação tem procurado compreender a influência do contacto com brinquedos inclusivos nas atitudes face à deficiência. O impacto social e educacional dos brinquedos inclusivos tem sido amplamente reconhecido, sendo apontado como uma estratégia eficaz para promover a diversidade e a aceitação desde fases iniciais do desenvolvimento das crianças (Lou & Griggs, 2019). O brincar, além de ter benefícios educativos e terapêuticos, constitui também uma oportunidade para as crianças desenvolverem empatia e compreensão em relação a diferentes experiências, incluindo aquelas relacionadas com a deficiência (Ghergut, 2012; Lindsay & Edwards, 2013). Assim, os brinquedos inclusivos podem desempenhar um papel essencial ao familiarizar as crianças com a diversidade, desconstruindo estereótipos e promovendo uma imagem mais positiva e justa da deficiência. Um estudo recente realizado por Maftai e Gherguț (2023), com 80 crianças romenas com idades entre os 3 e os 6 anos, explorou a utilização de brinquedos que retratam deficiências físicas, como cadeiras de rodas e próteses, como potenciais ferramentas educativas de promoção da inclusão em crianças em idade pré-escolar. Neste estudo, um grupo de crianças foi exposto na sala do pré-escolar de forma contínua aos brinquedos inclusivos (grupo experimental) e outro grupo não teve contacto com estes brinquedos (grupo de controlo). Os resultados indicaram que as crianças expostas aos brinquedos inclusivos apresentaram atitudes significativamente mais positivas em relação à deficiência física, quando comparadas às crianças do grupo de controlo. Da mesma forma, quando foram mostradas imagens de uma criança com cadeira de rodas ou prótese, as crianças do grupo experimental demonstraram mais disposição para brincar ou fazer amizade com esses possíveis pares. Estes resultados sugerem que, os brinquedos que retratam deficiências

físicas podem ser eficazes como ferramentas educativas inclusivas, pois parecem contribuir para o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à deficiência física.

Os pais desempenham um papel fundamental como agentes primários de socialização, influenciando diretamente as atitudes das crianças através da modelagem de comportamentos, do ensino explícito e de diálogos reflexivos sobre relacionamentos ou atitudes em relação aos/às outros/as (Hellmich & Loeper, 2019). Esta influência pode também ocorrer de forma indireta, ao proporcionar oportunidades para que as crianças interajam com uma diversidade de pares. De forma consciente ou não, os pais refletem os seus valores e crenças nas interações diárias, moldando as percepções e atitudes dos/as filhos/as em relação aos/às outros/as (Dunn, 1993 como citado em Hong et al., 2014). Os pais atuam como modelos, transmitindo as suas atitudes às crianças, e quando não apoiam a inclusão, podem influenciar negativamente o comportamento e as atitudes dos/as filhos/as (Dodur & Yüzbaşıoğlu, 2025). Assim, as atitudes dos pais face à deficiência podem ter um impacto importante na forma como as crianças percebem e interagem com as pessoas e pares com deficiência. Os resultados dos estudos orientados para a análise da relação entre as atitudes face à deficiência por parte dos pais e as atitudes dos/as seus/suas filhos/as revelaram-se inconsistentes. O estudo de Dodur e Yüzbaşıoğlu (2025), realizado com crianças em idade pré-escolar, mostrou uma correlação significativamente positiva entre as atitudes dos pais e dos/as filhos/as em relação à deficiência. Estes resultados reforçam a ideia de que o comportamento parental desempenha um papel fundamental na promoção de atitudes inclusivas desde a infância. No entanto, um estudo mais antigo, realizado por Hong e colaboradores (2014), com crianças da mesma faixa etária, demonstrou que as atitudes dos pais não foram um preditor significativo das atitudes das crianças em relação à deficiência.

A empatia tem sido igualmente uma variável apontada para a formação de atitudes positivas face à deficiência. A empatia é a capacidade de um indivíduo compreender o/a

outro/a nas relações interpessoais, sendo esta uma das bases fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais (Kaya & Siyez, 2010). A literatura demonstra que a empatia promove uma comunicação eficaz, a construção de relações mais positivas, sensibilidade social, cooperação, partilha e ajuda ao próximo. Além disso, contribui para a redução da agressividade e outros comportamentos antissociais (Ribeiro et al., 2023; Sap et al., 2022). Deste modo, no que diz respeito à deficiência, tem sido atribuído um papel importante à empatia na compreensão das competências e limitações do/a outro/a, facilitando o desenvolvimento de atitudes mais positivas e inclusivas (Ribeiro et al., 2023; Sap et al., 2022). Embora a literatura acerca da relação entre empatia e atitudes face à deficiência ainda seja reduzida, vários estudos (e.g., Navarro-Mateu et al., 2019; Ribeiro et al., 2023; Sap et al., 2022) apresentam resultados consistentes, sugerindo uma associação positiva entre estas variáveis, o que sugere que indivíduos com maiores níveis de empatia tendem a ter atitudes mais positivas em relação à deficiência.

A empatia começa a desenvolver-se na infância, sendo as crianças biologicamente predispostas para a sua manifestação. No entanto, este desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas sim através da interação com o meio envolvente. Os fatores ambientais e, em particular, a influência dos pais desempenham um papel fundamental na manutenção das competências empáticas ao longo do tempo (Sap et al., 2022). Neste processo, a empatia dos pais assume um papel crucial, uma vez que estes são um dos principais agentes de socialização das crianças, e é com eles/as que as crianças aprendem competências sociais e emocionais e comportamentos (Dunn, 1993 como citado em Hong et al., 2014). Este processo é descrito por Hatfield e colaboradores (2009) como contágio emocional. Os/as autores/as definem este contágio emocional como a tendência natural dos indivíduos para imitarem e sincronizarem expressões faciais, posturas e emoções daqueles com quem interagem regularmente. Este fenómeno contribui para explicar como a empatia pode ser transmitida

entre pais e filhos/as através da convivência diária. Assim, quando os pais apresentam elevados níveis de empatia, os/as filhos/as tendem a adotar padrões semelhantes, interiorizando atitudes mais compreensivas e pró-sociais. Pelo contrário, quando os pais demonstram baixos níveis de empatia, as crianças podem refletir essa falta de sensibilidade nas suas próprias interações sociais. Os resultados de um estudo realizado por Garcia-Serpa e colaboradores (2006) no Brasil, com 22 crianças com idades entre os 4 e 5 anos e os seus/suas pais, sugeriram que a empatia dos pais estava positiva e significativamente associada à empatia dos/as filhos/as. Contrariamente ao esperado pela literatura, um estudo realizado por Sap e colaboradores (2022) na Turquia, com 50 crianças com idades entre os 9 e 11 anos e os seus pais, avaliou a relação entre a empatia dos pais e a empatia dos/as filhos/as. Os resultados sugerem a ausência de correlação estatisticamente significativa. Importa salientar que, ao contrário do estudo de Garcia-Serpa e colaboradores (2006), que incluiu crianças mais novas, este estudo incidiu sobre uma faixa etária mais avançada. Esta diferença pode ser relevante, uma vez que, nesta fase do desenvolvimento, embora o ambiente familiar continue a ser um fator influente, o desenvolvimento da empatia poderá depender em maior medida das experiências individuais e das interações sociais que cada criança estabelece fora do contexto familiar (Boele et al., 2019).

Relativamente aos estilos parentais, a tipologia proposta por Baumrind (1966) fornece um contributo fundamental para a compreensão da influência parental no desenvolvimento infantil. A autora distinguiu três estilos parentais: autoritário, democrático e permissivo. No estilo autoritário, os pais apresentam baixos níveis de afeto e altos níveis de controlo e rigidez. Exercem um forte controlo psicológico, desencorajando a autonomia, a individualidade da criança e a comunicação aberta. Procuram influenciar o comportamento dos/as filhos/as com base em padrões rígidos, valorizando a obediência e recorrendo à punição (Baumrind, 1966, 1975). Por contraste, o estilo democrático combina o controlo

firme com afeto e sensibilidade às necessidades da criança. Estes pais promovem a autonomia, incentivam o diálogo e explicam as razões das suas decisões. Mantêm expectativas claras e regras consistentes, mas equilibradas por explicações racionais e abertura à troca de ideias. Criam um ambiente intelectualmente estimulante e envolvem-se ativamente na educação dos/as filhos/as (Baumrind, 1966, 1975). Por fim, o estilo permissivo caracteriza-se por elevada tolerância e baixa exigência. Pais permissivos tendem a aceitar os impulsos e comportamentos dos/as filhos/as, evitando impor limites ou assumir autoridade. Geralmente pouco punitivos/as, permitem que a criança regule o próprio comportamento com escassas exigências em termos de regras ou rotinas (Baumrind, 1966, 1975). Diversos estudos têm evidenciado que os estilos parentais podem influenciar as atitudes das crianças face à deficiência. Um estudo de Jugert e colaboradores (2015), verificou que filhos/as de pais autoritários tendem a desenvolver atitudes menos positivas face à deficiência e a manifestar preconceitos intergrupais. O controlo psicológico, característico deste estilo parental, pode ser prejudicial, uma vez que contribui para o aumento de preconceitos das crianças em relação aos outros grupos sociais, incluindo as pessoas com deficiência. Por outro lado, o estilo parental democrático, ao promover a empatia e o diálogo, está associado a atitudes mais inclusivas, ou seja, cultivando atitudes de aceitação e respeito pelas diferenças, incluindo a deficiência (Cardoso & Veríssimo, 2013).

A revisão da literatura evidencia a relevância das atitudes das crianças perante pares com deficiência no âmbito da educação inclusiva, bem como as diversas variáveis que as condicionam. A compreensão dessas variáveis é imprescindível para a promoção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. No capítulo seguinte, será apresentado o estudo empírico realizado no âmbito desta dissertação.

Capítulo 2. Estudo Empírico

1. Enquadramento do Estudo

Após a justificação da pertinência do estudo e a revisão da literatura, importa, neste capítulo, apresentar o estudo empírico. Com o presente estudo pretende-se analisar as atitudes de crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos) face à deficiência física, bem como a influência de variáveis pessoais e parentais nas atitudes. Mais especificamente pretende-se: 1) caracterizar as atitudes das crianças em idade pré-escolar relativamente à deficiência física; 2) caracterizar as atitudes dos respetivos pais/responsáveis face deficiência física; 3) explorar a relação entre variáveis pessoais da criança (e.g., género, idade, contacto prévio com pessoas e brinquedos com deficiência) e as suas atitudes face à deficiência física; 4) explorar a relação entre as atitudes das crianças e dos respetivos pais/responsáveis face à deficiência física; 5) analisar a relação entre os estilos parentais e as atitudes das crianças face à deficiência física; 6) analisar a relação entre os níveis de empatia dos pais/responsáveis e as atitudes das crianças face à deficiência física.

Considerando os objetivos estabelecidos e a revisão da literatura efetuada, foram definidas hipóteses de investigação para cada objetivo:

Objetivo 1: Caracterizar as atitudes das crianças em idade pré-escolar relativamente à deficiência física.

Hipótese 1: Espera-se que as atitudes das crianças em idade pré-escolar relativamente à deficiência física sejam tendencialmente positivas.

A revisão da literatura permitiu identificar que as crianças em idade pré-escolar, de forma geral, apresentam atitudes mais positivas em relação aos pares sem deficiência, em comparação com aqueles/as que apresentam limitações física ou intelectuais (Nowicki &

Sandieson, 2002). No entanto, os resultados do estudo de Tamm e Prellwitz (2001) indicaram que as crianças demonstram atitudes positivas face aos pares que utilizam cadeira de rodas.

Objetivo 2: Caracterizar as atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência física.

Hipótese 2: Espera-se que as atitudes dos pais/responsáveis face à inclusão de crianças com deficiência física sejam tendencialmente positivas.

Os resultados da investigação têm demonstrado que as atitudes dos pais/responsáveis face à inclusão de crianças com deficiência tendem a ser positivas ou neutras (de Boer & Munde, 2015; Sayson et al., 2024; Schwab, 2018; Sharma & Helen, 2019). Que seja do nosso conhecimento, os estudos focam-se nas atitudes dos pais face à deficiência de um modo geral, sem se referirem especificamente à deficiência física.

Objetivo 3: Explorar a relação entre variáveis pessoais da criança (e.g., género, idade, contacto prévio com pessoas e brinquedos com deficiência) e as suas atitudes face à deficiência física.

Hipótese 3: Espera-se que não existam diferenças estatisticamente significativas entre géneros nas atitudes face à deficiência física.

A investigação realizada em Portugal tem demonstrado a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas atitudes face à deficiência física (Negrões, 2017; Rodrigues, 2017). Não obstante, estudos internacionais apontam para uma tendência em que as raparigas manifestam atitudes mais positivas face à deficiência (Ersan et al., 2020; Favazza & Odom, 1996).

Hipótese 4: Espera-se que as crianças mais velhas, dentro da idade pré-escolar, apresentem atitudes mais positivas face à deficiência física.

Estudos indicam que, no contexto da educação pré-escolar, as crianças de 5 anos demonstram atitudes mais positivas de aceitação e inclusão comparativamente às de 4 anos (Negrões, 2017; Rodrigues, 2017).

Hipótese 5: Espera-se que as crianças que tiveram contacto prévio com pessoas com deficiência apresentem atitudes mais positivas face à deficiência física, em comparação com as que não tiveram este contacto.

Com base na revisão da literatura, o contacto prévio com pessoas com deficiência tem sido identificado como um fator que promove atitudes mais positivas de aceitação e inclusão (Armstrong et al., 2017; de Laat et al., 2013; Favazza & Odom, 1996; Hong et al., 2014; Macmillan et al., 2014; Maftai & Gherguț, 2023; Negrões, 2017; Pahlke et al., 2012; Ribeiro et al., 2023; Vignes et al., 2009; Wang et al., 2021).

Hipótese 6: Espera-se que as crianças que tiveram contacto prévio com brinquedos inclusivos apresentem atitudes mais positivas face à deficiência física, em comparação com as que não possuem este contacto.

Embora a investigação sobre a influência dos brinquedos inclusivos nas atitudes face à deficiência física ainda seja escassa, os resultados do estudo de Maftai e Gherguț (2023) demonstraram que a exposição a esses brinquedos desempenha um papel relevante na promoção e aceitação da diversidade.

Objetivo 4: Explorar a relação entre as atitudes das crianças e dos respetivos pais/responsáveis face à deficiência física.

Hipótese 7: Espera-se que exista uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as atitudes das crianças face à deficiência física e as atitudes dos pais/responsáveis.

Apesar de a revisão da literatura apontar para resultados inconsistentes relativamente à relação entre as atitudes parentais e as atitudes das crianças face à deficiência, os estudos mais recentes apontaram para uma correlação positiva e significativa entre as duas variáveis (Dodur & Yüzbasıoglu, 2025; Hellmich & Loeper, 2019). Não obstante, os resultados do estudo de Hong e colaboradores (2014) indicaram que as atitudes dos pais não foram um preditor significativo das atitudes das crianças em relação à deficiência.

Objetivo 5: Analisar a relação entre os estilos parentais e as atitudes das crianças face à deficiência física.

Hipótese 8: Espera-se que o estilo parental democrático esteja associado a atitudes mais positivas das crianças face à deficiência física, enquanto o estilo autoritário esteja associado a atitudes menos positivas.

Foi possível identificar, com base na revisão da literatura, que os estilos parentais influenciam as atitudes das crianças face à deficiência física. Estudos indicam que o estilo parental autoritário está associado a atitudes menos positivas, enquanto o estilo democrático está associado a atitudes mais positivas (Cardoso & Veríssimo, 2013; Jugert et al., 2015).

Objetivo 6: Analisar a relação entre os níveis de empatia dos pais/responsáveis e as atitudes das crianças face à deficiência física.

Hipótese 9: Espera-se que exista uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os níveis de empatia dos pais e as atitudes das crianças face à deficiência física.

A revisão da literatura aponta para uma relação positiva entre empatia e atitudes face à deficiência, indicando que indivíduos com maiores níveis de empatia tendem a manifestar atitudes mais inclusivas (Navarro-Mateu et al., 2019; Ribeiro et al., 2023; Sap et al., 2022). Adicionalmente, os estudos sugerem que os níveis de empatia dos pais influenciam o desenvolvimento da empatia nas crianças (Garcia-Serpa et al., 2006). Assim, partindo do pressuposto de que a empatia está associada a atitudes mais positivas face à deficiência e que a empatia dos pais se reflete nos/as seus/suas filhos/as, considera-se que a empatia parental poderá contribuir para a formação de atitudes mais positivas nas crianças.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 82 crianças em idade pré-escolar e os respetivos 82 pais/responsáveis. No que diz respeito às crianças (cf. Tabela 1), estas tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.7$, $DP = 0.9$), com 41 crianças do género feminino (50%). Nenhuma das crianças da amostra apresentava deficiência. Relativamente ao contacto com a deficiência, 22% das crianças convive com pessoas com deficiência e 18.3% com pessoas com deficiência física. Já o contacto prévio das crianças com brinquedos com deficiência física foi reportado por 12.2% dos pais.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica da amostra de crianças ($N = 82$)

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Género				
Feminino	41	50		
Masculino	41	50		
Idade			4.7 (0.9)	3 - 6
Contacto com pessoas com deficiência				
Sim	18	22		
Não	64	78		
Contacto com pessoas com deficiência física				
Sim	15	18.3		
Não	67	81.7		
Contacto com brinquedos com deficiência física				
Sim	10	12.2		
Não	72	87.8		

Quanto aos pais/responsáveis, participaram maioritariamente mães/figuras maternas (84.1%). As mães/figuras maternas apresentavam idades entre os 19 e os 49 anos ($M = 37.2$, $DP = 6.1$) e os pais/figuras paternas entre os 20 e os 55 anos ($M = 38.5$, $DP = 6.0$). No que respeita ao nível de escolaridade das mães/figuras maternas, uma percentagem significativa concluiu o 12.º ano (25.6%), a licenciatura (28%) e o mestrado (30.5%). Relativamente aos

pais/figuras paternas, uma percentagem significativa completou o 12.º ano (34.1%), a licenciatura e o mestrado (18.3%). Apenas dois adultos (2.4%) relataram apresentar alguma deficiência. Quanto ao contacto com a deficiência, 29.3% indicaram conviver com pessoas com deficiência e 28% com pessoas com deficiência física. Estes dados encontram-se apresentados de forma mais detalhada na Tabela 2.

Tabela 2

Caracterização sociodemográfica da amostra de pais/responsáveis (N = 82)

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Relação familiar com a criança				
Mãe/figura materna	69	84.1		
Pai/figura paterna	12	14.6		
Outro	1	1.2		
Idade				
Mãe/figura materna			37.2 (6.1)	19 - 49
Pai/figura paterna			38.5 (6.0)	20 - 55
Nível de escolaridade da mãe/figura materna				
Até ao 4.º ano de escolaridade	0	0		
Até ao 6.º ano de escolaridade	0	0		
Até ao 9.º ano de escolaridade	10	12.2		
Até ao 12.º ano de escolaridade	21	25.6		
Licenciatura	23	28		
Mestrado	25	30.5		
Doutoramento	2	2.4		
Nível de escolaridade do pai/figura paterna				
Até ao 4.º ano de escolaridade	0	0		
Até ao 6.º ano de escolaridade	4	4.9		
Até ao 9.º ano de escolaridade	14	17.1		
Até ao 12.º ano de escolaridade	28	34.1		
Licenciatura	15	18.3		
Mestrado	15	18.3		
Doutoramento	0	0		
Presença de deficiência				
Sim	2	2.4		
Não	80	97.6		
Contacto com pessoas com deficiência				
Sim	24	29.3		
Não	58	70.7		
Contacto com pessoas com deficiência física				
Sim	23	28		
Não	59	72		

2.2. Instrumentos

Tendo por referência os objetivos estabelecidos, foram utilizados instrumentos, dirigidos às crianças e aos pais/responsáveis, relacionados com as variáveis em estudo.

2.2.1. *Questionário Sociodemográfico*

Este questionário foi contruído para recolher dados sociodemográficos sobre as crianças e respetivos pais/responsáveis. Sobre os pais/responsáveis foram recolhidos dados como idade, o género, o nível de escolaridade, a presença de deficiência e o contacto com pessoas com deficiência. Os dados recolhidos sobre as crianças incluíram idade, género, presença de deficiência, contacto com pessoas e com brinquedos com deficiência física.

2.2.2. *Atitudes das Crianças face à Deficiência Física (Maftei & Gherguț, 2023; traduzida e adaptada por Moreira & Azevedo, 2024)*

Este questionário permite avaliar as atitudes das crianças em idade pré-escolar face à deficiência física. É aplicado com recurso a três brinquedos (um/a boneco/a numa cadeira de rodas, um/a com uma prótese mecânica e um/a sem deficiência física visível) e três imagens (uma criança de idade pré-escolar numa cadeira de rodas, uma com uma prótese mecânica e uma sem deficiência física visível). Pretendeu-se combinar os brinquedos apresentados com as suas representações na vida real. Os/As bonecos/as e as imagens usadas corresponderam ao género da criança.

Para cada brinquedo e imagem, é efetuado um conjunto de questões (sete questões para cada brinquedo e nove questões para cada imagem). As questões apelam à tomada de uma posição favorável ou desfavorável em relação ao brinquedo/imagem (e.g., “Esta boneca é boa ou má? O que achas?”). Além disso, é apresentada uma questão comum aos três brinquedos e

às três imagens para que a criança opte pelo brinquedo/imagem que mais gosta, justificando a sua opção (e.g., “Destes três brinquedos, de qual gostas mais? Porquê”).

As questões colocadas para cada brinquedo/imagem são respondidas com recurso a opções de resposta distintas, recorrendo-se a imagens para facilitar a compreensão das opções de resposta por parte da criança. Assim, quatro questões (e.g., “Quanto é que gostas deste brinquedo?”) são respondidas numa escala de *Likert* (1 = Nada, 5 = Muito); uma questão (e.g., “Como é que te sentes quando olhas para esta criança?”) é respondida com a Escala de Faces (Holder et al., 2012); uma questão (e.g., “Esta criança é boa ou má? O que achas?”) é respondida dando três opções à criança (má/mais ou menos/boa); e uma questão (e.g., “Esta boneca está numa cadeira de rodas, por que achas que é?”) é de resposta aberta. Adicionalmente, no caso das imagens, duas questões (e.g., “Se esta criança fosse tua colega no jardim de infância, gostarias que ela se sentasse ao teu lado?”) são respondidas com três opções de resposta (sim/não/não sei).

A pontuação global é obtida a partir do somatório das respostas das crianças para cada brinquedo e imagem, sendo que as pontuações mais elevadas indicam atitudes mais positivas em relação à deficiência. Os resultados permitem ainda calcular o desejo de interação ou amizade com a criança representada no brinquedo ou na imagem, a partir do somatório das respostas às duas questões centradas nesta variável. No presente estudo, os valores de consistência interna revelaram-se bons em todos os estímulos (boneco/a numa cadeira de rodas: $\alpha = .75$; boneco/a com uma prótese mecânica: $\alpha = .87$; boneco/a sem deficiência física visível: $\alpha = .90$; imagem de criança numa cadeira de rodas: $\alpha = .88$; imagem com criança com uma prótese mecânica: $\alpha = .94$; imagem com criança sem deficiência física visível: $\alpha = .94$).

2.2.3. Escala Multidimensional de Atitudes perante Pessoas com Deficiência (MAS, Findler et al., 2007; traduzida e adaptada por Moreira & Azevedo, 2024)

Esta escala permite avaliar as atitudes em relação a pessoas com deficiência. A partir de um cenário hipotético, envolvendo a interação com uma pessoa em cadeira de rodas, é solicitada a resposta a 34 itens, organizados em três categorias: emoções, pensamentos e comportamentos, despoletados pela situação apresentada. Os itens são respondidos a partir de uma escala de *Likert* de 5 pontos (1 = muito baixo e 5 = muito elevado), que corresponde ao grau de probabilidade das emoções, pensamentos e comportamentos descritos. A escala organiza-se em três dimensões das atitudes: cognitiva (10 itens, e.g., “Ele/ela parece ser uma pessoa interessante”), afetiva (16 itens, e.g., “Stress”) e comportamental (8 itens, e.g., “Afastar-se”). Pontuações mais elevadas indicam atitudes mais negativas em relação às pessoas com deficiência. No estudo original, os valores de consistência interna revelaram-se bons nas dimensões afetiva: ($\alpha = .82$) e cognitiva ($\alpha = .88$) e na escala total ($\alpha = .83$) e satisfatórios na comportamental ($\alpha = .60$). No presente estudo, os valores de consistência interna foram muito bons para as três dimensões e escala total (dimensão afetiva: $\alpha = .91$; dimensão cognitiva: $\alpha = .95$; dimensão comportamental: $\alpha = .81$; escala total: $\alpha = .90$).

2.2.4. Escala de Empatia Básica - Adultos, Versão Breve (BES-A, Jolliffe & Farrington, 2006; adaptação portuguesa de Pechorro & Gonçalves, 2015; Pechorro et al., 2018)

Esta escala permite avaliar os níveis de empatia em adultos e é composta por 7 itens, respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos (1 = Discordo totalmente e 5 = Concordo totalmente). É constituída por duas dimensões: empatia cognitiva (4 itens, e.g., “Geralmente costumo perceber quando os meus amigos estão nervosos”) e empatia afetiva (3 itens, e.g., “Depois de falar com um amigo que está triste geralmente também fico triste”). A empatia

cognitiva refere-se à capacidade de compreender as emoções de outra pessoa, enquanto a empatia afetiva avalia a capacidade de sentir emoções semelhantes às da outra pessoa, ou seja, de partilhar e refletir as emoções que essa pessoa está a experienciar. A pontuação é obtida a partir da média dos valores obtidos em cada dimensão e na escala total. No estudo original, os valores de consistência interna foram bons para as duas dimensões e escala total (dimensão afetiva: $\alpha = .79$; dimensão cognitiva: $\alpha = .84$; escala total: $\alpha = .79$). No presente estudo, os valores de consistência interna foram igualmente bons para as duas dimensões e escala total (dimensão afetiva: $\alpha = .86$; dimensão cognitiva: $\alpha = .81$; escala total: $\alpha = .78$).

2.2.5. *Questionário de Estilos e Dimensões Parentais, Versão Breve (QDEP, Robinson et al., 2001; adaptação portuguesa de Pedro et al., 2015)*

Esta escala permite avaliar os estilos parentais e é composto por 32 itens, respondido numa escala de *Likert* de 5 pontos (1 = Nunca e 5 = Sempre). É constituída por três escalas que avaliam os estilos parentais descritos por Baumrind (1966): democrático, autoritário e permissivo. A escala do estilo parental (EP) democrático é composta por 15 itens e abrange três subescalas: ligação, regulação e autonomia, cada uma composta por 5 itens (e.g., "Sou sensível às necessidades e sentimentos do meu filho"). A escala do EP autoritário é constituída por 12 itens, divididos em três subescalas: coerção física, hostilidade verbal e punição, com 4 itens cada (e.g., "Castigo fisicamente o meu filho para o disciplinar"). Já a escala do EP permissivo é composta por 5 itens e não inclui subescalas (e.g., "Cedo quando o meu filho faz birra"). Resultados elevados em cada escala refletem uma maior frequência na utilização de práticas parentais associadas ao EP correspondente. A versão portuguesa do QDEP revelou uma consistência interna satisfatória a elevada para os três estilos: democrático ($\alpha = .86$), autoritário ($\alpha = .75$), e permissivo ($\alpha = .63$). No presente estudo, os valores de

consistência interna foram bons para os três estilos e escala total (democrático: $\alpha = .88$; autoritário: $\alpha = .77$; permissivo: $\alpha = .75$; escala total: $\alpha = .79$)

2.3. Procedimentos de Recolha de Dados

O estudo foi conduzido respeitando as orientações emanadas no Código de Deontologia da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e na Associação Americana de Psicologia (APA). Em primeiro lugar, o estudo obteve o parecer favorável do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e do Conselho de Ética e Deontologia da Universidade da Maia. Após parecer favorável por parte destas comissões, o estudo foi divulgado, via e-mail, junto de jardins-de-infância e Agrupamentos de Escolas, tanto públicos como privados, do distrito do Porto. Às instituições que aceitaram participar foram disponibilizados esclarecimentos adicionais.

Dado que a investigação envolveu menores, a participação no estudo requereu o consentimento livre e informado dos pais/responsáveis, onde foram esclarecidos do âmbito e objetivos do estudo, bem como das condições de participação, salvaguardando-se a confidencialidade e o anonimato. Foram também disponibilizados aos/às participantes os contactos da equipa de investigação, em caso de dúvidas ou questões relacionadas com a investigação. Após a recolha dos consentimentos informados dos pais/responsáveis, foi atribuído um código alfanumérico único a cada criança, permitindo emparelhar os dados recolhidos dos pais/responsáveis e das crianças, garantindo a confidencialidade dos dados. Os dados foram recolhidos com os pais/responsáveis que aceitaram participar e com as crianças que manifestaram também o seu consentimento.

Antes da aplicação da escala de atitudes às crianças, procedeu-se à testagem do instrumento com duas crianças de 5 e 6 anos de idade, as quais não integraram os participantes neste estudo. Desta testagem, resultaram alterações na escala de resposta a um

dos itens (e.g., “Esta criança é boa ou má? O que achas?”). Assim, passou-se de uma escala de resposta dicotômica (má/boa) para uma com três opções de resposta (má/mais ou menos/boa).

A recolha de dados junto das crianças foi realizada pela estudante de Mestrado, entre março e maio de 2025. Inicialmente, a estudante apresentou-se às crianças nas respetivas salas, explicitando, numa linguagem adaptada à fase de desenvolvimento das crianças, os procedimentos a seguir. A aplicação do questionário às crianças foi realizada individualmente, numa sala sossegada na instituição. A recolha de dados com os pais/responsáveis foi realizada através do envio, por e-mail, do link de acesso aos questionários disponibilizados online, bem como do código alfanumérico de identificação. Em situações em que o acesso ao link poderia ser dificultado, o questionário foi entregue em formato papel, garantindo assim a participação de todos/as os/as interessados/as.

2.4. Procedimentos de Análise de Dados

Após a recolha, os dados foram analisados com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 29.0. Para caracterizar as atitudes das crianças e dos pais/responsáveis face à deficiência física, recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente o cálculo de médias, desvios padrão, valores mínimos e máximos, frequências absolutas e percentagens. Com o objetivo de analisar as relações entre variáveis pessoais e parentais e as atitudes das crianças face à deficiência física, foram utilizados testes não paramétricos, dado que os pressupostos de normalidade não se verificaram. Concretamente, foi utilizado o teste de Mann-Whitney para comparar dois grupos independentes, e a correlação de Spearman para analisar a relação entre variáveis contínuas e as atitudes.

Capítulo 3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresenta-se os principais resultados obtidos, considerando os objetivos estabelecidos, sendo posteriormente discutidos à luz da literatura na área em estudo. Adicionalmente, tecem-se as considerações finais, onde se destacam os contributos e implicações do estudo, para a prática e investigação, bem como as suas limitações.

1. Resultados

1.1. Caracterização das Atitudes das Crianças em relação à Deficiência Física

Relativamente às atitudes das crianças face à deficiência física, de um modo geral, os resultados apontam para atitudes positivas por parte das crianças relativamente aos brinquedos e imagens representativas de crianças com deficiência física. Especificamente, os resultados referentes aos brinquedos indicaram uma atitude mais positiva em relação ao/à boneco/a numa cadeira de rodas ($M = 25.01$, $DP = 4.80$), seguida do/a boneco/a sem deficiência física visível ($M = 24.63$, $DP = 5.91$) e do/a boneco/a com uma prótese mecânica ($M = 24.10$, $DP = 5.72$). Por outro lado, nas imagens observou-se uma atitude mais positiva relativamente à imagem da criança sem deficiência física visível ($M = 23.94$, $DP = 7.37$), seguida da criança numa cadeira de rodas ($M = 21.93$, $DP = 7.06$) e da criança com uma prótese mecânica ($M = 21.76$, $DP = 7.96$).

Tabela 3

Estatísticas descritivas das atitudes das crianças face à deficiência física

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min. – Max.</i>
Atitudes face à deficiência física			
Boneco/a numa cadeira de rodas	25.01	4.80	11-29
Boneco/a com uma prótese mecânica	24.10	5.72	7-29
Boneco/a sem deficiência física visível	24.63	5.91	6-29
Imagem de criança numa cadeira de rodas	21.93	7.06	7-29
Imagem de criança com uma prótese mecânica	21.76	7.96	6-29
Imagem de criança sem deficiência física visível	23.94	7.37	6-29

As crianças foram questionadas sobre os motivos para a presença ou ausência de deficiência física nos brinquedos e nas imagens. As justificações dadas pelas crianças foram organizadas em categorias (cf. Tabelas 4 e 5). No caso dos brinquedos, a categoria mais frequente para justificar a presença de deficiência física foi “doença ou acidente”, referida por 63.5% das crianças relativamente ao/à boneco/a numa cadeira de rodas (e.g., “Foi atropelado por um carro, está magoado do pé”) e por 56.1% relativamente ao/à boneco/a com uma prótese mecânica (e.g., “Magoou-se no basquetebol”). Para o/a boneco/a sem deficiência física visível, a maioria das crianças (68.3%) identificou a categoria “não tem doença” (e.g., “Não se magoou”).

Tabela 4

Categorias relativas à justificação das crianças para a presença/ausência de deficiência física em cada brinquedo

Categorias	Brinquedo A		Brinquedo B		Brinquedo C	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Doença ou acidente	52	63.5	46	56.1	0	0
Escolha pessoal ou brincadeira	2	2.4	1	1.2	0	0
Dificuldade motora	5	6.1	2	2.4	0	0
Aparência mecânica	0	0	4	4.9	0	0
Cansaço ou fadiga	2	2.4	0	0	0	0
Não tem doença	0	0	0	0	56	68.3
Outra explicação	1	1.2	4	4.9	6	7.3
Não sabe	20	24.4	25	30.5	20	24.4

Nota. Brinquedo A = boneco/a numa cadeira de rodas. Brinquedo B = boneco/a com uma prótese mecânica. Brinquedo C = boneco/a sem deficiência física visível.

Relativamente às imagens, observou-se um padrão semelhante (cf. Tabela 5). A categoria “doença ou acidente” foi novamente predominante para a criança numa cadeira de rodas, com 67.1% das respostas (e.g., “Tem problemas nas pernas e não consegue andar”; “Partiu as duas pernas quando estava a brincar”), e para a criança com uma prótese mecânica, com 63.5% (e.g., “Parece que caiu ao chão e magoou-se, como o boneco”). Na criança sem

deficiência física visível, 67.1% das crianças responderam “não tem doença” (e.g., “Este está bem, não se aleijou”). A categoria “não sabe” foi também referida com alguma frequência, especialmente no brinquedo e na imagem alusivos à prótese mecânica, com 30.5% e 29.2% das respostas, respetivamente.

Tabela 5

Categorias relativas à justificação das crianças para a presença/ausência de deficiência física em cada imagem

Categorias	Imagem A		Imagem B		Imagem C	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Doença ou acidente	55	67.1	52	63.5	0	0
Escolha pessoal ou brincadeira	4	4.9	1	1.2	0	0
Dificuldade motora	4	4.9	0	0	0	0
Aparência mecânica	0	0	1	1.2	0	0
Condição congénita	0	0	1	1.2	0	0
Não tem doença	2	2.4	0	0	55	67.1
Outra explicação	1	1.2	3	3.7	6	7.3
Não sabe	16	19.5	24	29.2	21	25.6

Nota. Imagem A = criança numa cadeira de rodas. Imagem B = criança com uma prótese mecânica. Imagem C = criança sem deficiência física visível.

No caso das imagens, as crianças foram igualmente questionadas sobre a vontade de interação com as crianças representadas (“Se esta criança fosse tua colega no jardim de infância gostarias que ela se sentasse ao teu lado?”), bem como sobre o desejo de amizade com a criança representada na imagem (“Se esta criança fosse tua colega no jardim de infância, gostarias que ela fosse tua amiga?”). De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6, observou-se que a maioria das crianças expressou vontade em interagir com as crianças representadas nas imagens, independentemente de ser uma criança com ou sem deficiência física. Ainda assim, destaca-se uma maior percentagem de respostas afirmativas em relação à criança sem deficiência física visível.

Tabela 6*Disponibilidade para interação e amizade com as crianças ilustradas nas imagens*

	Vontade de interação		Amizade	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Criança numa cadeira de rodas				
Sim	50	61	61	74.4
Não	18	22	16	19.5
Não sei	14	17.1	5	6.1
Criança com uma prótese mecânica				
Sim	55	67.1	59	72
Não	18	22	16	19.5
Não sei	9	11	7	8.5
Criança sem deficiência física visível				
Sim	64	78	69	84.1
Não	13	15.9	12	14.6
Não sei	5	6.1	1	1.2

As crianças foram igualmente convidadas a manifestar a sua preferência em relação aos brinquedos e crianças representadas nas imagens. Os resultados apresentados na Tabela 7, indicam que a maioria das crianças manifestou preferência pelo/a boneco/a numa cadeira de rodas (65.9%), seguindo-se o/a boneco/a com uma prótese mecânica (20.7%) e, por fim, o/a boneco/a sem deficiência física visível (13.4%). As justificações apresentadas pelas crianças para a escolha do/a boneco/a numa cadeira de rodas remetem para a novidade relativa a este tipo de brinquedo (e.g., “Queria muito ter uma boneca com cadeira de rodas”; “Porque nunca vi uma barbie assim”) e para características estéticas (e.g., “Gosto da saia”; “Tem o cabelo loiro”). No caso do/a boneco/a com prótese mecânica, surgiram justificações semelhantes, com referência à novidade e a características estéticas, como a cor da prótese (e.g., “Gosto da cor prateada”). Já no caso do/a boneco/a sem deficiência física visível, as justificações centram-se sobretudo em características estéticas (e.g., “É bonita”). Relativamente à preferência das crianças representadas nas imagens, a maioria das crianças indicou a imagem da criança sem deficiência física visível (46.3%), seguida da imagem da criança com uma prótese mecânica (24.4%) e, por último, a imagem da criança numa cadeira de rodas (29.3%).

As justificações das crianças para escolherem a imagem da criança sem deficiência física visível remetem para a ausência de doença ou acidente (e.g., “Porque não teve nenhum acidente”), para a presença de diferenças físicas visíveis (e.g., “Porque não tem cadeira de rodas nem esta coisa (aponta para prótese mecânica)”) e para a influência de fatores familiares (e.g., “A minha mãe disse para não brincar com meninas magoadas”). No caso da criança numa cadeira de rodas, surgiram justificações relacionadas com aspetos emocionais e estéticos (e.g., “Porque está a sorrir”; “Tem umas sapatilhas bonitas”). Relativamente à criança com prótese mecânica, as justificações centraram-se sobretudo em aspetos positivos associados à aparência da prótese (e.g., “Tem uma perna fixe”).

Tabela 7

Preferências das crianças

	<i>n</i>	<i>%</i>
Brinquedo preferido		
Boneco/a numa cadeira de rodas	54	65.9
Boneco/a com uma prótese mecânica	17	20.7
Boneco/a sem deficiência física visível	11	13.4
Imagem preferida		
Criança numa cadeira de rodas	24	29.3
Criança com uma prótese mecânica	20	24.4
Criança sem deficiência física visível.	38	46.3

1.2. Caracterização das Atitudes em relação à Deficiência, Estilos Parentais e Empatia dos Pais/Responsáveis

Na tabela 8 encontram-se as estatísticas descritivas das atitudes perante pessoas com deficiência, empatia e estilos parentais dos pais/responsáveis.

No que respeita às atitudes dos pais/responsáveis perante as pessoas com deficiência, os resultados apontam para atitudes globalmente positivas, na medida em que a média obtida se encontra abaixo do valor médio da escala ($M = 1.99$, $DP = 0.50$). É importante salientar que nesta escala, valores mais elevados representam atitudes mais negativas. Analisando cada uma

das dimensões, a dimensão cognitiva apresentou a média mais elevada ($M = 2.27$, $DP = 0.88$), seguida da dimensão afetiva ($M = 1.87$, $DP = 0.68$) e da dimensão comportamental ($M = 1.86$, $DP = 0.63$). Neste sentido, é na dimensão comportamental que os pais/responsáveis apresentam atitudes mais positivas. Ainda assim, os valores médios obtidos indicam atitudes positivas da parte dos pais em todas as dimensões.

Relativamente à empatia, os resultados indicam níveis elevados de empatia ($M = 3.83$, $DP = 0.66$), uma vez que o valor médio obtido se situa acima do ponto médio da escala. Considerando as dimensões em separado, verifica-se igualmente níveis elevados de empatia nas duas dimensões, ainda que na dimensão cognitiva ($M = 4.35$, $DP = .58$) se registe valores médios superiores aos da dimensão afetiva ($M = 3.13$, $DP = 1.14$).

Por último, nos estilos parentais, os resultados revelaram uma média mais elevada no estilo parental democrático ($M = 4.13$, $DP = 0.52$), o que indica que os pais tendem a adotar com mais frequência este estilo parental. É o estilo autoritário o que regista a média mais baixa ($M = 1.74$, $DP = 0.42$).

Tabela 8

Estatísticas descritas das variáveis em estudo relativas aos pais/responsáveis

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min. – Max.</i>
Atitudes perante pessoas com deficiência			
Dimensão afetiva	1.87	0.68	1 - 4.5
Dimensão cognitiva	2.27	0.88	1 - 4.5
Dimensão comportamental	1.86	0.63	1 - 4.25
Total	1.99	0.50	1.15 - 3.12
Empatia			
Dimensão afetiva	3.13	1.14	1 - 5
Dimensão cognitiva	4.35	0.58	2.5 - 5
Total	3.83	0.66	2.14 - 5
Estilos parentais			
Estilo parental democrático	4.13	0.52	2.53 - 4.93
Ligação	4.59	0.56	2.60 - 5
Regulação	3.79	0.63	2.40 - 5
Autonomia	4.01	0.65	2.20 - 5
Estilo parental autoritário	1.74	0.42	1.08 - 3.08

Coerção física	1.35	0.43	1 - 3
Hostilidade verbal	2.31	0.63	1 - 4.25
Punição	1.56	0.54	1 - 3
Estilo parental permissivo	2.31	0.75	1 - 4.6

1.3. Relação entre Variáveis Pessoais das Crianças e Atitudes face à Deficiência Física

Com o objetivo de analisar as atitudes das crianças face à deficiência física em função de variáveis pessoais da criança (e.g., género, idade, contacto prévio com pessoas com deficiência, contacto prévio com pessoas e brinquedos com deficiência física) recorreu-se ao teste de Mann-Whitney e correlação de Spearman.

Relativamente ao género, foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos brinquedos em cadeira de rodas e sem deficiência física visível e na imagem da criança sem deficiência física visível, e marginalmente significativas nas imagens da criança numa cadeira de rodas e com uma prótese mecânica. Assim, as raparigas apresentaram atitudes significativamente mais positivas do que os rapazes perante os/as bonecos/as numa cadeira de rodas, $U = 526.00$, $p = .003$, $r = .329$, e sem deficiência física visível, $U = 545.50$, $p = .005$, $r = .309$. Relativamente às imagens, as raparigas revelaram atitudes mais positivas comparativamente com os rapazes, em relação a todas as imagens representando crianças com ou sem deficiência física. Os valores da magnitude de efeito sugerem um efeito fraco a moderado.

Tabela 9

Atitudes das crianças face à deficiência física em função do género

Atitudes das crianças face à deficiência física	Género		U	p	r
	Feminino	Masculino			
	($n = 41$)	($n = 41$)			
	$M (DP)$	$M (DP)$			
Brinquedo A	26.51 (3.58)	23.51 (5.41)	526.00	.003	.329
Brinquedo B	25.00 (4.76)	23.20 (6.48)	735.00	.321	.110
Brinquedo C	26.78 (3.16)	22.49 (7.17)	545.50	.005	.309

Imagem A	23.73 (5.62)	20.12 (7.91)	631.50	.051	.216
Imagem B	23.63 (6.58)	19.88 (8.82)	653.00	.080	.194
Imagem C	26.46 (5.46)	21.41 (8.20)	487.00	<.001	.382

Nota. Brinquedo A = boneco/a numa cadeira de rodas. Brinquedo B = boneco/a com uma prótese mecânica. Brinquedo C = boneco/a sem deficiência física visível. Imagem A = criança numa cadeira de rodas. Imagem B = criança com uma prótese mecânica. Imagem C = criança sem deficiência física visível.

Foi realizada uma correlação de Spearman para analisar a relação entre a idade das crianças e as atitudes face à deficiência física. Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre a idade e as atitudes das crianças em relação aos/às bonecos/as numa cadeira de rodas, $r_s = .047$, $p = .676$, com uma prótese mecânica, $r_s = .021$, $p = .849$, nem sem deficiência física visível, $r_s = -.126$, $p = .260$. Também não se registaram correlações estatisticamente significativas entre a idade e as atitudes das crianças perante imagens de uma criança numa cadeira de rodas, $r_s = .052$, $p = .642$, e com uma prótese mecânica, $r_s = .168$, $p = .132$. No entanto, foi identificada uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a idade e as atitudes perante a imagem da criança sem deficiência física visível, $r_s = .296$, $p = .007$.

Quanto à influência do contacto prévio com pessoas com deficiência ou com deficiência física e com brinquedos com deficiência física nas atitudes das crianças, verificou-se um resultado estatisticamente significativo do contacto prévio com pessoas com deficiência relativamente ao brinquedo sem deficiência física visível, $U = 328.00$, $p = .004$, $r = -.341$, e marginalmente significativo do contacto prévio com pessoas com deficiência física relativamente ao brinquedo sem deficiência física visível, $U = 364.50$, $p = .091$, $r = -.187$. Não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças face à deficiência em função do contacto com deficiência ou com deficiência física, ou com brinquedos com deficiência (cf. Tabela 10).

Tabela 10

Atitudes das crianças face à deficiência física em função do contacto prévio com pessoas com deficiência, com deficiência física e com brinquedos com deficiência física

Atitudes das crianças face à deficiência física	Contacto prévio com pessoas com deficiência		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 18) <i>M</i> (<i>DP</i>)	(<i>n</i> = 64) <i>M</i> (<i>DP</i>)			
Brinquedo A	22.89 (6.90)	25.61 (3.90)	490.00	.326	-.109
Brinquedo B	22.17 (7.01)	24.64 (5.25)	448.00	.146	-.161
Brinquedo C	20.95 (7.76)	25.67 (4.87)	328.00	.004	-.341
Imagem A	21.89 (6.82)	21.94 (7.18)	542.00	.701	-.042
Imagem B	20.78 (8.30)	22.03 (7.91)	509.00	.449	-.084
Imagem C	24.28 (7.15)	23.84 (7.49)	553.00	.786	-.030
	Contacto prévio com pessoas com deficiência física		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 15) <i>M</i> (<i>DP</i>)	(<i>n</i> = 67) <i>M</i> (<i>DP</i>)			
Brinquedo A	23.87 (6.15)	25.27 (4.46)	454.50	.557	-.065
Brinquedo B	22.07 (7.07)	24.55 (5.34)	410.00	.260	-.124
Brinquedo C	21.80 (7.82)	25.27 (5.26)	364.50	.091	-.187
Imagem A	20.60 (8.60)	22.22 (6.70)	447.50	.506	-.073
Imagem B	19.47 (8.77)	22.27 (7.75)	402.50	.227	-.134
Imagem C	21.53 (9.26)	24.48 (6.85)	402.00	.204	-.141
	Contacto com brinquedos com deficiência física		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Sim	Não			
	(<i>n</i> = 72) <i>M</i> (<i>DP</i>)	(<i>n</i> = 10) <i>M</i> (<i>DP</i>)			
Brinquedo A	25.60 (2.86)	24.93 (5.02)	348.00	.862	-.019
Brinquedo B	26.00 (3.13)	23.83 (5.96)	300.00	.388	-.095
Brinquedo C	22.60 (7.30)	24.92 (5.70)	289.50	.307	-.113
Imagem A	24.30 (4.08)	21.60 (7.34)	312.00	.493	-.076
Imagem B	24.80 (4.52)	21.33 (8.27)	300.00	.392	-.095
Imagem C	27.40 (2.55)	23.46 (7.70)	271.50	.186	-.146

Nota. Brinquedo A = boneco/a numa cadeira de rodas. Brinquedo B = boneco/a com uma prótese mecânica. Brinquedo C = boneco/a sem deficiência física visível. Imagem A = criança numa cadeira de rodas. Imagem B = criança com uma prótese mecânica. Imagem C = criança sem deficiência física visível.

1.4. Relação entre Variáveis Parentais e Atitudes das Crianças face à Deficiência Física

Com o objetivo de analisar a relação entre as variáveis parentais (e.g., atitudes face à deficiência, empatia e estilos parentais) e as atitudes das crianças face à deficiência física, foi realizada uma correlação de Spearman. Os resultados são apresentados na Tabela 11.

Verificaram-se correlações estatisticamente significativas negativas e fracas entre o/a boneco/a com prótese mecânica e a dimensão afetiva das atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência, $r_s = -.25$, $p < .05$, assim como com a escala total das atitudes, $r_s = -.26$, $p < .05$. Estes resultados indicam-nos que quanto mais positiva as atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência física, mais positivas são as atitudes das crianças face ao/à boneco/a com prótese mecânica.

Verificou-se uma correlação negativa e fraca entre a empatia afetiva e a dimensão cognitiva das atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência, $r_s = -.23$, $p < .05$. Por outro lado, a empatia cognitiva correlacionou-se negativamente e de forma moderada com a dimensão cognitiva das atitudes, $r_s = -.43$, $p < .01$, e de forma fraca com a escala total das atitudes, $r_s = -.30$, $p < .01$. A escala total da empatia revelou também correlações negativas, quer com a dimensão cognitiva, $r_s = -.37$, $p < .01$, quer com a escala total das atitudes, $r_s = -.26$, $p < .05$. Estes resultados sugerem que níveis mais elevados de empatia por parte dos pais/responsáveis estão associados a atitudes mais positivas face à deficiência física.

No que diz respeito aos estilos parentais, o estilo democrático apresentou correlações negativas com a dimensão cognitiva das atitudes, $r_s = -.31$, $p < .01$, com a dimensão comportamental, $r_s = -.28$, $p < .05$ e com a escala total das atitudes, $r_s = -.25$, $p < .05$. Por sua vez, o estilo autoritário revelou uma correlação positiva e fraca com a dimensão comportamental das atitudes, $r_s = .24$, $p < .05$. Estes resultados sugerem que o estilo parental democrático está associado a atitudes mais positivas face à deficiência física, enquanto o estilo autoritário se associa a atitudes mais negativas.

Tabela 11

Relação entre as atitudes das crianças face à deficiência física, a empatia dos pais/responsáveis, o estilo parental e as atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Brinquedo A	-															
2. Brinquedo B	.57**	-														
3. Brinquedo C	.59**	.61**	-													
4. Imagem A	.52**	.53**	.58**	-												
5. Imagem B	.54**	.59**	.48**	.81**	-											
6. Imagem C	.43**	.36**	.39**	.56**	.57**	-										
7. Empatia afetiva	-.005	-.076	.01	-.01	-.10	-.05	-									
8. Empatia cognitiva	.10	.19	.17	-.20	.08	.11	.28*	-								
9. Empatia - total	.03	.04	.09	-.02	-.04	-.02	.90**	.65**	-							
10. EP democrático	.03	.14	.05	.06	.08	.05	-.005	.46	.19	-						
11. EP autoritário	.11	-.007	-.03	.03	-.02	-.04	-.13	.008	-.10	-.21	-					
12. EP permissivo	.01	-.13	.04	-.05	-.13	-.08	.10	.02	.11	-.09	.43**	-				
13. Atitudes – afetiva	-.02	-.25*	-.03	-.005	-.07	.10	-.06	-.16	-.12	-.18	.08	.17	-			
14. Atitudes – cognitiva	-.02	-.17	-.21	.04	.05	-.08	-.23*	-.43**	-.37**	-.31**	.15	-.15	0.20	-		
15. Atitudes – comportamental	.12	-.14	-.07	.13	.08	.11	.001	-.18	-.09	-.28*	.24*	.16	.48**	.39**	-	
16. Atitudes - total	.008	-.26*	-.14	.04	-.01	.07	-.15	-.30**	-.26*	-.25*	.17	.07	.81**	.66**	.68**	-

Nota. Brinquedo A = boneco/a numa cadeira de rodas. Brinquedo B = boneco/a com uma prótese mecânica. Brinquedo C = boneco/a sem deficiência física visível. Imagem A = criança numa cadeira de rodas. Imagem B = criança com uma prótese mecânica. Imagem C = criança sem deficiência física visível. EP = estilo parental.

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

2. Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como principal objetivo analisar as atitudes de crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos) face à deficiência física, bem como a influência de variáveis pessoais e parentais nas atitudes. Especificamente, este estudo teve como objetivos: 1) caracterizar as atitudes das crianças em idade pré-escolar relativamente à deficiência física; 2) caracterizar as atitudes dos respetivos pais/responsáveis face deficiência física; 3) explorar a relação entre variáveis pessoais da criança (e.g., género, idade, contacto prévio com pessoas com deficiência, contacto prévio com brinquedos com deficiência) e as suas atitudes face à deficiência física; 4) explorar a relação entre as atitudes das crianças e dos respetivos pais/responsáveis face à deficiência física; 5) analisar a relação entre os estilos parentais e as atitudes das crianças face à deficiência física; e 6) analisar a relação entre os níveis de empatia dos pais/responsáveis e as atitudes das crianças face à deficiência física.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, orientado para caracterizar as atitudes das crianças face à deficiência física, os resultados indicam, de forma geral, atitudes positivas perante brinquedos e imagens de crianças com deficiência física. Estes resultados estão em consonância com estudos prévios (e.g., Negrões, 2017; Tamm & Prellwitz, 2001) e são particularmente encorajadores, visto que podem refletir uma maior predisposição das crianças para interagir com pares com deficiência (Babik & Gardner, 2021). A literatura tem demonstrado que as atitudes das crianças desempenham um papel essencial na inclusão dos pares com deficiência, pois contribuem para a sua integração e participação ativa nos contextos educativos (Bossaert et al., 2011; A. de Boer et al., 2012; de Laat et al., 2013; Vignes et al., 2009).

Apesar da tendência positiva, verificou-se alguma variabilidade nos resultados, o que pode indicar a existência de atitudes menos favoráveis por parte de algumas crianças da amostra. Isto reforça a importância de continuar a investir em práticas educativas que

promovam atitudes inclusivas desde idades muito precoces. Além disso, observaram-se diferenças entre os estímulos, com atitudes mais favoráveis face à cadeira de rodas do que à prótese mecânica. A literatura indica que as crianças tendem a demonstrar atitudes positivas perante os pares com cadeiras de rodas (Tamm & Prellwitz, 2001), enquanto as próteses mecânicas, por serem menos familiares, podem suscitar maior estranheza, refletindo-se em atitudes ligeiramente menos positivas (Maftei & Oancea-Matei, 2019). Ainda assim, as atitudes das crianças revelaram-se globalmente favoráveis face aos dois estímulos representando a deficiência física (cadeira de rodas e prótese mecânica).

No presente estudo, as justificações das crianças para a presença de deficiência física nos brinquedos e imagens centraram-se em razões relacionadas com a presença de uma doença ou acidente. Contudo, a percentagem de crianças que relata não conhecer a razão para a presença de deficiência física é ainda significativa. Estes resultados sugerem que, embora as crianças em idade pré-escolar demonstrem alguma compreensão relativa à deficiência física, ainda apresentam limitações na interpretação das suas causas. A literatura tem apontado que as atitudes das crianças em relação à deficiência estão relacionadas com o seu nível de conhecimento e compreensão da mesma, assim como do seu desenvolvimento cognitivo (Babik & Gardner, 2021). Segundo Piaget (1970), as crianças entre os 2 e os 7 anos encontram-se no estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operacional, pelo que tendem a focar-se apenas nas características mais visíveis dos estímulos, e a ignorar outros aspetos menos evidentes. Assim, as crianças tendem a focar-se no que veem, como a cadeira de rodas ou a prótese, sem uma compreensão plena do que justifica o seu uso. Além disso, de acordo com Nabors e Keyes (1997), nos primeiros anos escolares é quando a criança começa a demonstrar uma maior compreensão da deficiência física, ainda caracterizada por associações visuais, raciocínio concreto e explicações simples, como quedas ou acidentes. Neste sentido, a literatura tem demonstrado que a exposição das crianças à deficiência assume um papel

relevante para potenciar a sua compreensão sobre a deficiência (Hong et al., 2014). No presente estudo, uma percentagem significativa de crianças não teve contacto prévio com pessoas com deficiência (78%) ou com deficiência física (81.7%), o que poderá contribuir para uma compreensão escassa sobre a deficiência.

No que diz respeito às preferências expressas, a maioria das crianças manifestou preferência pelo/a boneco/a numa cadeira de rodas, de entre os/as três bonecos/as apresentados/as. Este resultado pode refletir uma atitude positiva face à deficiência física, mas deve ser interpretado com cautela. Se, por um lado, pode traduzir uma aceitação por parte das crianças em relação à deficiência física, e neste caso em particular, ao uso da cadeira de rodas, pode igualmente resultar da atração da criança pela novidade e curiosidade por um brinquedo diferente e pouco familiar (e.g., Sehl et al., 2021). Considerando que 87.8% das crianças que participaram no estudo não tiveram contacto prévio com brinquedos com deficiência, este resultado poderá traduzir o interesse da criança em brincar com um/a boneco/a pouco familiar. Além disso, as justificações apresentadas pelas crianças para esta preferência parecem reforçar esta interpretação (e.g., “Queria muito ter uma boneca com cadeira de rodas”; “Porque nunca vi uma barbie assim”).

Em relação às imagens, a maioria expressou a sua preferência pela imagem da criança sem deficiência física visível, o que está em linha com a literatura que aponta para uma maior preferência por pares sem deficiência na idade pré-escolar (Maftei & Gherguț, 2023; Nowicki & Sandieson, 2002). A discrepância registada nas preferências das crianças na escolha do brinquedo e da imagem pode relacionar-se com a natureza distinta dos estímulos. Enquanto o/a boneco/a remete para a brincadeira e novidade, a escolha da imagem envolve uma decisão mais relacional, influenciada por fatores de identificação ou familiaridade (Sehl et al., 2021). Neste sentido, poderá haver uma maior identificação com a criança representada na imagem, enquanto parceiro de brincadeira e de interação social. Este resultado parece estar em

consonância com estudos prévios que demonstram que as atitudes das crianças em relação à deficiência tendem a ser positivas, no entanto as atitudes tendem a ser menos favoráveis quando envolvem a interação e atividades que implicam a participação de crianças com deficiência (Dyson, 2005; Werner et al., 2015). Os resultados do presente estudo parecem sugerir que as crianças participantes manifestam elevada aceitação da deficiência física, mas uma maior identificação para interação social com os pares sem deficiência visível. Os resultados relativos à manifestação por parte das crianças de vontade de interação e amizade com as crianças representadas nas imagens parece corroborar esta hipótese. Embora a maioria das crianças expresse vontade de interação e amizade com as crianças representadas nas imagens, independentemente de se tratar de crianças com ou sem deficiência física, verificou-se que uma maior percentagem de crianças manifesta interesse pela criança sem deficiência física. Por um lado, estes resultados indicaram uma atitude favorável por parte das crianças para incluir os pares com deficiência nas brincadeiras, tal como indicado por Tamm e Prellwitz (2001). Por outro, corroboram estudos que identificaram menor disponibilidade para interação com pares com deficiência na idade pré-escolar, independentemente do tipo de deficiência (Nikolarazi & de Reybekiel, 2001; Nowicki, 2006; Nowicki & Sandieson, 2002). Por conseguinte, mesmo em ambiente inclusivos, é comum que as crianças com deficiência se sintam excluídas, uma vez que os pares costumam preferir brincar com crianças sem deficiência visível (Carvalho et al., 2014; Estell et al., 2009; Koster et al., 2010).

No que diz respeito ao segundo objetivo, caracterizar as atitudes dos pais/responsáveis face à deficiência física, os resultados deste estudo indicam atitudes globalmente positivas. Estes resultados estão em consonância com a literatura, que aponta para uma tendência dos pais em manifestar atitudes positivas ou neutras relativamente à inclusão de crianças com deficiência (de Boer & Munde, 2015; Sayson et al., 2024; Schwab, 2018; Sharma & Helen, 2019). Os pais/responsáveis assumem um papel crucial no sucesso da inclusão de crianças

com deficiência nas escolas, uma vez que o seu envolvimento contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas mais inclusivas (Sayson et al., 2024).

Relativamente à relação entre variáveis pessoais da criança (e.g., género, idade, contacto prévio com pessoas e brinquedos com deficiência) e as suas atitudes face à deficiência física, os resultados obtidos apontam para atitudes mais positivas por parte das raparigas comparativamente com os rapazes, o que é consistente com resultados de estudos internacionais (Ersan et al., 2020; Favazza & Odom, 1996). Esta diferença pode estar relacionada com uma maior sensibilidade emocional, empatia e comportamentos pró-sociais nas raparigas, influenciados em grande parte pelas normas culturais e pelas expectativas sociais (Walker, 2005). Contudo, a investigação realizada em Portugal tem evidenciado resultados divergentes, com alguns estudos a indicarem a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas atitudes face à deficiência física (Negrões, 2017; Rodrigues, 2017). Estes estudos portugueses utilizaram uma escala de avaliação da aceitação da deficiência distinta da usada no presente estudo, a *Acceptance Scale for Kindergarten* (Favazza & Odom, 1996), o que dificulta a comparação dos resultados obtidos.

Relativamente à idade, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre a idade e as atitudes das crianças em relação aos/às bonecos/as e às imagens de crianças com deficiência física, em contrapartida com a tendência descrita na literatura (Negrões, 2017; Rodrigues, 2017). Segundo Raabe e Beelmann (2011), o desenvolvimento de preconceitos nas crianças segue um padrão em U invertido. Até aos 3 anos, as atitudes são geralmente positivas, tornam-se mais negativas até aos 7 ou 8 anos e, depois disso, tendem a melhorar novamente. Apesar disso, é importante destacar que a formação de atitudes é um processo influenciado por vários fatores (e.g., características individuais, familiares e escolares) e, por isso, a idade, por si só, pode não explicar diferenças

significativas. No presente estudo, poucas crianças tiveram contacto prévio com pessoas com deficiência ou com brinquedos inclusivos, o que pode ter limitado a variedade de experiências que favorecem a aceitação da diferença. Assim, mais do que a idade, a qualidade das experiências de exposição à diversidade e o contacto com adultos que incentivem atitudes inclusivas, poderão ser igualmente fatores a considerar na formação das atitudes das crianças.

Os resultados do presente estudo indicaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas nas atitudes das crianças em relação à deficiência física em função do contacto prévio com pessoas com deficiência e com brinquedos inclusivos. Este resultado não era expectável face à tendência encontrada em estudos anteriores, que apontavam para uma associação positiva entre estas duas variáveis (Armstrong et al., 2017; de Laat et al., 2013; Favazza & Odom, 1996; Hong et al., 2014; Macmillan et al., 2014; Maftei & Gherguț, 2023; Negrões, 2017; Pahlke et al., 2012; Ribeiro et al., 2023; Vignes et al., 2009; Z. Wang et al., 2021). Contudo, outros estudos recentes também não encontraram uma relação entre as atitudes das crianças face à deficiência em função da presença na sala de uma criança com deficiência (Ersan et al., 2020; Hacıbrahimoglu & Ustaoglu, 2020). Estes resultados parecem sugerir, por um lado, que o contacto com pessoas ou brinquedos com deficiência pode não ser suficiente para fomentar atitudes positivas, sublinhando a complexidade do processo de formação de atitudes durante a infância e a importância do papel dos adultos (e.g., pais, educadores/as) e de programas de intervenção estruturados no âmbito da educação inclusiva, para a promoção de contacto e interações positivas entre a criança e pessoas com deficiência (Skinner & Meltzoff, 2019). Por outro lado, estes resultados remetem para a necessidade de, em estudos futuros, explorar a natureza e a qualidade dos contactos com pessoas com deficiência. No presente estudo, os dados recolhidos junto dos pais/responsáveis permitiram perceber a presença ou ausência de contacto prévio com a deficiência, no entanto não foi explorado o tipo, a frequência e a qualidade desse contacto, o que permitiria compreender em

maior profundidade esta variável e a sua influência nos resultados obtidos. O mesmo acontece relativamente aos brinquedos inclusivos. Estudos como o realizado por Maftai e Gherguț (2023) sugerem que estes brinquedos podem funcionar como ferramentas educativas inclusivas, na medida em que promovem atitudes mais positivas face à deficiência física. No presente estudo, foram recolhidos dados relativos ao contacto das crianças com este tipo de brinquedos, no entanto seria necessário ainda explorar o tipo e qualidade das interações estabelecidas com os mesmos.

No que diz respeito à relação entre as atitudes das crianças e dos respetivos pais/responsáveis face à deficiência física, os resultados do presente estudo sugerem que os pais com atitudes mais positivas, os/as filhos/as tende igualmente a apresentar atitudes mais positivas. Esta relação verificou-se apenas nas atitudes das crianças perante o/a boneco/a com prótese mecânica. Neste âmbito, os resultados de estudos anteriores são inconsistentes, o que realça a relevância de, em estudos futuros, compreender melhor a relação entre estas duas variáveis. Apesar de vários estudos indicarem uma correlação positiva e significativa entre as atitudes dos pais e as dos filhos (de Boer et al., 2012; Dodur & Yüzbaşıoğlu, 2025; Hellmich & Loeper, 2019; Vignes et al., 2009), outros estudos apontam para a ausência de relação entre as duas variáveis (Hong et al., 2014; Jugert et al., 2015; Pahlke et al., 2012). A idade das crianças pode influenciar esta relação, dado que as crianças mais novas tendem a ter menos oportunidades de discutir preconceitos com os pais, que frequentemente consideram que elas ainda não possuem maturidade suficiente para abordar este tema. Além disso, crianças mais pequenas podem não compreender plenamente as atitudes implícitas que lhes são transmitidas e modeladas pelos pais no quotidiano (Hong et al., 2014; Pahlke et al., 2012). Assim, pode-se observar uma relação mais evidente entre essas variáveis em estudos que envolvem crianças mais velhas (Hong et al., 2014).

No que concerne à relação entre os estilos parentais e as atitudes das crianças face à deficiência física, os resultados do presente estudo não revelaram correlações estatisticamente significativas entre estas variáveis. Estes resultados contrastam com os de estudos prévios, que sugerem que os estilos parentais podem influenciar as atitudes das crianças face à deficiência (Cardoso & Veríssimo, 2013; Jugert et al., 2015; Wang et al., 2019). Estudos anteriores (Jugert et al., 2015; Wang et al., 2019) verificaram que filhos de pais autoritários tendem a manifestar atitudes menos positivas, sendo este estilo frequentemente associado a níveis elevados de controlo psicológico e menor abertura à diversidade. Por outro lado, o estilo democrático, ao fomentar o diálogo, a empatia e a valorização da autonomia, tem sido associado a atitudes mais inclusivas (Cardoso & Veríssimo, 2013; Wang et al., 2019). Apesar de não se ter verificado uma associação entre os estilos parentais e as atitudes das crianças, os resultados revelaram correlações estatisticamente significativas entre os estilos parentais e as atitudes dos próprios pais face à deficiência. O estilo parental democrático associou-se a atitudes mais positivas, enquanto o estilo autoritário se relacionou com atitudes mais negativas, tal como reportado em estudos anteriores (e.g., Wegemer & Vandell, 2020).

No que respeita à relação entre os níveis de empatia dos pais/responsáveis e as atitudes das crianças face à deficiência física, os resultados do presente estudo não revelaram correlações estatisticamente significativas entre estas variáveis. Estes resultados não estão em consonância com os obtidos em estudos anteriores, os quais sugerem uma relação positiva entre os níveis de empatia dos pais e o desenvolvimento da empatia nas crianças (Garcia-Serpa et al., 2006), a qual poderá, por sua vez, refletir-se em atitudes mais positivas e inclusivas. Contudo, foram identificadas correlações estatisticamente significativas entre os níveis de empatia dos pais e as suas próprias atitudes face à deficiência, o que reforça a evidência empírica que aponta para uma relação positiva entre empatia e atitudes mais inclusivas (Navarro-Mateu et al., 2019; Ribeiro et al., 2023; Sap et al., 2022).

No seu conjunto, estes resultados parecem remeter para a complexidade dos fatores envolvidos na formação das atitudes das crianças. No presente estudo, o foco foi em crianças em idade pré-escolar, pelo que seria necessário explorar estas relações ao longo de diferentes fases do desenvolvimento. À medida que as crianças crescem e desenvolvem uma maior capacidade de pensamento abstrato, tornam-se mais capazes de internalizar as atitudes e os valores transmitidos pelos pais, de forma explícita e implícita. Além disso, com o aumento da idade, cresce também a oportunidade de diálogo com os adultos acerca de temas como a diversidade, o que pode reforçar ainda mais essa internalização (Hong et al., 2014; Pahlke et al., 2012; Piaget, 1970). Deste modo, compreender de que forma esta relação evolui ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento poderá contribuir para a implementação de intervenções mais eficazes e ajustadas às necessidades específicas de cada faixa etária.

3. Conclusão

Este estudo teve como principal objetivo analisar as atitudes de crianças em idade pré-escolar face à deficiência física, bem como a influência de variáveis pessoais e parentais nessas atitudes. A compreensão dos fatores que influenciam a formação das atitudes das crianças assume uma relevância crescente no atual contexto educativo português, no qual as crianças e os/as jovens estão em contacto regular com a diversidade. A literatura evidencia que a infância é um momento privilegiado para a criação de oportunidades potenciadoras de atitudes positivas face à deficiência (Killen et al., 2011; Lee et al., 2017; Maftai & Gherguț, 2023), sendo estas moldadas por uma multiplicidade de fatores, incluindo características individuais e o contexto familiar, social e educativo (Babik & Gardner, 2021; Maftai & Gherguț, 2023; Ribeiro et al., 2023; Vignes et al., 2009). O presente estudo foi orientado para a análise de variáveis pessoais das crianças e dos seus pais/responsáveis. Ainda que se reconheça a necessidade de estudos posteriores para compreender em maior profundidade a

relação entre as variáveis analisadas, os resultados do presente estudo parecem contribuir para o avanço da investigação no campo da PEE. Neste âmbito, destaca-se a relevância do contributo dos/as psicólogos/as escolares e da educação para a intervenção com as crianças e suas famílias, em diferentes fases do desenvolvimento, no sentido de promover a familiarização com diferentes representações da deficiência, envolvendo ativamente os pais/responsáveis, para potenciar o respeito pela diferença e aceitação da diversidade.

Apesar dos contributos deste trabalho para a investigação na área da PEE, importa reconhecer algumas limitações. A escala utilizada para avaliar as atitudes das crianças face à deficiência física não está validada para a população portuguesa e carece de estudos adicionais para análise das suas propriedades psicométricas. A recolha de dados junto das crianças baseou-se em numa medida de autorrelato, o que pode ter sido influenciado por fatores como as competências linguísticas da criança, compreensão oral ou desejabilidade social. No que diz respeito aos materiais utilizados, os brinquedos de apoio à aplicação da escala de atitudes eram bonecos/as (Barbie e Ken), que apesar de serem bonecos/as com os quais a maioria das crianças está familiarizada, são bonecos/as com os quais tradicionalmente as crianças do género feminino têm mais contacto, o que poderá ter condicionado o envolvimento dos participantes do género masculino. Acresce ainda o possível efeito de novidade associado aos brinquedos com deficiência, o qual poderá ter influenciado o interesse e as escolhas das crianças. Por fim, apesar da garantia de confidencialidade, as respostas dos pais/responsáveis poderão ter sido enviesadas, dada a natureza sensível das questões. A amostra parental revelou-se também desequilibrada, sendo maioritariamente constituída por mães/figuras maternas, o que pode limitar a generalização dos resultados aos pais/figuras paternas do género masculino. Reconhece-se a necessidade de em estudos futuros compreender as atitudes de ambos os progenitores e a influência diferenciada na formação das atitudes das crianças.

Com o término deste trabalho, destacam-se algumas recomendações para futuras investigações, com o intuito de aprofundar o conhecimento na área em estudo. Sendo este um estudo exploratório, destaca-se a necessidade de alargar a amostra em termos de dimensão e diversidade geográfica, uma vez que os/as participantes/as se concentraram apenas na zona do Grande Porto. Sugere-se, igualmente, o desenvolvimento de estudos que não só incluam outros tipos de deficiência, mas também as várias dimensões da diversidade, de forma a analisar padrões diferenciados de aceitação. Além disso, a utilização de medidas complementares ao autorrelato, como a observação em contexto de sala e/ou recreio e estudos sociométricos, poderá permitir uma análise mais aprofundada dos padrões de interação e envolvimento entre pares, fornecendo dados relevantes para o delineamento de intervenções eficazes. Seria pertinente incluir, em futuros estudos, a perspetiva dos professores/as e/ou educadores/as, dada a sua importância na promoção do contacto e da interação social entre crianças com e sem desenvolvimento típico. Por fim, recomenda-se a realização de intervenções experimentais que avaliem o impacto de programas educativos específicos, nomeadamente com recurso a brinquedos representativos da deficiência física, na promoção de atitudes inclusivas entre crianças em idade pré-escolar.

Referências

- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: Os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, 1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686x47438>
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. (2017). *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Final summary report*. www.european-agency.org
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11–23). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D’Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 49(3–4), 103–109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children’s attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>

- Babik, I., & Gardner, E. S. (2021). Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 1(14), 12–37. <https://doi.org/10.1093/schbul/1.14.12>
- Boele, S., Graaff, J., de Wied, M., Valk, I., Crocetti, E., & Branje, S. (2019). Linking parent–child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1033–1055. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504–509. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033>
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 4(31), 393–406. <https://doi.org/10.14417/S0870-8231201300040003>
- Carvalho, M., Perry, A., Bebko, J., & Minnes, P. (2014). Brief report: Social inclusion of Ontario children with developmental disabilities in community settings. *Journal on Development Disabilities*, 20(3), 88–93.
- de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *Journal of Special Education*, 49(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- de Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855–863. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458–475. <https://doi.org/10.1177/027112149601600406>
- Dias, P., Sousa, J., Gonçalves, M., Flores, P., & Pérez, J. D. (2016). Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento. *Psicologia*, 30(2), 95–106. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1099>
- Dodur, H., & Yüzbaşıoğlu, Y. (2025). Parental influence on preschoolers' acceptance of peers with special needs: The mediating role of inclusion attitudes. *Children and Youth Services Review*, 170, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2025.108139>
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95–105. <https://doi.org/10.1177/02711214050250020601>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ersan, D. T., Ata, S., & Kaya, S. (2020). Acceptance in early childhood: A study from Turkish children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 20–27. <https://doi.org/10.20489/intjecse.713680>

- Estell, D., Jones, M., Acker, R., & Pearl, R. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76(1), 110–124. <https://doi.org/10.1177/001440290907600106>
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232–249. <https://doi.org/10.1177/105381519602000307>
- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176. <https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2022). *Summary: UNICEF disability inclusion policy and strategy: 2022-2030*. https://www.unicef.org/media/134031/file/UNICEF_Disability_and_Inclusion_Strategy_2022_2030_Short_Version.pdf
- Garcia-Serpa, F., Prette, Z., & Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: Empatia e procedimento educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40(1), 77–88.
- Ghergut, A. (2012). Inclusive education versus special education on the Romanian educational system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 199–203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.093>
- Hacıbrahimoglu, B., & Ustaoglu, A. (2020). The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 391–412. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755497>
- Hatfield, E., Rapson, R., & Le, Y.-C. (2009). Emotional contagion and empathy. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 19–30). Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0003>

- Hellmich, F., & Loeper, M. F. (2019). Children's attitudes towards peers with learning disabilities – The role of perceived parental behaviour, contact experiences and self-efficacy beliefs. *British Journal of Special Education*, 46(2), 157–179. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12259>
- Hirpa, D. A. (2021). Exclusion of children with disabilities from early childhood education: Including approaches of social exclusion. *Cogent Education*, 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1952824>
- Holder, M. D., Coleman, B., & Singh, K. (2012). Temperament and happiness in children in India. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 261–274. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9262-x>
- Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170–193. <https://doi.org/10.1002/icd.1826>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jugert, P., Eckstein, K., Beelmann, A., & Noack, P. (2015). Parents' influence on the development of their children's ethnic intergroup attitudes: A longitudinal analysis from middle childhood to early adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1084923>
- Kaya, A., & Siyez, D. (2010). Child and adolescent KA-SI empathic tendency scale: Development, validity and reliability study. *Education and Science*, 35(156), 111–125. <https://www.researchgate.net/publication/286096720>

- Killen, M., Rutland, A., & Ruck, M. D. (2011). Promoting equity, tolerance, and justice in childhood. *Society for Research in Child Development*, 25(4), 1–33.
<https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2011.tb00069.x>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
<https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211–226.
<https://doi.org/10.1177/1540796915600717>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Lee, K., Quinn, P. C., & Heyman, G. D. (2017). Rethinking the emergence and development of implicit racial bias: A perceptual-social linkage hypothesis. In E. Turiel, N. Budwig, & P. Zelazo (Eds.), *New Perspectives on Human Development* (pp. 27–46). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316282755.004>
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Lima, T., Souza, L., & Modesto, J. (2023). Atitudes. In A. Torres, M. Lima, E. Techio, & L. Camino (Eds.), *Psicologia social: Temas e teorias* (3rd ed., pp. 171–202). Edgard Blücher. <https://doi.org/10.5151/9786555502046>

- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623–646. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101–109. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.587086>
- Loio, M. (2018). *Escala de atitudes de aceitação: Uma proposta de avaliação de atitudes para o pré-escolar* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Porto.
- Lou, M., & Griggs, B. (2019). *Barbie introduces dolls with wheelchairs and prosthetic limbs*. <https://edition.cnn.com/2019/02/12/us/barbie-doll-disabilities-trnd/index.html>
- Macmillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 56(6), 529–546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>
- Maftai, A., & Gherguț, A. (2021). Spontaneous representations of disability and attitudes toward inclusive educational practices: A mixed approach. *Postmodern Openings*, 12(2), 18–39. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/295>
- Maftai, A., & Gherguț, A. (2023). Using toys as potential inclusive educational means: A longitudinal approach involving children, parents, and teachers. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01545-0>
- Maftai, A., & Oancea-Matei, D.-A. (2019). Would a bionic target really make a difference in sacrificial moral dilemmas? An exploratory study among Romanian youth. *Psihologia Sociala*, 43(1), 63–78.
- Mouliá, L. R. de V., Muria, Â. J., & Martínez, A. B. (2020). Multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Tradução e adaptação à língua portuguesa

- (MAS-PT). *Motricidades: Revista Da Sociedade de Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana*, 4(2), 84–99. <https://doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n2.p84-99>
- Nabors, L. A., & Keyes, L. A. (1997). Brief report: Preschoolers' social preferences for interacting with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(1), 113–122. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.1.113>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 14(12), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>
- Negrões, R. (2017). *Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/51128>
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/08856250110041090>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Omote, S. (2016). Escala de atitudes sociais em relação à inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 470–473. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12308>

- Omote, S., De Oliveira, A. A., Baleotti, L., & Martins, S. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387–398. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>
- Organização das Nações Unidas. (2016). *Article 24: Right to inclusive education* (pp. 1–24). <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development Goal 4*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Organização Mundial da Saúde. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>
- Organização Mundial da Saúde. (2023). *Disability*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Suizzo, M. A. (2012). Relations between colorblind socialization and children's racial bias: Evidence from European American mothers and their preschool children. *Child Development*, 83(4), 1164–1179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01770.x>

- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pechorro, P., Jesus, S. N., Kahn, R. E., Gonçalves, R. A., & Barroso, R. (2018). The short version of the basic empathy scale among a school sample of Portuguese youths: Validity, reliability and invariance. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 4(49), 157–169. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.13>
- Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2015). Parenting styles and dimensions questionnaire - Versão portuguesa de autorrelato. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 302–312. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528210>
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 703–732). Wiley.
- Pinto, P., Bento, S., Pinto, T., & Neca, P. (2023). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2023*. <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt>
- Pinto, P., & Pinto, T. (2019). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2019*. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*.
- República Portuguesa. (2019). *Guia prático: Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=guia-pratico->

os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-em-

portugal#:~:text=O%20Guia%20Pr%C3%A1tico%3A%20Os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com,pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20e%20facilitar%20a%20tomada%20d

- Ribeiro, A., Peixoto, C., Machado, F., Soares, M., Coelho, V., Alves, S., & Azevedo, H. (2023). Atitudes dos adolescentes portugueses face aos pares com deficiência. *Cadernos de Pesquisa*, 53, 1–17. <https://doi.org/10.1590/198053149672>
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S., & Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819–830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Rodrigues, S. (2017). *Inclusão no pré-escolar no concelho de Barcelos: Atitudes e comportamentos dos pares sem necessidades educativas especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/51126>
- Sap, R., Özkan, Ş., & Uğurlu, Ü. (2022). Empathic tendencies and attitudes toward people with disabilities in healthy developing children and their relationship between empathic tendencies of parents. *Bezmialem Science*, 10(5), 637–645. <https://doi.org/10.14235/bas.galenos.2021.6172>
- Sayson, A., Espina, R., Anora, H., Pantaleion, A., & Calasang, V. (2024). Exploring parent's attitudes towards inclusive education. *World Journal on Education and Humanities Research*, 4(2), 55–65.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling. A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Waxmann Verlag.
- Sehl, C., Friedman, O., & Denison, S. (2021). Children's novelty preferences depend on information-seeking goals. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 43. <https://escholarship.org/uc/item/7nr7n7c1>

- Sharma, J., & Helen, T. (2019). Parents' attitudes to inclusive education: A study conducted in early years settings in inclusive mainstream schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special Education*, 33(4), 877–893.
- Silva, B., Pedro, V., & Jesus, E. (2017). Educação Inclusiva. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1.
- Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211–240. <https://doi.org/10.1111/sipr.12054>
- Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). "If I had a friend in a wheelchair": Children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 27(3), 223–240. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00156.x>
- Tanaka, E., & Manzini, E. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(11), 273–294. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008>
- Toldrá, R., de Marque, C., & Brunello, M. (2010). Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: Experiências em construção. *Revista de Terapia Ocupacional Da Universidade de São Paulo*, 21(2), 158–165. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v21i2p158-165>.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297–312. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.3.297-312>

- Wang, Y., Li, Z., & Zhu, L. (2019). Emotional intelligence of 3- to 6-year-olds and parenting style: Peer communication ability as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 47(12). <https://doi.org/10.2224/SBP.8636>
- Wang, Z., Xu, X., Han, Q., Chen, Y., Jiang, J., & Ni, G. X. (2021). Factors associated with public attitudes towards persons with disabilities: A systematic review. *BMC Public Health*, 21(1058), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11139-3>
- Wegemer, C. M., & Vandell, D. L. (2020). Parenting, temperament, and attachment security as antecedents of political orientation: Longitudinal evidence from early childhood to age 26. *Developmental Psychology*, 56(7), 1360–1371. <https://doi.org/10.1037/dev0000965>
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.003>