

MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA

**CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E ATITUDES SOCIAIS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES SEM DEFICIÊNCIA PERTENCENTES A CONTEXTOS SOCIAIS
DIFERENTES**

MARÍLIA

2019

MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA

**CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E ATITUDES SOCIAIS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES SEM DEFICIÊNCIA PERTENCENTES A CONTEXTOS SOCIAIS
DIFERENTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

MARÍLIA

2019

S729c

Souza, Maewa Martina Gomes da Silva e

Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes / Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. -- Marília, 2019

162 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Sadao Omote

1. Educação Especial. 2. Inclusão Social. 3. Inclusão Educacional. 4. Concepção de Deficiências. 5. Atitudes Sociais.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA

**CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E ATITUDES SOCIAIS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES SEM DEFICIÊNCIA PERTENCENTES A CONTEXTOS SOCIAIS
DIFERENTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação. (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial).

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

1º Examinador: Dra. Ketilin Mayra Pedro

Diretora e Docente do Centro de Ciências Humanas - Universidade do Sagrado Coração – USC, Campus de Bauru, SP.

2º Examinador: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

3º Examinador: Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

4º Examinador: Dra. Camila Mugnai Vieira

Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA, Marília, SP.

Marília, 11 de março de 2019.

*Aqueles que se esmeram na sua profissão, que lutam pela
Educação, que acreditam que sempre é possível formar
pessoas comprometidas com um mundo cada vez melhor, os
professores!*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*Ao gigante, Professor Doutor Sadao Omote.
Se eu vi mais longe foi por que estive toda essa trajetória sobre os seus
ombros!*

AGRADECIMENTOS

"[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia". (ROSA, 2016, p. 64).

Mesmo durante toda a trajetória acadêmica, foi no processo de doutoramento que conheci o real significado da palavra gratidão. Se me coube esse sentimento é porque tive pessoas que contribuíram para o meu processo formativo.

Durante essa caminhada, tive o imenso privilégio de ser orientada, desde os primeiros passos na pesquisa, pelo grande mestre, pelo gigante, o tão querido professor Sadao Omote, a quem serei eternamente grata pelo nobre e incansável investimento aplicado em minha formação acadêmica, profissional e, especialmente, pessoal.

Por intermédio do meu orientador, conheci os integrantes do Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", amigos que proporcionaram momentos enriquecedores em diferentes etapas da minha formação. Destaco as queridas Luciana Ramos Baleotti e Camila Mugnai Vieira que, ao terem seus trabalhos científicos desenvolvidos, se transformaram em fontes inspiradoras para o início dessa caminhada. Outras três pessoas foram essenciais para o desenvolvimento desse estudo, queridas que aceitaram viver intensamente esse sonho comigo. Carolina Cangemi Gregorutti, Mara Cleusa Peixoto Assis e Thelma Helena Costa Chahini. Quando eu achei que não seria mais possível, elas se tornaram meus braços, minhas pernas, minha voz! Abraçaram as minhas angústias, lutaram pelo meu sonho e fizeram da esperança uma doce realidade.

Agradeço as cuidadosas e gentis avaliações das queridas Prof^ª. Dr^ª. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dr^ª. Camila Mugnai Vieira, durante o Exame Geral de Qualificação, e por prestarem novamente suas contribuições, juntamente de professores inspiradores, Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e da Dr^ª. Ketilin Mayra Pedro, na defesa.

Caroline Aparecida Nascimento Dias e Gabriela Santiago, vocês estiveram comigo em um trabalho incansável, tabulando e conferindo dados, muitas vezes horas a fio, sempre pensando em me ajudar e fazer o melhor para que eu honrasse cada prazo.

O que seria de mim sem a minha rede de apoio, minhas primeiras e constantes referências, sem a minha família? Minha mãe amada, gratidão pelo seu

amor incondicional, por estar sempre ao meu lado me apoiando em todas as minhas decisões, você é minha maior inspiração! Amadas irmãs, avó, pai, tios, primos, sogros, sem vocês nada disso teria sido possível, vocês são motivo da minha perseverança, do meu maior orgulho! Amo vocês!

Meu bem, obrigada por acreditar em mim, por perceber minhas falhas e limitações e ainda assim escolher me apoiar, incentivar sempre. Você cuidou com todo carinho da minha saúde mental, ajudou incansavelmente a me manter equilibrada e confiante de que tudo daria certo. Amo-te!

Meus intensos agradecimentos a todos que me desafiaram e me fizeram acreditar que toda mudança é possível. Aos meus professores, a todos os alunos que tive nesses últimos quatro anos e aos meus amados orientandos.

Querida Aline de Novaes Conceição, destaco sua importância nesse meu caminhar, você chegou no momento certo e conquistou minha admiração. Obrigada pelo constante incentivo e apoio, especialmente na reta final dessa etapa tão especial.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, pelo espaço de constante crescimento e interlocução. Agradeço aos colegas e aos três professores que marcaram brilhantemente essa minha trajetória, a Profa. Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, o Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e a Dr^a. Jáima Pinheiro de Oliveira.

Aos servidores técnico-administrativos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília, pela competência e gentileza com que me atenderam desde os primeiros dias na graduação, em 2006.

Não daria para agradecer a cada um que me encontrou e me acompanhou. São tantas pessoas que chega a ser injusto listar cada amigo, cada pessoa especial que me abraçou, que dividiu essa trajetória comigo, enfim... destaco os irmãos da Segunda Igreja Presbiteriana de Marília, as queridas do Gratus, as prazerosas conversas com os “Divos”, bem como aos amigos que estão distantes da academia, mas que são constantes na minha vida, obrigada pela amizade.

Agradeço às famílias dos participantes, que autorizaram a participação de seus filhos, a todas as crianças e adolescentes participantes desse estudo, aos dirigentes das escolas, sobretudo por terem abraçado o projeto.

Destaca-se que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Por fim, agradeço a todas as pessoas com deficiência que conheci ao longo da minha trajetória, vocês desempenharam papéis essenciais no enredo da minha vida.

A vocês toda a minha gratidão!

Soli Deo Gloria!

RESUMO

Esta tese se dedica à compreensão das concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre quatro categorias tradicionalmente consideradas como deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência intelectual, bem como compreender suas atitudes sociais em relação à inclusão. Os quinhentos participantes são provenientes de escolas públicas inseridas em diferentes contextos, especificamente advindas de escolas das cinco regiões do país, sendo: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A coleta de dados se deu por intermédio de dois instrumentos: um questionário e a Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, sendo que, após a atribuição de categorias às respostas provenientes do questionário, foram realizadas comparações entre a frequência das categorias das respostas encontradas por intermédio da prova de Qui-quadrado. Os resultados obtidos com esse instrumento sugerem que os participantes apresentam conceitos distintos de acordo com as diferentes categorias de deficiência. Eles revelam conceitos mais apropriados da deficiência auditiva, em primeiro lugar; em segundo lugar, da deficiência visual; em terceiro lugar, da deficiência física e, por último, da deficiência intelectual. Além disso, os participantes mostraram dificuldades com relação às causas e implicações das deficiências, em todas as categorias, relacionando a três tipos de possibilidades: algum problema durante a gestação ou nascimento, algum tipo de acidente que provocasse uma lesão e algum tipo de doença contraída após o nascimento a aceitação do convívio em sala de aula com alunos com deficiência. Os participantes também informaram que eles estariam dispostos a aceitar colegas com deficiência em sala de aula sendo que, das categorias de deficiências estudadas, a mais bem aceita é a deficiência física, em segundo lugar a deficiência visual, em terceiro lugar a deficiência auditiva e em último lugar a deficiência intelectual. Com relação à escala infantil, foram calculados os escores, ressaltando-se que os pontos variavam entre 1, 2 ou 3. Após, foram efetuadas comparações dos escores dos grupos de participantes adotando o teste de Kruskal-Wallis para cotejar as várias amostras independentes, e o teste de Wilcoxon, visando às possíveis comparações dois a dois de pequenos grupos de participantes. Com essa análise, foi possível observar que houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos de quatro regiões: Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Contudo, não foi encontrado resultado estatisticamente significativo na região Nordeste. No geral, não foi possível apontar se há uma relação direta entre as concepções e as atitudes sociais, embora tenha evidenciado dados que sugerem uma possível relação. Conclui-se que a aceitação das crianças com deficiências por seus colegas e o desenvolvimento de relações positivas entre eles – a partir da mediação do professor – são considerados aspectos essenciais para o sucesso do processo de inclusão escolar.

Palavras chave: Educação Especial. Inclusão Social. Inclusão Educacional. Concepção de deficiências. Atitudes Sociais.

ABSTRACT

This thesis is dedicated to understanding the conceptions of children and adolescents without disabilities in four categories traditionally considered as physical disability, visual impairment, hearing impairment and intellectual disability, as well as understanding their social attitudes towards inclusion. The five hundred participants come from public schools inserted in different contexts, specifically from schools in the five regions of the country: North, Northeast, Midwest, Southeast and South. The data collection was done through two instruments: a questionnaire and the Child Scale of Social Attitudes toward Inclusion. The data were analyzed in a quantitative and qualitative way, and after the assignment of categories to the answers from the questionnaire, comparisons were made between the frequency of the categories of the answers found through the Chi-square test. The results obtained with this instrument suggest that the participants present different concepts according to the different categories of disability. They reveal more appropriate concepts of hearing impairment in the first place; secondly, of visual impairment; thirdly, of physical disability and, lastly, of intellectual disability. In addition, the participants showed difficulties with the causes and implications of the disabilities, in all categories, relating to three types of possibilities: some problem during pregnancy or birth, some type of accident that caused an injury and some type of contracted disease after birth the acceptance of classroom living with students with disabilities. Participants also reported that they would be willing to accept colleagues with disabilities in the classroom being that of the categories of deficiencies studied, the most well accepted first is the physical disability, second the visual disability, the third the disability auditory impairment and, lastly, intellectual disability. In relation to the children's scale, the scores were calculated, emphasizing that the points varied between 1, 2 or 3. Afterwards, comparisons of the scores of the groups of participants were made, adopting the Kruskal-Wallis test to compare the various independent samples, and the Wilcoxon test, aiming at possible two-to-two comparisons of small groups of participants. With this analysis, it was possible to observe that there was a statistically significant difference between the groups of four regions: North, Center-West, Southeast and South. However, no statistically significant result was found in the Northeast region. In general, it was not possible to indicate if there is a direct relation between conceptions and social attitudes, although it has evidenced data that suggest a possible relation. It is concluded that the acceptance of children with disabilities by their colleagues and the development of positive relationships between them - through teacher mediation - are considered essential aspects for the success of the school inclusion process.

Keywords: Special Education. Social Inclusion. Educational Inclusion. Conception of disabilities. Social Attitudes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência física	49
Quadro 2 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência física	133
Quadro 3 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência física	137
Quadro 4 - Deficiência física: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes	59
Quadro 5 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência visual	63
Quadro 8 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência visual	141
Quadro 9 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência visual	145
Quadro 10 - Deficiência visual: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes	71
Quadro 11 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência auditiva	76
Quadro 12 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência auditiva	148
Quadro 13 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência auditiva	152
Quadro 14 - Deficiência auditiva: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes	83
Quadro 15 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência intelectual	87
Quadro 17 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência intelectual	155
Quadro 18 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência intelectual	159
Quadro 19 - Deficiência intelectual: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes	95

Quadro 20 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência física	106
Quadro 21 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência visual	107
Quadro 22 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência auditiva	108
Quadro 23 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência intelectual	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características dos participantes matriculados no ciclo I do Ensino Fundamental	43
Tabela 2 - Características dos participantes matriculados no ciclo II do Ensino Fundamental	44
Tabela 3 - Deficiência física: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo	53
Tabela 4 - Deficiência física: frequências provenientes do agrupamento das categorias	54
Tabela 5 - Deficiência física: agrupamento das categorias por região	56
Tabela 6 – Deficiência física: agrupamento das categorias por região	57
Tabela 7 - Deficiência física: frequências provenientes do agrupamento das respostas	58
Tabela 8 - Deficiência visual: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo	66
Tabela 9 - Deficiência visual: frequências provenientes do agrupamento das categorias	67
Tabela 10 - Deficiência visual: agrupamento das categorias por região	68
Tabela 11 – Deficiência visual: agrupamento das categorias por região	69
Tabela 12 - Deficiência visual: frequências provenientes do agrupamento das respostas	70
Tabela 13 - Deficiência auditiva: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo	78
Tabela 14 - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das categorias	79
Tabela 15 - Deficiência auditiva: agrupamento das categorias por região	80
Tabela 16 – Deficiência auditiva: agrupamento das categorias por região	81
Tabela 17 - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das respostas	82
Tabela 18 - Deficiência intelectual: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo	90
Tabela 19 - Deficiência intelectual: frequências provenientes do agrupamento das categorias	91

Tabela 20 - Deficiência intelectual: agrupamento das categorias por região	92
Tabela 21 – Deficiência intelectual: agrupamento das categorias por região	93
Tabela 22 - Deficiência intelectual: frequências provenientes do agrupamento das respostas	94
Tabela 23 - Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência	99
Tabela 24 - Tabela geral da aceitação e negação das deficiências separadas por categoria de deficiência	100
Tabela 25 - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais segundo o agrupamento de alunos	101
Tabela 26 - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais acordo com a variável contato	103
Tabela 27 - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais de acordo com a variável gênero	104
Tabela 28 – Tabela geral dos escores maiores e menores separados por região	106

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	25
2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEM DEFICIÊNCIA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E ATITUDES SOCIAIS COM RELAÇÃO A INCLUSÃO	29
2.1 Objetivos	35
3 MÉTODO	37
3.1 Estudo piloto	37
3.2 Participantes	38
3.3 Material	44
3.4 Procedimentos de coleta de dados	45
3.5 Procedimentos de análise dos dados	46
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1 Deficiência física: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	49
4.2 Deficiência visual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	63
4.3 Deficiência auditiva: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	75
4.4 Deficiência intelectual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	87
4.5 Análise comparativa das concepções sobre as diferentes categorias de deficiência	98
4.6 Análise das Atitudes Sociais com relação à inclusão	101
4.7 Considerações sobre as concepções de deficiência e as atitudes sociais	105
5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E METODOLÓGICAS	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A	130
APÊNDICE B	133
APÊNDICE C	137

APÊNDICE D	141
APÊNDICE F	145
APÊNDICE G	148
APÊNDICE H	152
APÊNDICE I	159
ANEXO	162

APRESENTAÇÃO

“- Agora escreva: Capítulo Primeiro.

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Emília, de testinha franzida, não sabia como começar. Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível. [...]

- Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos. Sua idéia qual é?

- Minha idéia - disse o Visconde é que comece como quase todos os livros de memórias começam - contando quem está escrevendo [...]

- Ótimo! [...] Um dia aprendi a falar! [...] Assim que abri a boca, veio uma torrente de palavras que não tinha fim. [...] Mas não falo pelos cotovelos, como elas. Só pela boca. E falo bem. Sei dizer coisas engraçadas e até filosóficas. Inda há pouco Dona Benta declarou que eu tenho coisas de verdadeiro filósofo. Sabe o que é filósofo, Visconde?

O Visconde sabia, mas fingiu não saber. A boneca explicou:

- É um bicho sujinho, caspento, que diz coisas elevadas que os outros julgam que entendem e ficam de olho parado, pensando, pensando. Cada vez que digo uma coisa filosófica, o olho de Dona Benta fica parado e ela pensa, pensa...

- Ficam pensando o que, Emília?

- Pensando que entenderam.

O Visconde enrugou a testinha e ficou-se uns instantes de olho parado, pensando, pensando. Aquela explicação era positivamente filosófica.

- E como sou filósofa - continuou Emília - quero, que minhas Memórias comecem com a minha filosofia da vida.

- Cuidado, Marquesa! Mil sábios já tentaram explicar a vida e se estrepam.

- Pois eu não me estreparei. A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem pára de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos - viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. É portanto um pisca-pisca.

O Visconde ficou novamente pensativo, de olhos no teto.

Emília riu-se.

- Está vendo como é filosófica a minha idéia? O Senhor Visconde já está de olhos parados, erguidos para o forro. Quer dizer que pensa que entendeu... A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas.

Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

- E depois que morre? - perguntou o Visconde.

- Depois que morre vira hipótese. É ou não é?

O Visconde teve de concordar que era”. (LOBATO, 1994, p. 4-6)

Realmente começar não é uma tarefa nada fácil, torna-se de fato filosófica a busca pela compreensão de anos de dedicação a um fenômeno tão

especial. Para entender os porquês de mais de uma década dedicados a um mesmo estudo fui¹ buscar compreender o que aconteceu comigo entre uma piscada e outra, dessas entre o que houve quando pisquei e me reconheci como pessoa, depois pisquei estava na escola e quando pisquei de novo estava na universidade e agora encerrando uma das etapas da pós-graduação.

Entre uma piscada e outra muita coisa aconteceu e só fez sentido quando me perguntei quando eu reconheci a primeira pessoa com deficiência e o que eu senti quando tive esse contato pela primeira vez.

Aos dois anos de vida, nossa família que já tinha duas filhas, recebe a caçulinha, que nasceu com uma deformidade ortopédica, conhecida como pé torto congênito. Algumas recordações são vagas, mas as mudanças na rotina familiar foram bastante significativas. Nós mudamos de cidade, tivemos de passar muito tempo em hospitais, em função das diversas cirurgias. Me recordo de ter ficado muito tempo distante da minha mãe e ao mesmo tempo de ter a casa sempre cheia de familiares.

Por alguns anos essa foi a rotina. O dia a dia era bastante organizado e as tarefas bem distribuídas, mas o que me marcou foram algumas dessas conversas reservadas de pais, dessas que as crianças não deveriam ouvir, mas que eu estava sempre bem atenta para absorver. Ouvi conversas sobre a impossibilidade da minha irmã andar e ainda a constante chateação de meus pais por só terem tomado ciência da limitação quando chegaram com a bebê em casa, demonstrando a falta de preparo da equipe médica para lidar com essa situação.

Em meio a esses dilemas, ela passou por uma série de cirurgias e com muita vontade de viver aprendeu a andar, a correr e a se proteger. Restaram algumas poucas sequelas e diversas marcas que ela tem feito questão de carregar para não se esquecer da luta que foi se desenvolver, especialmente em escolas que não a compreendiam e de colegas que caçoavam sempre que podiam.

Assim, com frequência retornávamos à escola para conversar com a direção porque ela havia discutido com alguém, havia brigado, havia lutado pela sobrevivência dentro daquele espaço. Minha mãe sempre que podia me pedia para

¹ Nesta primeira parte do texto, foi utilizado o pronome na primeira pessoa do singular por se tratar de memórias pessoais, no decorrer do texto será utilizado a primeira pessoa do plural, pois este trabalho considera a construção coletiva do conhecimento científico.

cuidar dela, mas nunca foi preciso, ela sempre teve essa característica de resolver tudo sozinha e ainda que possível cuidava de mim.

Depois da minha irmã, tive três contatos impactantes durante meu processo formativo. Quando estava sendo alfabetizada conheci uma jovem surda bastante comunicativa, mas após demonstrar curiosidade para saber qual linguagem ela utilizava fui orientada por um familiar que, para mim, era uma importante referência, a não me aproximar porque poderia contrair uma “doença”.

Aquela fala, no auge dos meus sete anos, teve um efeito extremamente marcante. Para mim, a curiosidade em me aproximar foi aumentada e todas as vezes que eu encontrava com ela no mercado ou pracinha da cidade eu tentava tocá-la, cumprimentá-la pegando em suas mãos e depois saía correndo. Cheguei a procurá-la na escola, mas não, ela não estava matriculada.

Na adolescência eu sempre me identificava com as pessoas diferentes, morando em cidade pequena, tudo que fugia dos padrões de normalidade me chamava bastante a atenção.

Cheguei a ser nomeada presidente do grêmio estudantil por vários anos, em três escolas diferentes, porque queria sempre requerer os direitos dos alunos, gostava de ser porta voz daqueles que faziam parte de um espaço democrático, mas que não eram ouvidos.

No final desse período eu enfrentei o temido vestibular, já imaginando que não conseguiria. Tinha dezessete anos, era fruto de escolas públicas, algumas delas infelizmente com baixa qualidade no ensino e com frequente ausência de professores.

A escolha em si não foi difícil, tinha decidido prestar Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Marília. Naquela época eu pensava que boa parte dos problemas sociais era culpa da escola, por isso, pensei ingenuamente que me tornando professora conseguiria resolver todas as mazelas que eu já havia observado.

Como num piscar de olhos me vejo dentro do anfiteatro da UNESP vivendo sensações que nunca havia sentido antes, era alegria, medo, ansiedade e depois de ouvir meu nome e assinar todos os documentos, saio do local. Entre ovos e muita lama vejo minha mãe e minhas irmãs chorando de alegria por mais uma conquista nossa.

A faculdade em si foi um verdadeiro choque de culturas. A cada dia, um professor mais exigente que o outro, uns ensinam a refletir, outros a reproduzir. Iniciam-se as novas amizades e, com elas, as primeiras experiências da vida adulta.

Nesse espaço tive o privilégio de ter na sala uma colega surda, que por sua vez não recebia a atenção devida de boa parte do corpo docente, além de ser especialmente desacreditada pelos companheiros da própria turma. Por uma questão burocrática, ela mudou de turma para estudar em uma sala que havia duas intérpretes de libras matriculadas, reduzindo infelizmente nosso convívio.

No segundo ano da graduação fui contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica vinculada a um dos projetos do Prof. Dr. Sadao Omote. Esse fato foi o maior marco na minha vida acadêmica e profissional pois, a partir dele, entrei efetivamente no universo da Educação Especial e Inclusiva. Por intermédio desse encontro pude começar a compreender as diferenças existentes em nossa humanidade, como elas são constituídas e principalmente quais são os fatores e variáveis que nos levam a perceber o diferente.

Foi como se eu tivesse os olhos abertos e ganho, ainda, novas lentes para observar tudo de modo bastante singular. Fui impulsionada a refletir sobre essa inquietação: como eu percebia os considerados *outsiders*, já que até então me via como uma pessoa diferente. Nesse processo de descoberta pessoal, cheguei a um grupo que me despertava, desde a mais tenra idade, total curiosidade: o público alvo da Educação Especial.

Com auxílio do meu orientador durante as reuniões do grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, fui compreendendo vários mecanismos que são desenvolvidos pela sociedade e que são reproduzidos inclusive nas instituições de ensino.

Como essa não era apenas a minha preocupação, mas também de outras pessoas da área, tive a oportunidade de conhecer a tese de doutorado da Dra. Luciana Ramos Baleotti, intitulada *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoal* (2006), também orientada pelo Prof. Dr. Sadao Omote.

A pesquisa me apresentou aos estudos das atitudes sociais infantis, assim como à importância de se estudar o ambiente inclusivo. Por intermédio desse estudo, cheguei à dissertação de mestrado da Dra. Camila Mugnai Vieira, intitulada *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e*

concepções de crianças não-deficientes (2006), orientada pela Dra. Fátima Elizabeth Denari.

Desses dois importantes estudos, surgiu então meu projeto de Iniciação Científica, iniciado em 2008 e defendido como Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade* (2010).

O trabalho se transformou em uma grande paixão. Por intermédio dele surgiram várias oportunidades, aumentando cada vez mais minha inquietação em entender as concepções que as crianças possuem, como elas se constituem e a relação delas com as atitudes sociais.

No ano seguinte ampliei meus estudos em outros grupos com duas monografias de especialização, sendo uma delas em psicopedagogia clínica e institucional, intitulada *Atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes do curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica* (2011), orientada pelo Dr. Cristiano Galhardi, e outra em atendimento educacional especializado intitulada, *O perfil de alunos do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual Paulista Campus de Marília* (2011), também orientada pelo Prof. Dr. Sadao Omote.

Já formada, inicio a docência tendo a honra de lecionar em uma escola especial, para jovens com deficiência intelectual com idade entre 14 e 20 anos. A experiência foi incrível. Além de me desafiar, me permitiu observar que mesmo entre as próprias pessoas com deficiência haviam exclusões veladas dos menos para com os mais comprometidos. Também tive a oportunidade de, enquanto professora, levar ao entendimento dos meus alunos a possibilidade da mudança das atitudes sociais perante os demais colegas.

Com essas novas vivências fui valorizando cada vez mais a necessidade de continuar compreendendo as concepções e atitudes das crianças e dos adolescentes, ampliando então o público, buscando a evolução, de modo transversal, desses conceitos, não apenas focando um tipo de categoria de deficiência, mas abrindo um leque para todas as quatro categorias tradicionalmente consideradas como deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física.

Desse modo, em 2014, defendo sob orientação do Prof. Dr. Sadao Omote, a dissertação de mestrado intitulada *Estudo evolutivo de concepções de*

crianças e adolescentes sem deficiência acerca das deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Em 2015 inicio o processo de doutoramento, não daria para descrever toda a evolução nesse período, precisaria de uma tese inteira para contar as metamemórias de uma educadora em formação. Foram tantos encontros, tantas oportunidades, amadurecimento, que me faltarão páginas para contar tudo.

Nesse ano em questão, decidi me desafiar e lecionar no ensino superior, o que tem nutrido meu coração a cada possibilidade, a cada aula, a cada aluno. Com relação à pesquisa, resolvi arriscar alto e avançar o estudo desse fenômeno estendendo a escolas de cinco regiões diferentes do nosso país. Que aventura!

Não consegui fazer isso sozinha, mas tive a felicidade de saber que a pesquisa foi em lugares que nunca imaginei ir, mas que sem dúvidas um dia irei. Em média ela percorreu cerca de 15 mil km, voou alto, foi para bem longe saber o que as crianças e adolescentes de diferentes contextos do nosso país pensam sobre a deficiência intelectual, a deficiência visual, a deficiência auditiva, a deficiência física, o autismo e a superdotação.

Não foi fácil. Foram tantas barreiras. Quantas dificuldades. Como é difícil realizar pesquisa em um país que considera irrelevante a Educação. Só posso dizer que não desisti, nenhuma vez, “combati o bom combate” e segui acreditando na grande contribuição que pode ser continuar desenvolvendo estudos que tratam de variáveis pessoais relativamente esquecidas ou até mesmo negligenciadas.

Sigo crendo que não podemos despersonalizar as relações interpessoais, são esses encontros, nas salas de aula especialmente que estamos formando os futuros cidadãos que poderão, se assim tiverem a oportunidade, transformar esse mundo em um espaço mais humanizado, harmonioso, melhor.

Finalizo com a certeza de que posso seguir acreditando que a luta de todo e cada professor não foi em vão e que num “pisar de olhos” as novas gerações estarão aprendendo a aceitar, a respeitar, a conviver!

Sobre como é a pessoa com deficiência.

“Depende da nossa visão, ela pode ser uma pessoa feliz, que seja considerada igual, ou ser uma pessoa que sofra preconceito “(G9P6SUDESTE)

1 INTRODUÇÃO

A construção da Educação Inclusiva não é uma proposta recente. Os fatores responsáveis para se implementar esse modelo educacional há tempos vêm sendo debatido e continuam a despertar interesse de defensores e estudiosos.

Esta construção não tem ocorrido na velocidade com que deveria acontecer, haja vista a urgência em se atender às necessidades de todos que requerem e a complexidade que envolve todo esse processo.

Para Mittler (2003, p. 34), a complexidade ocorre, especialmente, pela Educação Inclusiva ser “[...] baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos”, valorizando ainda, não apenas as pessoas com deficiência, mas toda a pluralidade que envolve a diversidade humana.

Nesse sentido, a literatura especializada tem apontado que a Educação Inclusiva se trata de uma espécie de reforma radical do sistema educacional, uma vez que se deve investir na reestruturação dos mais diversos seguimentos educacionais, demandando mudanças em toda gestão educacional, priorizando ações em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até os mais elevados programas de formação de professores.

Oliveira (2006, p. 269), afirma que:

As mudanças devem ocorrer em todos os aspectos da escolarização: no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola, nas atividades extracurriculares e, principalmente, na dimensão atitudinal frente às diferenças, de toda comunidade escolar.

Glat e Pletsch (2004, p. 344) consideram a Educação Inclusiva como “[...] uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização”.

Os princípios de uma escola inclusiva apontam para um movimento de mudanças e redefinição de práticas educativas, a partir de uma revisão radical de dogmas e práticas, compreendendo as especificidades do alunado para que se possa traçar objetivos que impulsionem o desenvolvimento da aprendizagem de todos.

Vale ressaltar que esse ideal de sistema educacional deve primar por uma educação de qualidade para que a relação ensino e aprendizagem possa se

concretizar de modo harmonioso e justo. Nessa perspectiva, o êxito para tal educação:

[...] é nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados como alunos com deficiência, querem estar em uma rede [...] que satisfaça às suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos e seguros. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 434).

De acordo com Omote (1996), no âmago desses pressupostos, os estudiosos desse fenômeno têm destacado inúmeros benefícios para a comunidade escolar que possivelmente se estenderão à sociedade. Mesmo que, aparentemente, *a priori* o ambiente escolar seja discriminatório ou excludente, ao interagir com as diferenças, todos os integrantes dessa comunidade têm proveito.

Analisando o processo histórico e pragmático da Educação Inclusiva, o sistema educacional brasileiro tem demonstrado incorporar estratégias para uma educação que atenda aos alunos com deficiência. A partir dessas estratégias, tem-se observado alguns benefícios desse processo inclusivo (COUTINHO; REPP, 1999).

Para as pessoas com deficiência, a inclusão pode ser benéfica no que se refere à competência social, às habilidades sociais, cognitivas e comunicativas, além da possibilidade de aumentar a autoestima e a autoconfiança (BURNS, STOREY, CERTO, 1999; ANDRADE, 2016; VIEIRA, 2014).

Pensando nos pares sem deficiência, há décadas, estudos nacionais e internacionais têm demonstrado que essa interação pode promover um aprendizado constante de tolerância, aceitação, respeitabilidade mútua e solidariedade para com as pessoas com deficiência (TAMM, PRELLWITZ, 2001; BALEOTTI, 2006; VIEIRA, 2006; SOUZA, 2010, 2014; VIEIRA, 2014; MAGIONI, 2018; RIGOLETTI, 2018).

Essas pesquisas têm sugerido a importância de se estudar as relações estabelecidas no âmbito escolar e não apenas a deficiência em si, uma vez que a inclusão é um processo especialmente inter-relacional.

Nessa perspectiva, considera-se essencial a ampliação de pesquisas que se ocupem do universo da deficiência. Omote (1996) endossa a relevância desses estudos ao afirmar que para se compreender o fenômeno da deficiência, não basta apenas entender o que causa as limitações ou os impedimentos. De acordo com o autor, estudos que se preocupam com as relações sociais e a diversidade humana

podem ampliar a compreensão sobre pessoas com e sem deficiência. Assim, a compreensão de tais interações pode levar ao desenvolvimento de estratégias que facilitam o estabelecimento de relações mais produtivas para ambas as partes.

Dessa forma, defende-se, nesta tese, a ideia de que o meio social se constitui como um dos elementos essenciais para a compreensão das deficiências, o que significa que o aluno com deficiência não deve ser meramente inserido na escola, mas deve fazer parte de uma comunidade escolar que prime pela inclusão escolar e social.

Para ratificar essa proposição, todavia, faz-se necessário percorrer uma longa e séria trajetória. Pesquisadores da área da Educação precisam debruçar-se sobre várias nuances relacionadas a essa temática, sendo que uma delas consiste em analisar se a perspectiva das pessoas está direta ou indiretamente envolvida com as pessoas com deficiência, isto é, os colegas de sala, os professores, a gestão escolar, profissionais da área da saúde, assim como a própria família.

Nesse sentido, esta tese se dedica, exclusivamente, à compreensão das concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre quatro categorias tradicionalmente consideradas como deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência intelectual, bem como compreender suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Vale ressaltar, que os participantes são provenientes de escolas públicas inseridas em diferentes contextos, especificamente advindas de escolas das cinco regiões do país, sendo: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Acredita-se que as informações colhidas com essas crianças possam contribuir para a elaboração de um panorama sobre a construção do conhecimento acerca das concepções de deficiência, possibilitando a valorização dos benefícios advindos dos meios sociais inclusivos, bem como da possibilidade de novas perspectivas para elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas mais eficazes.

Como é a criança com deficiência física?

“Ela pode não ter pernas, braços, etc, mas eu cuidaria muito bem dessa pessoa porque todos somos humanos” (G5P10SUL)

“Pra mim uma criança com deficiência é uma pessoa especial que pode ser tratada como igual” (G7P11SUL)

“É alguém que precisa de um cuidado maior do que os demais porém deve ser respeitado igualmente” (G8P4NORDESTE)

2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEM DEFICIÊNCIA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E AS ATITUDES SOCIAIS COM RELAÇÃO A INCLUSÃO

Na área da Educação Especial, considera-se que uma das únicas alegações que se pode fazer a respeito do conceito de deficiência é de que ele é complexo, multidimensional e multideterminado.

Ao se refletir sobre a polissemia desse conceito, passa-se a questionar quando iniciou o aprofundamento dos estudos sobre o entendimento que as pessoas sem deficiência têm em relação às pessoas com deficiência (SOUZA, 2014).

Para Manzini e Simão (1993), a introdução desses questionamentos na área da Educação Especial ocorreu na medida em que a deficiência deixou de ser vista como um atributo das pessoas e passou a ser analisada também por meio de uma perspectiva sócio-cultural, considerando que essas atribuições podem ser diferentes de pessoa para pessoa, em função das diversas culturas e, conseqüentemente, dos diversos julgamentos.

Dessa forma, ressalta-se que várias são as concepções que podem emergir sobre as deficiências e reflete-se sobre a variedade de concepções sobre a deficiência que surgiram desde que a história do homem pôde ser relatada.

Suzano (2011) apresenta as diversas concepções existentes sobre a deficiência, contemplando a mesma como decorrente da combinação de condições biológicas, históricas, sociais, elementos contingenciais no contexto no qual a pessoa com deficiência está inserida.

Por conseguinte, Suzano (2011) e Carvalho-Freitas (2007) relatam que a articulação entre esses fatores pode determinar se a pessoa com deficiência terá maior ou menor possibilidade de discriminação ou inserção social.

Vieira (2013) também entende que a precariedade das relações sociais pode prejudicar as pessoas com deficiência, no sentido de não desenvolverem importantes habilidades, bem como limitar suas interações afetivas. Tal processo também pode gerar conseqüências negativas para as pessoas sem deficiência, pois elas podem construir concepções equivocadas sobre os diferentes, perdendo oportunidades de experiências com a diversidade.

Os autores citados apresentam estudos que demonstram o quanto concepções sobre deficiência podem nortear significativamente teorias e práticas, implicando na qualidade das relações cotidianas, bem como sobre a organização e a

prestação de serviços a essa população (LEWIS, 1995; MARQUES et al., 1997; MARTINS, 1999; DIAMOND; KENSINGER, 2002).

Nota-se a influência desses conceitos em pesquisas desenvolvidas por Magiati, Dockrell e Logotheti (2002), os quais realizaram um estudo na Grécia, tendo como participantes 83 crianças com idade variando de oito a onze anos, sobre suas concepções de deficiência, e que foram avaliadas por intermédio de entrevistas e por uma escala. Segundo os autores, muitas crianças apresentaram respostas não pertinentes com relação a temática ou não souberam responder às questões. Com relação aos tipos de deficiência, as crianças notavam mais rapidamente as deficiências com características mais visíveis, sendo que 70% foram deficiências físicas e sensoriais e o restante a problemas cognitivos ou intelectuais.

No Brasil, com o advento de novas pesquisas sobre a infância, bem como a divulgação de práticas pedagógicas pautadas em uma concepção de infância como construção social, as crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos e atores sociais, capazes nos seus próprios termos, de participarem ativamente em estudos científicos.

Conceição e Souza (2018), em pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como na biblioteca científica *Scielo*, localizaram 113 estudos dedicados a temática das concepções infantis nos períodos de 2006 a 2015, entretanto, apenas 06 desses estudos se relacionavam a temática das deficiências.

Entre os seis estudos apontados encontra-se a dissertação de Vieira (2006), que descreveu concepções e atitudes sociais de crianças sem deficiências sobre a deficiência intelectual e sobre a inclusão, além de analisar os efeitos de um programa informativo sobre esse tema. Participaram da pesquisa 40 crianças de duas turmas da antiga denominada primeira série de uma escola estadual localizada no interior do Estado de São Paulo. Como procedimento metodológico, realizou entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da instituição, com crianças de duas turmas, bem como as professoras dessas crianças.

Na pesquisa em questão, uma dessas turmas participou de um programa informativo no qual foram discutidos aspectos relacionados à deficiência intelectual. Esse programa consistiu em 13 encontros semanais de uma hora e meia cada e, em continuação, a entrevista foi realizada novamente. A autora também aplicou com as crianças uma escala de atitudes infantis e analisou os conteúdos das

entrevistas, obtendo escores individuais e constatando que o programa proporcionou um entendimento maior sobre a deficiência intelectual aumentando a aceitação social dessa deficiência.

Vieira e Denari (2007) apresentaram uma revisão bibliográfica de estudos sobre concepções e atitudes de crianças sem deficiência em relação às deficiências e à inclusão. Os resultados apresentados, indicam uma falta de conhecimento das crianças em relação às deficiências, além de determinadas deficiências parecerem ser percebidas mais facilmente que outras. Alguns estudos indicam que as crianças reproduzem as concepções sociais sobre as pessoas com deficiência e as vêem como dependentes e incapazes.

Estudo que deu enfoque à voz das crianças foi o de Ferreira (2008), que identificou a empatia de crianças cegas e as suas diferenças com as crianças videntes. Participaram do estudo 16 crianças cegas e 16 videntes, com idade entre 07 e 10 anos, além dos pais e professores dessas crianças. Utilizou-se no estudo, o “Questionário de Avaliação dos Indicadores Comportamentais de Empatia das Crianças”, que trabalhou com histórias infantis em áudio e após, com entrevistas sobre essas mesmas histórias, utilizando o Protocolo de Observação dos Comportamentos Empáticos, e Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). Sobre os resultados, houve diferença entre a identificação de sentimentos das crianças cegas e das videntes em relação à discriminação de emoção pelo estímulo da fala. Em ambos, a variável alegria apresentou escores mais altos e a variável raiva os mais baixos. Na variável empatia e identificação de sentimentos, cegos e videntes apresentam mais semelhanças do que diferenças.

Souza (2010) realizou um estudo com 12 crianças de idade entre quatro e seis anos que responderam a um questionário sobre as concepções de deficiência e a um teste sociométrico. Segundo este estudo, as crianças encontraram dificuldade ao responder, apresentando respostas não pertinentes sobre o tema, exceto quando relacionadas às deficiências consideradas mais visíveis como a deficiência física e a visual.

Freitas (2011), examinou as concepções de crianças de cinco e seis anos sem deficiência matriculadas na Educação Infantil sobre as crianças com deficiência. Para tal, foram selecionadas seis turmas em que havia crianças com as seguintes deficiências: Múltiplas (Deficiência Mental e Baixa Visão), Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Síndrome de West, Surdez profunda e baixa visão, totalizando 78

crianças. Na sequência foram sorteadas 38 crianças, sendo que, dentre essas, 30 não possuíam deficiência. Para o desenvolvimento do estudo, foram feitas filmagens das crianças por 15 dias no pátio de uma escola em Recife/PE enquanto elas se ocupavam com brincadeiras em uma “escolinha” planejada pela pesquisadora.

Com relação a esse espaço, havia objetos que faziam alusão à escola, objetos que seriam utilizados pelas pessoas com deficiência e seis bonecos que indicavam que tinham deficiência. Durante esse processo, para elaborar inferências sobre as brincadeiras de escolinha, a pesquisadora fez um questionário com os professores, com a direção e com a coordenação sobre a prática docente. No decorrer das brincadeiras, foram identificados tópicos retirados dos episódios sobre: afetividade, emoção, acolhimento, comunicação, socialização, diferenciação e representação. A autora concluiu que as crianças sem deficiência entendiam as diferenças daquelas que a possuíam incluindo-as, comunicando-se com elas de diversas formas e vendo-as como sujeitos com emoções e que brincam.

Vieira e Denari (2012) divulgam em artigo resultados encontrados na dissertação de mestrado que analisou concepções, sentimentos e atitudes de crianças sem deficiência sobre a deficiência intelectual. De acordo com as autoras, as crianças não apresentaram preconceito em relação às pessoas com deficiências, mas desconheciam a deficiência intelectual confundindo com outras deficiências, fato que se alterou após a aplicação de um programa informativo.

Souza (2014) em trabalho desenvolvido com 93 crianças e adolescentes sem deficiência, encontrou dados que sugeriram que os participantes apresentavam conceitos distintos sobre as deficiências tradicionais, consideradas como deficiência intelectual, física, auditiva e visual. As falas dos sujeitos participantes desse estudo revelaram conceitos mais pertinentes da deficiência auditiva, em primeiro lugar; em segundo lugar, da deficiência visual; em terceiro lugar, da deficiência física e, por último, sobre a deficiência intelectual.

Além disso, os participantes mostraram dificuldades com relação às causas e implicações das deficiências, em todas as categorias, relacionando a três tipos de possibilidades: algum problema durante a gestação ou nascimento, algum tipo de acidente que provocasse uma lesão e algum tipo de doença contraída após o nascimento. Vale ressaltar que foram encontradas poucas diferenças entre as concepções das crianças e dos adolescentes.

No que se refere às atitudes sociais, entende-se que elas compõem uma importante área de estudos porque elas têm influência significativa no comportamento humano, uma vez que se relacionam às predisposições psíquicas ou afetivas, podendo ser positivas ou negativas com respeito a uma pessoa, objetos ou fenômenos.

Contemplar a complexidade das atitudes sociais das diversas pessoas envolvidas no cenário da Educação Inclusiva parece ser um caminho relevante para a compreensão de fenômenos ligados à temática das deficiências.

Nesse sentido, os estudos das atitudes sociais tiveram início na década de 1930 e, desde esse tempo, foram recebendo maior atenção por parte dos pesquisadores tanto da área da saúde, quanto, mais recentemente, de profissionais da área da educação.

Atualmente, há investigações sobre as atitudes sociais com diferentes enfoques e relacionadas a diversos processos psicológicos, como apresentados nas pesquisas de Campbell (1950), Yuker (1965), Zavalloni e Cook (1965), Kaplan (1972) e Greenwald et al. (2002).

Pesquisas dedicadas à compreensão das atitudes sociais de pessoas com deficiências, como os estudos que se referem à deficiência intelectual e física, Jaffe (1967), Altman (1981), Mushoriwa (2001) e estudos dedicados à construção de instrumentos de pesquisa sobre as atitudes sociais específicas, sendo a deficiência auditiva, física, intelectual e visual desenvolvidas por Omote, Baleotti e Chacon (2014).

No âmbito escolar, encontram-se pesquisas sobre as atitudes sociais dos professores, tendo em vista que, por intermédio da compreensão das atitudes dos docentes, é possível elaborar um perfil de condutas que eles adotam na sala de aula e que, conseqüentemente, podem influenciar os demais alunos.

Bender, Scott e Vail (1995), em seus estudos, salientam que os professores do ensino comum com atitudes sociais negativas quanto à inclusão, utilizam estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que professores com atitudes positivas.

Outros estudos aplicados a docentes com resultados diversos foram elaborados por Cook (2002), Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2003), Kijima (2008), Pereira Júnior (2009), Balboni e Pedrabissi (2010), Chahini (2010), Delgado-Pinheiro; Omote (2010), Fonseca-Janes (2010), Souza (2011), Floriano (2012)

Ricomini (2013), Santana (2013), Souza, Silvero e Galhardi (2014), Marinho (2016) e por Souza (2017).

Especificamente sobre os pares sem deficiência, há estudos sobre todos os níveis de ensino. Estudos focados na infância, Souza (2010), no Ensino Fundamental, conforme evidenciou o estudo realizado por Esposito e Reed (1986), em que a experiência de contato com pessoas com deficiência levou as crianças a terem atitudes sociais mais favoráveis em relação à aceitação daquelas, independentemente do tipo de deficiência e do tempo de contato.

Estudos semelhantes foram realizados por Roberts e Lindsell (1997) que, por sua vez, apontaram que a experiência de contato de alunos de escola regular com seus colegas com deficiência contribuiu para a construção de atitudes sociais positivas, bem como favoreceu a interação entre eles.

Baleotti (2006) concluiu, em sua tese de doutorado, que a natureza da deficiência parece afetar profundamente as relações sociais direcionadas ao aluno com deficiência, favorecendo, sobremaneira, as interações mantidas com aluno com deficiência física, comparativamente àquelas mantidas com aluno com deficiência intelectual.

Estudo desenvolvido por Vieira (2014), avaliou os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo aos seus alunos tanto nas atitudes sociais dos estudantes quanto dos próprios docentes. Participaram do estudo 66 professores do Ciclo I do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos destas escolas. Os resultados obtidos indicaram que a capacitação modificou as atitudes sociais dos professores que passaram por ela em relação à inclusão, tornando-as mais positivas. Com relação aos estudantes, o programa informativo produziu efeitos positivos nas atitudes sociais, tornando-as mais favoráveis à inclusão. Foram identificadas possíveis relações entre as mudanças nas atitudes sociais dos docentes e as dos alunos, pois os professores que modificaram suas atitudes sociais foram predominantemente aqueles que lecionavam em salas de aula cujos alunos também apresentaram mudanças significantes após o programa informativo.

Outro estudo que se dedicou a análise das concepções das crianças sem deficiências, bem como das atitudes sociais, foi o de Conceição (2018). Participaram da pesquisa, alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental, especificamente em duas turmas denominadas de grupo experimental e outra

denominada de grupo controle. Os alunos de ambos os grupos responderam a um questionário e à Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em relação à inclusão. Posteriormente, somente os alunos do grupo experimental participaram de um programa informativo infantil. Após a finalização do programa, todos os grupos responderam novamente ao questionário e à escala mencionada. Os resultados encontrados demonstraram que as atitudes sociais dos alunos sem deficiência em relação à inclusão alteraram positivamente a partir de intervenção realizada com o programa informativo.

Mediante as pesquisas apresentadas, acredita-se que estudos sobre as concepções de deficiência, bem como sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, assumem particular importância para a compreensão da conduta assumida pelas pessoas.

Ao dedicar-se ao entorno e, mais especificamente, ao aprofundamento do conhecimento explicitado por pares sem deficiência, seria possível ampliar as alternativas de serviços de qualidade oferecidos, para a propiciação da aprendizagem, desenvolvimento e convívio com a vida coletiva baseada na diversidade humana.

2.1 Objetivos

Este estudo teve como objetivos 1) compreender as concepções de crianças e adolescentes sem deficiência, sobre as quatro categorias tradicionalmente identificadas em categorias distintas, sendo elas, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva; 2) verificar as atitudes sociais dos participantes do estudo, em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Você acha que a criança surda pode estudar na mesma classe que você?

“Sim. Porque ser deficiente não é um problema e devemos ter relação com essas pessoas desde cedo”. (G9P2SUDESTE)

“Sim. Na verdade eu nunca estudei com alguém deficiente mas acho que iríamos aprender com isso”. (G7P14SUL)

3 MÉTODO

Serão apresentados nessa seção os procedimentos metodológicos do estudo.

3.1 Estudo piloto

A relevância de se realizar um estudo piloto está na possibilidade de avaliar, revisar e aprimorar todos os materiais e etapas de uma pesquisa. Aplica-se um estudo piloto com o objetivo de descobrir limitações e problemas em potencial, para que sejam sanados antes da implementação da pesquisa (MACKEY, GASS, 2005; BAILEY, TOMITCH, D'ELEY, 2011).

Tratando-se de uma pesquisa com participantes em processo de aprendizagem, provenientes de regiões sócio-culturais diferentes, o estudo piloto se mostrou valioso para permitir a pesquisadora conhecer o contexto de sua pesquisa, além de antever possíveis escolhas metodológicas.

Nesse sentido, o estudo piloto foi realizado com o intuito de identificar quais termos utilizados no questionário eram melhor compreendidos por crianças e adolescentes regularmente matriculados em escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram desse estudo preliminar 45 estudantes, sendo 5 de cada turma escolar, do 1º ao 9º ano.

Com relação aos procedimentos, inicialmente solicitou-se autorização na Secretaria de Educação, com a aprovação foi realizada a indicação das escolas, uma que atendia Ensino Fundamental I, com as crianças de 1º ao 5º ano e uma que atendia os participantes do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Com as devidas autorizações foi feito contato com os professores e familiares dos participantes, onde foi explicitado o objetivo da aplicação do questionário. Após esse contato, as crianças foram convidadas a dirigirem-se, individualmente, a salas reservadas, que estavam desocupadas na própria escola, onde foi aplicado o instrumento.

Após a aplicação foi feita uma entrevista para buscar entender quais termos eram melhor compreendidos pelos participantes. Vale ressaltar que o tempo despendido em cada aplicação e entrevista não foi uniforme, variando de 20 a 40 minutos.

Com a análise desses dados foi possível observar que, para os participantes, há um afastamento da compreensão dos seguintes termos: deficiência “intelectual”; “transtornos do espectro do autismo” e “transtornos globais do desenvolvimento”; “altas habilidades”.

Para as crianças do estudo piloto, os termos têm conotação mais distante do que a ciência tem indicado sobre o fenômeno. Por isso, adotou-se, para o prosseguimento da pesquisa, o uso dos termos: deficiência mental, autismo e superdotação.

Dessa forma, após considerar esses resultados, chegou-se ao questionário definitivo para a coleta de dados, apresentado e descrito na seção *Material*.

Mesmo tendo pesquisado essas três áreas, não será tratado nesse estudo a análise dos dados provenientes das questões referentes ao transtorno do espectro do autismo, bem como sobre a superdotação.

3.2 Participantes

Com o intuito de encontrar participantes provenientes de contextos sociais diferentes, decidiu-se solicitar a participação de crianças e adolescentes das cinco regiões do país, sendo: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

O interesse não foi, em nenhum momento, o de obter representatividade das regiões. Reconhecemos que não seria possível escolher uma única escola que tão bem representasse uma cidade, um estado, quiçá uma região territorial, ainda mais por se tratar de um país tão vasto, miscigenado e multicultural. Portanto, a composição da amostra foi feita por conveniência.

A princípio, fez-se contato com dez docentes pesquisadores vinculados nos mais diversos espaços acadêmicos para que, com tal aproximação, tivéssemos a entrada nas respectivas escolas facilitadas. Entretanto tal parceria não foi realizada com sucesso.

Dessa forma, alteramos a abordagem e decidimos solicitar o auxílio de membros do grupo de pesquisa para então conseguirmos nos aproximar desses espaços. Tendo em vista essas parcerias, foram encaminhados, para as respectivas Secretarias de Educação, ofícios de autorização para realização da pesquisa em escolas da sua região.

Tivemos retorno positivo, mesmo que com vários meses de insistência, das regiões Norte e Sudeste e, com determinada rapidez e interesse, da região Sul. As regiões Nordeste e Centro-Oeste não retornaram nenhuma das investidas. Nos últimos dois casos, em função da pesquisa ter aprovação prévia do Comitê de Ética na Pesquisa, optou-se por buscar interesse de participação diretamente nas escolas, o que acarretou novas dificuldades de acesso, embora tenhamos conseguido as coletas com sucesso.

Na região Norte, tivemos o auxílio na coleta de dados de uma pesquisadora da área da Educação Especial, docente de uma Universidade Federal, que possuía acesso às escolas de sua cidade, uma vez que desenvolve projetos de pesquisa nesses contextos. A coleta seguiu como previsto nas duas escolas públicas, sendo uma municipal, com alunos de Fundamental I e outra estadual, com alunos de Ensino Fundamental II.

Essas escolas estão localizadas em um município do estado do Tocantins. Sua população estimada no ano de 2017, era de 175.960 habitantes², sendo o segundo mais populoso do estado.

As escolas estão localizadas em regiões consideradas de vulnerabilidade social. Além disso, de todas as regiões participantes, dessa, em específico, apresentaram maior dificuldade de leitura e escrita por parte dos participantes.

Na região Nordeste, tivemos auxílio de outra pesquisadora da área da Educação Especial durante a coleta de dados, também vinculada a uma Universidade Federal, tendo acesso às escolas de sua cidade. A coleta seguiu como previsto nas duas escolas públicas, sendo uma municipal e outra estadual. Ambas as escolas estão localizadas na região central da capital do estado do Maranhão, sendo uma cidade considerada grande com população estimada no ano de 2017, de 1.091.868 habitantes. De acordo com informações fornecidas pela gestão das escolas, eles atendem público considerado classe média, média baixa.

Na região Centro-Oeste, tivemos o auxílio na coleta de dados de uma pesquisadora da área da Educação Especial, também docente de uma Universidade, que possuía acesso às escolas em questão. A coleta de dados assim como nas demais regiões se deu em uma escola municipal e uma escola estadual.

² As informações relacionadas à população estimada das cinco regiões foram retiradas do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ambas as escolas estão localizadas no município que é a capital federal do país, sede do governo do Distrito Federal, região geograficamente conhecida como Planalto Central. Uma cidade grande com população estimada no ano de 2017, de 3.039.444 habitantes.

Essa região, especificamente, foi a mais custosa para ter a pesquisa realizada. Em um período de meses foi recusada a aplicação do projeto em 27 escolas, sendo 10 recusas em escolas de 1º a 5º ano e 17 em escolas de 6º a 9º ano.

Com relação às justificativas da negação, tivemos as mais diversas, desde falta de compreensão do uso dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, como do uso do Termo de Assentimento do Menor (8 escolas). Houve escola que cancelou por motivo de estar chovendo na semana agendada para a coleta e não permitiu em outro momento (1 escola). Escolas em que a coordenação compreendeu que seria negativo falar sobre inclusão com os alunos, uma vez que haviam alunos com deficiência inseridos nos períodos escolares (12 escolas).

Além disso, a região sofreu várias intercorrências em função do cenário político efervescido durante alguns períodos do ano letivo, tendo algumas greves de professores e longos períodos de manifestações políticas nas ruas da cidade comprometendo a rotina escolar (6 escolas).

Somadas a essas problemáticas, houve mais duas importantes interferências. Na turma de quarto ano foram feitas coletas de dados com 11 participantes, após terminadas, houve o cancelamento da participação na pesquisa por parte dos pais. Como, de acordo com o Comitê de Ética na Pesquisa, os participantes têm a possibilidade de desistir em qualquer etapa, antes, durante e, até mesmo, após a coleta de dados, não foi possível fazer uso desses materiais, ficando então com resultado nulo na participação da turma dessa região. Na turma de quinto ano da mesma escola, apenas 4 alunos tiveram autorização para participar, mas apenas uma criança quis participar de todas as etapas, uma vez que os demais colegas não tiveram interesse.

Vale ressaltar que os alunos do Ensino Fundamental I eram provenientes de um bairro com público classe média alta. Os participantes do Ensino Fundamental II eram provenientes de regiões com vulnerabilidade social.

Na região Sudeste, nós tivemos um total de 13 recusas, sendo 8 em escolas estaduais e 5 em escolas municipais. Chegou-se, inclusive, a iniciar a coleta

em uma escola da capital, mas em função também de manifestações políticas nas ruas modificando o cronograma de atividades das escolas, a coleta foi interrompida e sem a oportunidade de retornar.

As recusas tinham como justificativa: saturação de pesquisas no ambiente escolar (8 escolas); preocupação de afetar negativamente os alunos em função do tema (4 escolas); a direção não achou pertinente tratar do assunto uma vez que poderia “atrair problemas com os pais, já que a comunidade escolar não estaria preparada para tratar do tema, muito menos acolher alunos com deficiência” (1 escola).

Nesse sentido optou-se por efetuar a coleta em um município que aceitou prontamente a participação. Essas escolas estão localizadas em um pequeno município do estado do São Paulo. Sua população estimada no ano de 2017, era de 19.860 habitantes. Nesse contexto as escolas estão localizadas em regiões centrais da cidade, atendendo os mais diversos públicos, no que se refere aos aspectos financeiros e sociais.

Na região Sul, tivemos 2 recusas em duas capitais da região, entretanto ao solicitar à Secretaria de uma cidade considerada turística, nós tivemos o retorno mais positivo e acolhedor de todos. As escolas da cidade não tinham hábito de ter solicitações de pesquisa, mas houve um interesse grande na aplicação e no retorno dos dados, assim como houve a oportunidade de, após a coleta, ter um momento coletivo com os alunos interessados em saber mais sobre o tema.

Diferentemente das outras regiões, na escola em questão, são recebidos no mesmo prédio Educação Infantil (Berçário, Maternal, Jardim, Pré) e Ensino Fundamental I (período tarde), e Ensino Fundamental II (período da manhã). Houve um grande interesse da participação pelos pais (exceto das crianças do primeiro ano) e seus respectivos filhos. Os alunos apresentavam bastante autonomia e eram incentivados a liderar dentro da sala de aula, bem como a acompanhar a pesquisadora em todos os espaços com bastante naturalidade. Além disso, eles tinham presentes, na escola, características da cultura da região. Com relação a recursos dentro das salas, foi a região mais equipada com tecnologia, mas que, ao mesmo tempo, apresentava maior simplicidade nos materiais carregados pelos próprios alunos.

A escola está localizada em um bairro de uma cidade turística localizada na Serra Gaúcha, mais precisamente na Região das Hortênsias. Uma cidade

pequena com população estimada em 2017 de 35.047 habitantes. De acordo com informações fornecidas pela gestão da escola, o público era considerado classe média, média alta. Do mais, não houve dificuldade durante a coleta de dados.

Com relação aos convites efetuados, foram convidadas 67 instituições, começando pelas respectivas Secretarias de Educação. Devido à ausência de respostas, os convites foram feitos diretamente às escolas. Foram realizados 05 convites para a região Norte; 09 convites para a região Nordeste; 32 convites para a região Centro-Oeste; 18 convites para Sudeste; 03 convites para a região Sul. Em síntese, 10 escolas aceitaram participar, 02 de cada região, sendo Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Três da região Sudeste, sendo que uma delas aceitou, teve a pesquisa iniciada e em seguida desistiu de participar, como relatado anteriormente. Por fim, uma na região Sul.

Considerando o aceite das escolas das regiões relatadas, era solicitado à indicação de turmas em que não houvesse nenhum aluno com deficiência³ matriculado e que, de preferência, os alunos não tivessem convívio no mesmo período de aula com os alunos com deficiência matriculados na escola.

Tendo em vista a listagem de turmas, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os alunos participantes do estudo um dia antes da coleta e no dia seguinte aqueles que haviam autorização iniciaram a participação.

Receberam os termos para a participação um total de 1.101 alunos. Participaram do estudo 500 alunos com idade entre 6 e 16 anos. Com relação a média de idade de cada grupo: no G1, a média é de 7 anos; no G2, a média é de 8 anos; no G3, a média é de 8 anos também; no G4, a média é de 9 anos; no G5, a média é de 10 anos; no G6, a média é de 11 anos; no G7, a média é de 13 anos; no G8, a média é de 14 anos; no G9, a média é igualmente de 14 anos.

Vale ressaltar que o aluno de menor idade tem seis anos e está matriculado no G1, ao passo que o aluno mais velho tem 16 anos e está regularmente matriculado no G9.

³ Todas as escolas passaram a receber alunos com deficiência cerca de 20 anos atrás. Todas tiveram minimamente seus prédios reformados e adaptados para receber alunos com deficiência, em especial, alunos com deficiência física.

Segue a Tabela 1 com as características dos alunos organizados por região, turma escolar, total matriculado nas instituições e total de alunos que tiveram autorização e participaram do estudo.

Tabela 1 - Características dos participantes matriculados no ciclo I do Ensino Fundamental⁴.

GRUPOS	REGIÕES									
	NORTE		NORDESTE		CENTRO – OESTE		SUDESTE		SUL	
	MATR	PART	MATR	PART	MATR	PART	MATR	PART	MATR	PART
1 ° ANO	27	15	21	5	15	8	26	11	21	5
2 ° ANO	28	16	23	5	13	5	26	13	21	10
3 ° ANO	29	13	25	6	16	5	25	10	26	8
4 ° ANO	30	14	24	7	11	0	22	15	27	14
5 ° ANO	19	16	22	8	18	1	29	15	31	16
TOTAL	133	74	115	31	73	19	128	64	126	53

Legenda: MATR = Total de alunos matriculados. PART = Total de alunos participantes.

Fonte: Elaborada pela autora.

Segue a Tabela 2 com as características dos alunos organizados por região, turma escolar, total matriculado nas instituições e total de alunos que tiveram autorização e participaram do estudo.

⁴ Como relatado, as nove turmas participantes foram provenientes de duas escolas por região, sendo uma escola de Ensino Fundamental I e uma escola de Ensino Fundamental II na região Norte, a mesma disposição se dá para as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. Eram participantes de escolas do Fundamental I os alunos referentes aos anos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. Os alunos do 7º, 8º e 9º ano frequentavam as escolas Ensino Fundamental II. Vale ressaltar que a única região que só teve a participação de uma única escola foi a Sul, pois como relatado, no mesmo prédio foram concentrados os dois níveis de ensino. Dessa forma, tivemos um total de 9 escolas participantes.

Tabela 2 - Características dos participantes matriculados no ciclo II do Ensino Fundamental.

GRUPOS	REGIÕES									
	NORTE		NORDESTE		CENTRO – OESTE		SUDESTE		SUL	
	MATR	PART	MATR	PART	MATR	PART	MATR	PART	MATR	PART
6 ° ANO	34	13	20	9	21	9	30	10	15	14
7 ° ANO	37	12	24	12	28	20	24	12	20	18
8 ° ANO	39	15	29	11	25	13	29	10	15	17
9 ° ANO	36	17	27	10	31	13	22	8	20	16
TOTAL	146	57	100	42	105	55	105	40	70	65

Legenda: MATR = Total de alunos matriculados. PART = Total de alunos participantes.

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando o número total de participantes convidados, participaram da pesquisa 45% dos alunos convidados provenientes de todas as localidades. A adesão na participação por região segue na seguinte ordem: em primeiro lugar a região Sul (60% da participação, sendo 196 convidados e apenas 118 participantes); em segundo lugar a região Norte (47%, sendo 279 convidados e 131 participantes); em terceiro lugar a região Sudeste (com 45% da participação, sendo 233 convidados e 104 participantes); em quarto lugar a região Centro-Oeste (42%, sendo 178 convidados e 74 participantes); em quinto lugar a região Nordeste (com 34%, sendo 215 convidados e 73 participantes).

3.3 Material

A coleta de dados se deu por intermédio de um questionário e de uma escala infantil.

O questionário que foi elaborado por Souza (2010), tendo como base o questionário construído por Magiati, Dockrell e Logotheti (2002), que abrange não apenas a concepção das deficiências, mas questões relativas ao contato, ou seja, à interação que a criança tem ou não, com pessoas com deficiência. Vale ressaltar que nesse material, há a preocupação não apenas voltada à compreensão das

deficiências tradicionais aqui referidas, mas também se dedica a concepções de hiperatividade e à dislexia.

O material de Souza (2010) usado para esse estudo é composto por 24 questões que contemplam a investigação da concepção que as crianças têm, envolvendo os seguintes aspectos: conhecimentos sobre a temática, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas público-alvo da Educação Especial. Para melhor visualização o material encontra-se disponível no *Apêndice A* (pág. 130).

Com relação ao segundo instrumento, trata-se da Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão, elaborada por Baleotti (2006).

Esse instrumento foi criado a partir de estudos realizados sobre a inclusão do aluno com deficiência e atitudes sociais a propósito de outros assuntos próximos. Desses estudos, surgiu a versão preliminar da escala infantil de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, contendo 27 itens. Cada item foi constituído por um enunciado seguido de três alternativas de resposta: concordo, não concordo e não sei.

Essa versão inicial foi preparada e usada por Baleotti (2006), que posteriormente reformulou, reaplicou e elaborou uma nova versão. Todos esses procedimentos buscaram adequar a escala infantil, visando à melhoria da utilização na população infantil, público-alvo também desse estudo.

Dessa forma, a Escala Infantil de Atitudes Sociais, adotada nesse estudo, tem sua versão atual composta por 20 enunciados, dos quais 10 expressam atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão e outros 10 atitudes desfavoráveis. A escala pode ser encontrada no *Anexo A*.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

A aplicação do instrumento se deu de modo similar em todas as turmas, entretanto os ambientes foram modificados mediante a quantidade de alunos que devolviam os termos de consentimento livre e esclarecido preenchidos.

A mudança dos espaços ocorreu devido à quantidade de permissões que eram recebidas após o convite, ou seja, nas turmas em que a maioria dos alunos possuía a autorização, era feita a aplicação coletiva, entretanto nas turmas em que a

minoria estava autorizada a participar, houve a necessidade de retirar esses alunos durante o período de aula para que o instrumento fosse aplicado em um local reservado. Espaços como a biblioteca, sala de informática e pátio, foram indicados e cedidos pelas coordenadoras das escolas mediante a necessidade de um espaço com silêncio e menor acesso e interferência dos demais alunos.

Vale ressaltar que houve também uma aplicação diferenciada para os alunos do primeiro e do segundo ano. Durante a coleta de dados, apenas para essas turmas, apresentou-se oral e individualmente o questionário gravando as respostas, pois esses participantes não eram alfabetizados ou se encontravam em processo de alfabetização. Com relação aos demais participantes, eles responderam diretamente no instrumento, tendo pouco ou nenhum auxílio adicional.

Com isso, enfatiza-se que os instrumentos foram aplicados em um mesmo momento. O primeiro instrumento preenchido foi o questionário e, logo em seguida, aplicou-se a escala infantil. Em geral, os participantes levaram cerca de 30 minutos para preencher ambos os instrumentos.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Para o tratamento dos dados provenientes do questionário foi realizada a transcrição das respostas obtidas pelo instrumento e, posteriormente, efetuada a categorização dessas respostas.

O questionário permite uma análise quali e quantitativa, sendo possível, inclusive, fornecer frequências para as perguntas fechadas. Inicialmente foram verificadas as respostas sem atribuição de valores, realizando o processo de categorização.

Com relação às categorias, optou-se por utilizar as mesmas do estudo de Souza (2010, 2014), tendo em vista a leitura preliminar realizada e com isso a similaridade entre as respostas apresentadas. Assim, foram utilizadas as seguintes categorias: 1) desconhecimento, 2) ideia fantasiosa, 3) informação equivocada e 4) resposta favorável.

Foram realizadas também comparações entre a frequência das categorias das respostas encontradas por intermédio da prova de Qui-quadrado, simbolizado por χ^2 , um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para

duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas.

É um teste não paramétrico, ou seja, não depende dos parâmetros populacionais, como média e variância. O princípio básico dessa prova é comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para certo evento. Evidentemente, pode-se dizer que dois grupos se comportam de forma semelhante se as diferenças entre as frequências observadas e as esperadas em cada categoria forem muito pequenas, próximas à zero.

Sobre a escala, após a tabulação em um banco de dados elaborado especificamente para esse instrumento, foram calculados os escores, somando-se os pontos obtidos em cada um dos itens, os quais podem ser 1, 2 ou 3.

O valor 1 é atribuído quando o respondente discorda do enunciado favorável à inclusão ou concorda com o enunciado desfavorável à inclusão; o valor 3 é atribuído quando o respondente concorda com o enunciado favorável à inclusão ou discorda do enunciado desfavorável à inclusão; e o valor 2 é atribuído quando o respondente assinala que não sabe opinar a respeito do conteúdo do enunciado.

Após esse procedimento, foram realizadas comparações dos escores dos grupos de participantes utilizando-se o teste de Kruskal-Wallis⁵, para comparar as várias amostras independentes, e o teste de Mann-Whitney, visando às possíveis comparações dois a dois de pequenos grupos de participantes. Quando necessário, empregou-se também o teste de Wilcoxon⁶.

⁵ O teste de Kruskal-Wallis é o teste não paramétrico utilizado na comparação de três ou mais amostras independentes. Ele nos indica se há diferença entre pelo menos dois deles. A aplicação do teste utiliza os valores numéricos transformados em postos e agrupados num só conjunto de dados. A comparação dos grupos é realizada por meio da média dos postos (posto médio).

⁶ O teste de Wilcoxon é usado para a comparação de dois grupos dependentes.

Sobre a inserção da pessoa com deficiência intelectual na sala de aula.

“Sim. Inclusão social acima de tudo!” (G8P18CENTRO-OESTE)

“Não. Ela não se encaixa no padrão da sociedade” (G8P13NORTE)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o questionário abarcou as quatro categorias de deficiência citadas ao longo do texto, optou-se por apresentar os resultados encontrados separadamente por categoria, o que permite a melhor visualização das respostas encontradas.

Além disso, optou-se por analisar as respostas por grupo, ou seja, por turma escolar, enfatizando que os alunos se encontram em idades aproximadas e, que, em decorrência disso, passam por um mesmo período de desenvolvimento, o que pode permitir a similaridade nas respostas.

4.1 Deficiência física: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação

Serão apresentados os tipos de respostas sobre o conceito de deficiência física e após a categorização das mesmas. Os tipos de respostas apresentados pelos alunos encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência física.

GRUPO	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P57 - "Não sei" ⁸ G1P4 - "Nasceu doente" G1P15 - "Não tem a perna"
	NORDESTE	G1P3 - "Não sei" G1P2 - "Quando ele afunda a cabeça e não consegue respirar" G1P1 - "É magrinha, se entorta e fica mexendo o corpo"
	CENTRO-OESTE	G1P6 - "Não sei" G1P3 - "Deixa eu pensar, é a criança que tem a letra errada" G1P1 - "Crianças que usam cadeira de roda e muleta"
	SUDESTE	G1P1 - "Não sei"
	SUL	G1P1 - "Não sei" G1P5 - "Anda de cadeira de roda"
G2	NORTE	G2P8 - "Não sei" G2P11 - "É cega" G2P12 - "Usa cadeira de rodas"
	NORDESTE	G2P2 - "Não sei"
	CENTRO-	G2P2 - "Não sei"

	OESTE	G2P3 – "É alguém que não sabe muito de alguma coisa" G2P5 – "Ela não consegue andar"
	SUDESTE	G2P11 – "Eu não sei"
	SUL	G2P7 – "Não sei" G2P6 – "É uma pessoa com um problema" G2P1 – "É uma pessoa com problema física"
G3	NORTE	G3P4 – "Ela não fala direito" G3P8 – "Ela anda de cadeira de roda"
	NORDESTE	G3P3 – "Não sei" G3P5 – "É triste" G3P6 – "Cadeirante"
	CENTRO-OESTE	G3P2 – "Não sei" G3P1 – "Sem enxergar, surdo, mudo"
	SUDESTE	G3P2 – "Não sei" G3P6 – "Ele não sabia tomar banho sozinho" G3P10 – "Na cadeira de roda"
	SUL	G3P1 – "Não sei" G3P3 – "Olhos castanhos, cabelo preto, cor da pele branca"
G4	NORTE	G4P15 – "Não sei" G4P6 – "As pernas finas os braços fino" G4P13 – "Ela fica na cadeira de roda"
	NORDESTE	G4P4 – "Não sei" G4P1 – "Elas são diferentes de nós"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P1 – "Não sei" G4P3 – "Uma criança que tem segura que tem problema" G4P14 – "Criança de cadeira de roda, criança sem braço, sem perna"
	SUL	G4P1 – "Não sei" G4P12 – "Ela grita quando não deve, fica repetindo tudo que agente fala" G4P3 – "Ela é paralisada"
G5	NORTE	G5P4 – "Não sei" G5P11 – "Não escutar o que a professora fala" G5P15 – "Eu acho que é quando ela está de cadeira de rodas"
	NORDESTE	G5P7 – "Não sei" G5P4 – "Legal, estudioso e bem atento" G5P5 – "Uma criança que não pode andar, não pode"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Uma criança que tem alguma diferença no corpo"
	SUDESTE	G5P1 – "Não sei" G5P11 – "É difícil esquecer" G5P8 – "Anda de cadeira de rodas"
	SUL	G5P6 – "Não sei"

⁷ Essa sigla será utilizada para auxiliar a visualização do grupo e participante aos quais o participante pertence e qual é o código do mesmo. Sendo assim G1P1 representa o participante de número 1 pertencente à primeira turma, ou seja, ao primeiro grupo.

⁸ Optou-se por manter a escrita literal dos participantes da pesquisa.

		G5P10 – "Era alto, magro, simpático" G5P1 – "Ela não consegue se movimentar para caminhar"
G6	NORTE	G6P2 – "Não sei" G6P13 – "Muito bricalhona, legal, gentil" G6P8 – "Ele não andaja andaja na cadeira de roda"
	NORDESTE	G6P1 – "Ela e triste" G6P5 – "Ela não pode fazer algumas coisas envolvendo seu físico"
	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Não sei" G6P3 – "Branco com cabelo marrom" G6P5 – "Ela era calma normal so que tinha uma deficiência na perna"
	SUDESTE	G6P6 – "Ela é loira, olhos castanhos, alta" G6P4 – "Paraplegico"
	SUL	G6P14 - "Não sei" G6P5 – "Não consegue pensar bem" G6P10 – "Ela pode não ter pernas, braços, etc, mas eu cuidaria muito bem dessa pessoa porque todos somos humanos"
G7	NORTE	G7P7 – "Ela era alegre, contente e adorava brincar com todos na escola" G7P6 – "Pode ser uma criança que não pode andar e também uma criança que não pode mecher os braços, e também uma criança paralítica"
	NORDESTE	G7P12 – "Ela tem dificuldade para fazer certas coisas" G7P3 – "Uma criança que tem algum tipo de limitação em seu corpo"
	CENTRO-OESTE	G7P12 – "Não sei" G7P11 – "Ele é uma criança que precisa de mais cuidados e mais ajuda" G7P8 – "Ele é uma criança que depende de algum aparelho ou cadeira de rodas ou prótese"
	SUDESTE	G7P12 – "E solitária sem amigos" G7P2 – "Deficiência física é com as pernas tem que andar de cadeira de rodas"
	SUL	G7P8 - "Não sei" G7P7 – "Bem quieta, paciente e pensativa" G7P2 – "É a criança com alguma malformação dos membros"
G8	NORTE	G8P1 – "Não sei" G8P10 – "Ela e alegre e ingraçada e legal e inteligente" G8P12 – "Ela tem algum problema na sua locomoção"
	NORDESTE	G8P6 – "Cega, em alguns casos" G8P3 – "Aquela que o aparelho locomotor para de funcionar"
	CENTRO-OESTE	G8P1 – "Não sei" G8P3 – "Uma criança normal porem com sua qualidades" G8P2 – "Uma criança sem os movimentos de algum membro"
	SUDESTE	G8P8 – "Presisa de tratamentos especiais, mais são normais" G8P5 - "Que tenha dificuldade de fazer algo [andar por exemplo] ou que dependa de algum equipamento como a cadeira de rodas"
	SUL	G8P2 – "Não sei explicar"

		G8P10 – "Uma pessoa com problemas" G8P16 – "Tem as pernas um pouco desproporcionais ao corpo e precisa de um equipamento com pequenas rodas na frente para caminhar"
G9	NORTE	G9P4 – "Não sei" G9P8 – "Uma criança como as outras mais que necessita de cuidado e atenção a mais" G9P13 – "Ela não consegue andar, anda mas se arrastando, tem um pouco de dificuldade de andar"
	NORDESTE	G9P3 – "Não sei" G9P7 – "Ele era bem agitado e teimoso as vezes, tinha dificuldade pra aprender" G9P2 – "E uma pessoa que não tem possibilidade de locomoção, alguns necessitam de cadeira de rodas, outras não possuem membro"
	CENTRO-OESTE	G9P1 – "Não sei" G9P11 – "Uma pessoa como qualquer outra" G9P8 – "Que usa cadeira de rodas é paraplégico ou algo do tipo"
	SUDESTE	G9P8 – "É uma pessoa normal" G9P4 – "A criança com deficiência física, é aquela que não tem membros, ou alterações físicas que a incapacitem a fazer uma ação"
	SUL	G9P12 – "Não sei" G9P5 – "Muitas vezes ela tem dificuldade na hora de escutar ou de compreender oque você fala" G9P1 – "Criança sem um braço ou perna, que também tenha dificuldade de andar"

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro permite a visualização de uma amostra das respostas expressas pelas crianças e adolescentes participantes de cada região.

É possível observar que, de modo geral, mesmo com o desconhecimento presente em todos os grupos e pelos relatos equivocados, inclusive trocas de informações como, associações da deficiência física com alguma outra deficiência, a saber, a deficiência visual, no geral, os participantes apresentam uma fala coerente sobre a deficiência física, sendo possível visualizar a necessidade da associação da pessoa com deficiência a algum recurso que ela faz uso em função da sua condição, como no caso da cadeira de rodas ou da muleta presentes nas falas dos participantes.

Resultados similares foram encontrados por Magiati, Dockrell e Logotheti (2002). No estudo citado as crianças conseguiram relatar mais rapidamente sobre a deficiência física, por apresentar características mais visíveis. Além disso, as crianças também conseguem identificar em função dos equipamentos diferenciados utilizados, como por exemplo, a cadeira de rodas, as próteses, entre outros.

Considerando os resultados, acredita-se ser relevante continuar a análise sobre as concepções que as crianças e os adolescentes apresentam utilizando as categorias citadas para possível aprofundamento na análise das respostas.

Vale ressaltar os tipos de respostas que se enquadram em cada uma das categorias. Na categoria “desconhecimento” encontram-se respostas como a relatada pelo participante G8P1SUL, sendo “*Não sei*”. Com relação à categoria “informação equivocada”, encontram-se respostas tais como a fornecida pelo participante G2P11NORTE: “*É cega*”. Enquadradas na última categoria estão as respostas similares às do participante G8P6NORDESTE “*E uma pessoa que não tem possibilidade de locomoção, alguns necessitam de cadeira de rodas, outras não possuem membro*”. Assim, as categorias e as frequências das respostas podem ser visualizadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Deficiência física: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo.

		GRUPOS										
REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T	%
NORTE	<i>Desconhecimento</i>	8	2	0	4	4	4	0	3	5	30	23%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	3	4	12	4	6	7	6	11	9	62	47%
	<i>Resp. favorável</i>	4	10	1	6	6	2	6	1	3	39	30%
NORDESTE	<i>Desconhecimento</i>	1	5	3	1	1	0	0	0	2	13	18%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1%
	<i>Inf. Equivocada</i>	3	0	2	6	5	3	5	6	6	36	49%
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	1	0	2	6	7	5	2	23	32%
CENTRO-OESTE	<i>Desconhecimento</i>	2	1	3	0	0	4	4	2	4	20	27%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	3	3	2	0	0	3	10	7	3	31	42%
SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	3	1	0	0	1	2	6	4	6	23	31%
	<i>Desconhecimento</i>	11	13	5	7	8	0	0	0	0	44	42%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	4	2	4	6	6	5	6	33	32%
SUL	<i>Resp. favorável</i>	0	0	1	6	3	4	6	5	2	27	26%
	<i>Desconhecimento</i>	4	4	2	3	2	1	2	5	2	25	21%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	5	6	10	10	9	5	7	4	56	47%
	<i>Resp. favorável</i>	1	1	0	1	4	4	11	5	10	37	31%

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que três das quatro categorias apresentadas são inadequadas, ou seja, consideradas desfavoráveis – desconhecimento, ideia

fantasiosa e informação equivocada – e apenas uma é considerada adequada e favorável. Assim, tendo em vista a possibilidade do agrupamento das três primeiras categorias, optou-se por fazê-lo para então aplicar a prova de Qui-quadrado, tendo como objetivo comparar as proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas. O agrupamento das categorias pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4 - Deficiência física: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

REGIÕES	CATEGORIAS	GRUPOS									T
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	
NORTE	<i>Resp. desfavorável</i>	11	6	12	9	9	11	6	14	14	92
	<i>Resp. favorável</i>	4	10	1	5	7	2	6	1	3	39
NORDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	5	5	5	7	6	3	5	6	8	50
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	1	0	2	6	7	5	2	23
CENTRO-OESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	5	4	5	0	0	7	13	9	7	50
	<i>Resp. favorável</i>	3	1	0	0	1	2	7	4	6	24
SUDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	11	13	9	9	12	6	6	5	6	77
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	1	6	3	4	6	5	2	27
SUL	<i>Resp. desfavorável</i>	4	9	8	13	12	10	7	12	6	81
	<i>Resp. favorável</i>	1	1	0	1	4	4	11	5	10	37

Fonte: Elaborada pela autora.

Buscou-se realizar uma comparação entre todas as regiões, para verificar se há diferença estatisticamente significativa. O resultado encontrado sugere que não há essa diferença, sendo $\chi^2 = 1,202$, o valor de $P = 0,8778$, com 4 graus de liberdade.

Além disso, a comparação realizada entre todos os grupos por região apresentou os seguintes resultados: região Norte $\chi^2 = 21,690$, o valor de $P = 0,0055$, com 8 graus de liberdade; região Nordeste $\chi^2 = 18,900$, o valor de $P = 0,0154$, com 8 graus de liberdade; região Centro-Oeste $\chi^2 = 8,488$, o valor de $P = 0,3874$, com 8 graus de liberdade; região Sudeste $\chi^2 = 19,199$, o valor de $P = 0,0138$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2 = 24,881$, o valor de $P = 0,0016$, com 8 graus de liberdade.

Tais resultados nos permitem sugerir que há diferença significativa intra grupo nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Com relação às diferenças encontradas nessas regiões, pode-se observar na Tabela 3 que os fatores desfavoráveis estão presentes, no entanto na região Centro-Oeste isso ocorre mais fortemente.

Destaca-se, que a região Sul foi a que apresentou maior equilíbrio entre as respostas desfavoráveis e favoráveis, especialmente a partir sexto ano.

Especificamente no caso da deficiência física, uma turma (G6 da região Nordeste) teve a possibilidade de contato com uma aluna com paralisia cerebral (com cuidador acompanhante na sala de aula) que esteve matriculada na mesma sala apenas no início do ano letivo. Não foi relatado o motivo, mas essa aluna teve contato com os alunos durante aproximadamente um mês e depois foi retirada da escola.

Mesmo dentro de um curto período, esses alunos tiveram uma experiência direta, e os demais anos do mesmo período escolar, sétimo, oitavo e nono ano, tiveram a experiência de, indiretamente, observar e conviver com a aluna em alguma situação comum do cotidiano escolar. Com as frequências das respostas é possível sugerir que os grupos que tiveram acesso à pessoa com deficiência apresentaram maior equilíbrio entre os tipos de respostas e até mesmo podem ter apresentado respostas mais favoráveis àquelas apresentadas nas mesmas turmas provenientes de regiões diferentes.

Nesse sentido, um dos fatores que pode auxiliar o processo de aceitação é o conhecimento que as pessoas têm sobre as causas e implicações da deficiência. Nesse aspecto, passa-se a analisar qualitativamente esses dois fatores, também relatados pelos alunos.

Com relação às falas das crianças sobre as causas, para conhecimento, apresenta-se o Quadro 2 (*no Apêndice B, pág. 133*) com os tipos de respostas fornecidas. Tendo em vista esses relatos, observa-se cinco tipos de respostas: 1) as que demonstram o desconhecimento dos alunos; 2) as que relacionam a doenças diversas; 3) as que associam a problemas durante a gestação; 4) as que associam a problemas durante o nascimento do bebê; e 5) as que relacionam a causa da deficiência a algum acidente.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 5, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 5 - Deficiência física: agrupamento das categorias por região.

	NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	36	27%	18	25%	35	47%	54	52%	40	34%
<i>Doenças</i>	11	8%	4	5%	1	1%	3	3%	6	5%
<i>Gestação</i>	21	16%	8	11%	7	9%	5	5%	7	6%
<i>Nascimento</i>	35	27%	23	32%	14	19%	20	19%	34	29%
<i>Acidentes</i>	28	21%	20	27%	17	23%	22	21%	31	26%
TOTAL	131	100%	73	100%	74	100%	104	100%	118	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao somar a frequência total das regiões constatamos que 37% dos participantes não souberam responder à questão. A segunda maior frequência de respostas é dedicada à deficiência física como sendo ocasionada por problemas decorrentes durante o nascimento de um bebê (25%). A terceira frequência se refere a acidentes ocorridos ao longo da vida (23%). Em quarto lugar temos a ocorrência de falas relacionadas a problemas relacionados ao período gestacional (9%) e, por fim, a associação a doenças diversas, inclusive de doenças que foram passadas dos pais para o bebê (5%).

Considerando que a maioria dos alunos não conhece o conceito e a causa, investigou-se quais as implicações dessa deficiência, ou seja, quais dificuldades a criança e o adolescente podem enfrentar realizando as atividades da escola. As respostas sobre as implicações podem ser visualizadas no Quadro 3 (*Apêndice C*, pág.137).

Percebe-se quatro tipos de respostas sobre as implicações da deficiência física: 1) desconhecimento; 2) dificuldades relacionadas ao uso do espaço físico da escola que demandam maior mobilização, como as brincadeiras e as atividades relativas à Educação Física; 3) dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, dentre as atividades relacionadas às demais matérias; 4) nenhuma dificuldade.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 6, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 6 – Deficiência física: agrupamento das categorias por região.

	NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	29	22%	10	14%	31	40%	38	37%	20	17%
<i>Dif. Físicas</i>	40	30%	27	37%	22	31%	27	25%	44	37%
<i>Dif. Escolares</i>	62	48%	36	49%	21	29%	39	38%	53	45%
<i>Nenhuma</i>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao somar a frequência total das regiões constatamos que 42% dos participantes relacionaram a dificuldades escolares, como ler e escrever. A segunda maior frequência de respostas é dedicada às dificuldades físicas, especialmente das atividades da Educação Física (32%). A terceira frequência se refere ao desconhecimento (26%).

Acreditava-se que os alunos apresentariam uma constância maior no que se refere as respostas dedicadas às dificuldades físicas. Entretanto, de acordo com Marques et al. (1997), as crianças participantes do estudo relacionavam a deficiência a um corpo imperfeito, a partir disso, muitas delas apresentaram sentimentos de solidariedade e piedade por acreditarem que a pessoa com deficiência pode ser alguém dependente, inclusive quando da realização de atividades mais básicas. De acordo com os autores, a maioria das crianças não acreditava na escolarização de todos os alunos com deficiência, em função de alguns tipos de deficiência impossibilitarem a realização de atividades escolares.

Mediante os conceitos, causas e implicações apresentadas, verifica-se quais as possibilidades de interação com as pessoas com deficiência, ou seja, se elas poderiam estudar na mesma classe que os participantes.

Na Tabela 7, pode-se observar quais foram as frequências das respostas fornecidas pelos grupos, sendo que quando o participante aceitava a participação era atribuído a ele um caráter favorável e quando o participante não aceitava a participação de um aluno com deficiência física na sala de aula era atribuído um caráter desfavorável.

Tabela 7 - Deficiência física: frequências provenientes do agrupamento das respostas.

		GRUPOS									
REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T
NORTE	<i>Resp. favorável</i>	11	9	12	13	11	11	11	13	17	108
	<i>Resp. desfavorável</i>	4	7	1	1	5	2	1	2	0	23
NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	3	4	4	4	8	9	12	11	10	65
	<i>Resp. desfavorável</i>	2	1	2	3	0	0	0	0	0	8
CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	2	2	3	0	1	8	19	13	12	60
	<i>Resp. desfavorável</i>	6	3	2	0	0	1	1	0	1	14
SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	6	8	7	10	12	7	12	10	8	80
	<i>Resp. desfavorável</i>	5	5	3	5	3	3	0	0	0	24
SUL	<i>Resp. favorável</i>	3	6	8	12	16	14	18	17	16	110
	<i>Resp. desfavorável</i>	2	4	0	2	0	0	0	0	0	8

Fonte: Elaborada pela autora.

A comparação entre todos os grupos por região apresentou resultados estatisticamente significante, sendo $\chi^2 = 13,711$, o valor de $P = 0,0083$, com 4 graus de liberdade.

Tendo em vista o resultado encontrado, optou-se por comparar as frequências intra grupos de cada região, onde encontrou-se os seguintes resultados: região Norte $\chi^2 = 16,992$, o valor de $P = 0,0302$, com 8 graus de liberdade; região Nordeste $\chi^2 = 21,272$, o valor de $P = 0,0065$, com 8 graus de liberdade; região Centro-Oeste $\chi^2 = 31,120$, o valor de $P = 0,0001$, com 8 graus de liberdade; região Sudeste $\chi^2 = 15,345$, o valor de $P = 0,0528$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2 = 33,914$, o valor de $P = < 0,0001$, com 8 graus de liberdade.

Tais resultados nos permitem sugerir que há diferença significante entre os grupos das regiões Centro-Oeste e Sul. Com relação às diferenças encontradas nessas regiões, pode-se observar na Tabela 7 que a aceitação está presente especialmente na região Sul, onde, a partir do quinto ano, é possível constatar uma aceitação geral da presença da criança com deficiência física inserida em sala de aula. Vale ressaltar que, nas outras análises, a região Sul foi a que apresentou maior equilíbrio entre as respostas desfavoráveis e favoráveis, especialmente a partir sexto ano.

No geral, percebe-se que, mesmo desconhecendo os conceitos, as causas e as implicações, os participantes aceitam a inserção de colegas com deficiência física.

Souza (2010, 2014), em estudo similar, utilizando o mesmo questionário, encontrou resultado semelhante, em que mesmo com o desconhecimento, as crianças sem deficiência aceitavam o possível colega com deficiência. Tais dados

nos estimulam a conhecer as justificativas oferecidas pelos alunos para se compreender a razão de aceitarem os colegas com deficiência mesmo não conhecendo a deficiência em si.

Para tal, se apresenta o Quadro 4 com as justificativas apresentadas pelos participantes.

Quadro 4 - Deficiência física: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes.

GRUPOS	REGIÃO	CATEGORIAS	RESPOSTAS
G1	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	- ⁹
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P2 – "Sim. Ela pode pedir ajuda"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P4 – "Não. Porque pode passar a doença delas"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P5 – "Sim. É uma criança especial"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P1 – "Não. Por causa que ela vai estar machucada"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P7 – "Sim. Porque minha mãe também gosta de trabalhar com crianças assim. É legal, não é?"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P1 – "Não. Porque se morder um amigo meu, eu desço a porrada"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G1P4 – "Sim. Porque ela pode ser amiga"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P1 – "Não. Porque se não... eu acho que ela vai passar a mesma dificuldade para mim"
G2	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P12 – "Sim. Porque a gente cuida dela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P1 – "Não. Deve ser separada"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P2 – "Sim. Para aprender e fazer amigos"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P5 – "Sim. Porque ela é criança"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P10 – "Sim. Porque é um trabalho voluntario"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G1P4 – "Sim. Porque a profe ajudaria ela ou ele, daí"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P2 – "Não. Por que não da pra estudar"
G3	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P12 – "Sim. Porque mesmo com deficiência ela e iguau a nos".
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P1 – "Não. Porque se eu fica de ano ela parssa na minha frete porque ela edeficiente e não pode ficar"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P2 – "Sim. Porque ela pode estudar com migo porque não faz diferenca alguma"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P4 – "Sim. Por somos iguais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P1 – "Não. Porque toda criança tem dificuldade"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P3 – "Sim. Porque ele tem um tutor"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P9 – "Não. Por fica critano e pertubano"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G3P3 – "Sim. Porque ela é uma pessoa e não precisa ter nojo da pessoa"

⁹ Traço utilizado para representar a ausência de justificativas.

		<i>Resp. desfavorável</i>	-
G4	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P4 – "Sim. Porque: ela pode estudar como as pessoas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P1 – "Sim. Ela e deficiente mais ela pode sim estuda comigo"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P3 – "Não. Porque uma criança com deficiência física não aprende assim como nós, ele tem mais dificuldade de aprender"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P14 – "Sim. Porque não tenho nenhum preconceito"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P3 – "Não. Porque tem uma escola adaptada para deficiensa"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G4P1 – "Sim. Ele (a) é humano"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	G4P7 – "Não. Porque ela pode não saber fazer"	
G5	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P14 – "Sim. Porquê ela e igual a todo mundo e não devíamos ter preconceito"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P10 – "Não. Porque esta pessoa tem que ter um lugar bem conservado"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P8 – "Sim. Porque ela será bem acolhida pelas pessoas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P1 – "Sim. Ela pode entender as coisas como alguém normal"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P11 – "Sim. Sim, porque não é porque agente é saudável que podemos desfazer da outra que tem dificuldade"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P2 – "Não. Porque e deficiente"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G5P2 – "Sim. Só porque ela é parálitica não quer dizer que ela não pode fazer as mesmas atividades que agente"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	-	
G6	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P1 – "Sim. Ninguém é melhor que ninguém"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P13 – "Não. Não por que eu acho que tem que ter um só para eles por que precisa desenvolver entre eles mesmo e eu acho que sim mesmo temo entre eles mesmo"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P3 – "Sim. Mesmo sendo deficiente a criança tem o direito de estudar como qualquer um"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P3 – "Sim. Eles tambem tem direitos com todo mundo"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P7 – "Sim. Com o alxilio do professor ele(a) pode se desenvolver bem e vai receber só um pouco mais de atenção"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P5 – "Não. Precisa de uma ajuda especial uma pessoa que da uma atenção maior"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G6P2 – "Sim. Porque ela tem os mesmos direitos, apenas tem alguma deficiência"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	-	
G7	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P9 – "Sim. Todos tem o mesmo sangue o que tem de diferença so porque ele e deficiência não diz nada"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-

	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P3 – "Sim. Porque ela pode ter o mesmo nível de aprendizagem do nosso"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P18 – "Sim. Inclusão social acima de tudo!"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P10 – "Sim. Porque todos tem direitos iguais não importa como é"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G7P1 – "Sim. Porque todos tem direito só isso a pessoa vai ser especial, mas pode"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
G8	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P15 – "Sim. Por que eu acho que sim, a pessoa é deficiente mais não melhor ou pior do que ninguém"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P8 – "Não. Existe muito bullying"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P10 – "Sim. Porque elas são diferentes de mim, e as aulas podem ser adaptadas a elas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P8 – "Sim. Pois ela tem a mesma capacidade de aprender como todos, mas com seus devidos cuidados"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P5 – "Sim. Porquê ninguém é igual e com a colaboração de todos ela facilmente se adapta"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G8P13 – "Sim. Direitos iguais, mas acho que deveria ter monitora e uma matéria especial"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
G9	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P8 – Sim. Pois é importante ela ter convívio social com outras pessoas.
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P5 – "Sim. Porque desse modo elas são incluídas na sociedade desde pequenas e isso ajuda também em seu desenvolvimento"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P6 – "Sim. Só muda o cuidado, mais o conteúdo é o mesmo dependendo da deficiência"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P8 – "Sim. Porque como eu tenho direito de aprender ela também, não vejo nenhum problema"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G9P10 – "Sim. Todos tem os mesmos direitos de estudar, seja lá onde for"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação às respostas favoráveis, os três primeiros grupos apresentam a possibilidade de estudar com uma pessoa com deficiência física em função da possibilidade de se gerar novas amizades. Os grupos G4 e G5, com frequência, apresentam a igualdade como fator determinante. A partir do G6, há a frequência de respostas dedicadas ao direito de se estudar, ao direito de a pessoa

com deficiência ser assistida por um tutor, por um professor especialista e até mesmo ter auxílio dos colegas sem deficiência.

Das respostas desfavoráveis, as justificativas apresentadas pelos quatro grupos iniciais têm relação direta com às causas da deficiência, a compreensão da deficiência enquanto doença aparece de modo frequente, assim como o interesse em se afastar e, até mesmo, se proteger de pessoas com deficiência física. A partir do quinto ano, a frequência das falas está relacionada à possibilidade das pessoas com deficiência estarem separadas, com a justificativa de que em salas regulares elas estariam expostas ao preconceito e ao *Bullyng*, ou seja, aos maus tratos.

No geral 75% das justificativas foram favoráveis e se dedicaram à amizade e ao reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência inserida em sala de aula, 15% foi desfavorável, relacionando a doenças e dificuldades que poderiam ser passadas. Sobre os 10% restantes, embora estejam na categoria respostas desfavoráveis, apresentam certo zelo por parte dos participantes, pois dedicam-se a proteção da pessoa com deficiência, para que ela não sofra com essa possível inserção.

Pelo exposto, no que se refere aos 15% das respostas desfavoráveis, é compreensível as concepções equivocadas identificadas, pois trata-se de um discurso recorrente por parte de adultos. Relatos similares foram coletados por Glat (1995), nos quais identificou medo da contaminação pela criança com deficiência. Para além dos resultados junto a elas, alguns pais disseram sentirem-se temerosos com a interação de seus filhos com crianças com deficiência na sala de aula, supondo que seus filhos poderiam imitar comportamentos inadequados ou ter seu desenvolvimento comprometido.

Considerando as demais justificativas, relacionadas à respostas favoráveis, percebe-se que, no geral, a deficiência física ainda está associada a um corpo fisicamente imperfeito, adoecido, assim como apresentado no estudo realizado por Marques et al. (1997). Apesar disso, ao acenar que a pessoa com deficiência é uma pessoa, que eles têm os mesmos direitos, os alunos deixam de lado a imagem mental equivocada e, aparentemente, passam a aceitar a criança com deficiência física enquanto um par, um colega, uma pessoa disponível para interação.

Dados semelhantes foram encontrados por Diamond e Hong (2010), que examinaram fatores relacionados às concepções de 72 crianças matriculadas nas

salas de educação infantil com proposta inclusiva em relação à inclusão de pares hipotéticos com deficiência física em diferentes atividades lúdicas. Os autores descobriram que embora a possibilidade de participação em atividades mais complexas, foram mais restritas, as crianças eram significativamente mais propensas a dizer que iriam inserir uma criança com deficiência física em atividades que requeriam poucas habilidades motoras.

4.2 Deficiência visual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação

Serão apresentados os tipos de respostas sobre o conceito de deficiência visual e após a categorização das mesmas. Os tipos de respostas apresentados pelos alunos encontram-se no Quadro 5.

Quadro 5 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência visual.

GRUPO	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P10 – "Não sei" G1P2 – "Que não enxerga"
	NORDESTE	G1P1 – "Não sei" G1P4 – "Ela não enxerga nada. Tem que usar óculos escuros e usar uma bengalhinha"
	CENTRO-OESTE	G1P1 – "Que não olha, não enxerga"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P8 – "Se uma cobra cega aparecer tem que correr, se morder fica cega" G1P7 – "Não enxerga nada"
	SUL	G9P2 – "Não sei" G9P5 – "Não enxerga"
G2	NORTE	G2P10 – "Difícil pra ela" G2P11 – "Quando sapo joga leite no olho dela" G2P1 – "Ela não consegue enxergar"
	NORDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P1 – "Ela não consegue ver"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "Ela não consegue ver"
	SUDESTE	G2P1 – "Não sei" G2P10 – "Não consegui enxergar!"
	SUL	G2P1 – "Não sei"

		G2P10 – "Pra ela enxergar ela precisa tocar nas coisas pra sentir como que é daí"
G3	NORTE	G3P9 – "Ela e gentil ela e legal e maiga de todo mundo" G3P3 – "Ela não pode enxergar nada"
	NORDESTE	G3P6 – "Não sei" G3P1 – "Ela não enxerga i precisa de alguém para ajudar"
	CENTRO-OESTE	G3P10 – "Não sei"
	SUDESTE	G3P10 – "Não sei" G3P1 – "Ela não enxerga nada"
	SUL	G3P1 – "Não sei" G3P3 – "Ela não enxerga"
G4	NORTE	G4P2 – "Pode podi ver nada"
	NORDESTE	G4P6 – "Que não enxergar direito e que não pode enxergar nada"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P7 – "Não sei" G4P3 – "Uma criança que não enxerga"
	SUL	G4P5 - "Não sei" G4P2 – "Ela não enxerga e ela precisa de mais cuidados"
G5	NORTE	G5P14 – " Não sei" G5P13 – " Que não pode ver"
	NORDESTE	G5P1 – "É uma criança que não consegue olhar"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Uma criança que não enxerga"
	SUDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P11 – "É muito desagradável" G5P12 – "Ela não ver nada"
	SUL	G5P3 - "Não sei" G5P2 – "Bom, uma criança cega ela não pode ver"
G6	NORTE	G6P10 – "Não sei" G6P2 – "Que não pode ver"
	NORDESTE	G6P9 – "A criança cega e a que não consegue ver coisas etc"
	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Não sei" G6P4 – "É uma criança que não ver"
	SUDESTE	G6P1 – "Não sei" G6P10 – "Ele não enxergar mais pode ser meu amigo"
	SUL	G6P14 - "Não sei" G6P2 – "Não consegue ver, então ela não tem idéia como são as coisas"
G7	NORTE	G7P11 – "Ela precisa de ajuda para atravessa na rua. E aquela que não enxerga e precisa de ajuda para fazer varias coisas"
	NORDESTE	G7P12 – "Ela não enxerga"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P1 – "Inocente e curiosa" G7P8 – "Ela é uma pessoa que não tem sua visão, e precisa de acompanhamento para se adaptar"
	SUDESTE	G7P12 – "Não sei" G7P11 – "Não consegue enxergar"

	SUL	G7P11 – "Bem ela não pode ver o que agente vê mais pode sentir ela tem os outros sentimentos mais agussados"
G8	NORTE	G8P1 – " Não sei" G8P3 – "Ela não enxerga"
	NORDESTE	G8P7 – "Não sei" G8P5 – "É uma criança que não enxerga, não vê nada"
	CENTRO-OESTE	G8P1 – "Não é capaz de enxergar, mas possui a mesma capacidade de uma pessoa que não é cega"
	SUDESTE	G8P1 – "Obviamente ela não enxerga! [apenas ouve]"
	SUL	G8P14 – "Não sei, nunca convivi com uma" G8P16 – "Não enxerga, provavelmente poucos amigos"
G9	NORTE	G9P4 – "Não sei" G9P1 – "Ela não ver nada, mas fica com olho aberto"
	NORDESTE	G9P3 – "Não sei" G9P8 – "É uma criança que não enxerga"
	CENTRO-OESTE	G9P7 – "Não sei" G9P12 – "Criança cega elas tem que ter todo cuidado, por motivo delas não enxerga"
	SUDESTE	G9P4 – "É a criança que não tem o sentido da visão, não enxerga nada"
	SUL	G9P7 – "Não sei" G9P1 – "Criança que não tem visão"

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro permite a visualização de uma amostra das respostas que foram expressas pelas crianças e adolescentes participantes de cada região.

É possível observar que, de modo geral, mesmo com o desconhecimento presente em todos os grupos e pelos relatos equivocados, os participantes apresentam uma fala coerente, adequada, sobre a deficiência visual, sendo possível visualizar a necessidade da associação da pessoa com essa deficiência a algum recurso que ela faz uso em função da sua condição, como no caso do uso dos óculos escuros, da bengala e do cão guia presentes nas falas dos participantes. Esse resultado vai ao encontro do que já foi exposto na literatura, quando se refere à facilidade de notarem características mais visíveis.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 8, a frequência das respostas, apresentadas pelos participantes, enquadradas em suas respectivas categorias.

Tabela 8 - Deficiência visual: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo.

		GRUPOS										
REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T	%
NORTE	<i>Desconhecimento</i>	1	1	0	0	1	2	0	3	3	11	8%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	4	2	0	0	0	0	0	0	6	5%
	<i>Resp. favorável</i>	14	11	13	14	13	11	12	12	14	114	87%
NORDESTE	<i>Desconhecimento</i>	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4	5%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Resp. favorável</i>	4	4	5	7	8	9	12	11	9	69	95%
CENTRO-OESTE	<i>Desconhecimento</i>	0	2	1	0	0	4	2	3	1	13	18%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
SUDESTE	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	3%
	<i>Resp. favorável</i>	8	3	4	0	1	5	16	10	12	59	80%
	<i>Desconhecimento</i>	3	11	1	2	1	4	1	0	0	23	22%
SUL	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	2	0	0	0	2	0	0	0	0	4	4%
	<i>Resp. favorável</i>	6	2	9	13	12	6	11	10	8	77	74%
	<i>Desconhecimento</i>	1	3	2	1	2	1	0	3	1	14	12%
SUL	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Resp. favorável</i>	4	7	6	13	14	13	18	14	15	104	88%

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo em vista a possibilidade do agrupamento das três primeiras categorias, optou-se por fazê-lo para então aplicar a prova de Qui-quadrado, tendo como objetivo comparar as possíveis divergências entre as frequências observadas. O agrupamento das categorias pode ser visualizado na Tabela 9.

Tabela 9 - Deficiência visual: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

REGIÕES	CATEGORIAS	GRUPOS									
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T
NORTE	<i>Resp. desfavorável</i>	1	5	2	0	1	2	0	3	3	17
	<i>Resp. favorável</i>	14	11	13	14	13	11	12	12	14	114
NORDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4
	<i>Resp. favorável</i>	4	4	5	7	8	9	12	11	9	69
CENTRO-OESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	0	2	1	0	0	4	4	3	1	15
	<i>Resp. favorável</i>	8	3	4	0	1	5	16	10	12	59
SUDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	5	11	1	2	3	4	1	0	0	27
	<i>Resp. favorável</i>	6	2	9	13	12	6	11	10	8	77
SUL	<i>Resp. desfavorável</i>	1	3	2	1	2	1	0	3	1	14
	<i>Resp. favorável</i>	4	7	6	13	14	13	18	14	15	104

Fonte: Elaborada pela autora.

Buscou-se comparar todas as regiões, ou seja, realizar uma comparação entre todas as regiões, para verificar se há diferença estatisticamente significativa. O resultado encontrado sugere que há essa diferença, sendo $\chi^2 = 17,488$, o valor de $P = 0,0016$, com 4 graus de liberdade

Além disso, a comparação realizada entre todos os grupos por região apresentou os seguintes resultados: região Norte $\chi^2 = 10,611$, o valor de $P = 0,2248$, com 8 graus de liberdade; região Nordeste $\chi^2 = 8,640$, o valor de $P = 0,3736$, com 8 graus de liberdade; região Centro-Oeste $\chi^2 = 8,896$, o valor de $P = 0,3511$, com 8 graus de liberdade; região Sudeste $\chi^2 = 37,566$, o valor de $P = < 0,0001$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2 = 8,834$, o valor de $P = 0,3565$, com 8 graus de liberdade.

A maior diferença estatisticamente significativa encontrada, localiza-se na região Sudeste, pode-se perceber inclusive na Tabela 8, que essa região teve a maior constância em respostas consideradas desfavoráveis, sendo especialmente desconhecimento e respostas equivocadas com relação a deficiência visual. As respostas favoráveis em maior frequência encontram-se na região Nordeste e Sul, primeiro e segundo lugar respectivamente.

Com relação às causas da deficiência visual, as amostras das falas dos participantes apresentam-se no Quadro 6 (no Apêndice D, pág.141). Tendo em vista esses relatos, observa-se cinco tipos de respostas: 1) as que demonstram o desconhecimento dos alunos, 2) as que relacionam a doenças diversas, 3) as que associam a problemas durante a gestação, 4) as que associam a problemas durante o nascimento do bebê e as 5) que relacionam a causa da deficiência a algum acidente.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 10, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 10 - Deficiência visual: agrupamento das categorias por região.

	NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	32	24%	15	21%	27	36%	43	41%	38	32%
<i>Doenças</i>	17	13%	14	19%	4	5%	8	8%	7	6%
<i>Gestação</i>	6	5%	2	3%	2	3%	2	2%	8	7%
<i>Nascimento</i>	33	25%	22	30%	22	30%	23	22%	23	19%
<i>Acidentes</i>	43	33%	20	27%	19	26%	28	27%	42	36%
TOTAL	131	100%	73	100%	74	100%	104	100%	118	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se observar na tabela apresentada que a região que apresentou maior concentração de falas relacionadas ao desconhecimento foi a Sudeste; sobre associação a doenças, as respostas são provenientes da região Nordeste; com relação a problemas que podem ter ocorrido durante a gestação, região Sul; há um empate das regiões Nordeste e Centro-Oeste no que se refere a causa proveniente de complicações durante o nascimento; por fim, a maior associação das falas sobre a causa da deficiência visual ter ocorrido em detrimento de acidentes encontra-se na região Sul.

Ao somar a frequência total das regiões podemos notar que 31% dos participantes não souberam responder à questão. A segunda maior frequência de respostas é dedicada à deficiência visual como sendo ocasionada por problemas decorrentes de acidentes (30%). A terceira frequência se refere aos problemas relacionados ao nascimento (25%). Em quarto lugar temos a ocorrência de falas relacionadas a doenças diversas (10%) e, por fim, problemas relacionados ao período gestacional (5%).

Resultados semelhantes foram encontrados por Souza (2014), inclusive no que diz respeito à ordem em que as categorias se apresentam demonstrando uma tendência apresentada por crianças e adolescentes com relação às possíveis causas da deficiência visual.

Considerando que a maioria dos alunos desconhece o conceito e a causa, deve-se investigar quais as implicações dessa deficiência, na perspectiva dos

participantes do estudo. As respostas sobre as implicações podem ser visualizadas no Quadro 9 (*Apêndice E*, pág.145).

Tem-se quatro tipos de respostas sobre as implicações da deficiência visual: 1) desconhecimento; 2) dificuldades relacionadas ao uso do espaço físico da escola que demandam maior mobilização, como as brincadeiras e as atividades relativas à Educação Física; 3) dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, dentre as atividades relacionadas às demais matérias; 4) nenhuma dificuldade.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 11, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 11 – Deficiência visual: agrupamento das categorias por região.

	NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	18	14%	9	12%	20	27%	16	15%	13	11%
<i>Dif. Físicas</i>	18	14%	4	5%	22	30%	16	15%	24	20%
<i>Dif. Escolares</i>	95	73%	60	82%	31	42%	72	69%	80	68%
<i>Nenhuma</i>	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	1	1%
TOTAL	131	100%	73	100%	74	100%	104	100%	118	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se observar na tabela apresentada que a região que apresentou maior concentração de falas relacionadas ao desconhecimento é a Centro-Oeste; sobre as dificuldades físicas, como locomoção, participação em atividades específicas como brincar, a região Centro-Oeste também; com relação as dificuldades escolares a região Nordeste; há um empate das regiões Centro-Oeste e Sul no que se refere a categoria em que os participantes reconhecem que havendo adaptações e acompanhamento adequado a criança ou adolescente com deficiência visual não encontrará nenhuma dificuldade no desenvolvimento das atividades escolares.

Ao somar a frequência total das regiões podemos perceber que 68% dos participantes relacionaram a dificuldades escolares, como ler e escrever. A segunda

maior frequência de respostas é dedicada às dificuldades físicas (17%). A terceira frequência se refere ao desconhecimento (15%).

Em virtude dos conceitos, das causas e das implicações nas atividades escolares, questiona-se quais as possibilidades de interação com as pessoas com deficiência, ou seja, se essas mesmas crianças e adolescentes aceitariam que uma pessoa com deficiência visual pudesse estudar na mesma classe que eles.

Na Tabela 12, pode-se observar quais foram as frequências das respostas fornecidas pelos grupos.

Tabela 12 - Deficiência visual: frequências provenientes do agrupamento das respostas.

REGIÕES	CATEGORIAS	GRUPOS									T
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	
NORTE	<i>Resp. favorável</i>	9	10	8	10	11	13	10	13	14	98
	<i>Resp. desfavorável</i>	6	6	5	4	5	0	2	2	3	33
NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	4	4	4	3	8	8	8	8	9	56
	<i>Resp. desfavorável</i>	1	1	2	4	0	1	4	3	1	17
CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	4	3	4	0	1	9	20	13	11	65
	<i>Resp. desfavorável</i>	4	2	1	0	0	0	0	0	2	9
SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	4	6	3	9	7	6	10	8	7	60
	<i>Resp. desfavorável</i>	7	7	7	6	8	4	2	2	1	44
SUL	<i>Resp. favorável</i>	3	10	8	11	13	12	16	13	14	100
	<i>Resp. desfavorável</i>	2	0	0	3	3	2	2	4	2	18

Fonte: Elaborada pela autora.

A comparação entre todos os grupos por região apresentou resultados estatisticamente significantes, sendo $\chi^2= 29,687$, o valor de $P = < 0,0001$ com 4 graus de liberdade. O mesmo resultado foi encontrado sobre a deficiência física, embora entre as duas categorias, a aceitação fosse, estatisticamente, maior para a deficiência visual, indicando que mesmo desconhecendo os conceitos, os participantes aceitam a inserção de colegas com deficiência física e visual.

Tendo em vista o resultado encontrado, optou-se por comparar as frequências intra grupos de cada região, onde encontrou-se os seguintes resultados: região Norte $\chi^2= 11,116$, o valor de $P = 0,1952$, com 8 graus de liberdade; região Nordeste $\chi^2= 9,830$, o valor de $P = 0,0053$, com 8 graus de liberdade; região Centro-Oeste $\chi^2= 21,808$, o valor de $P = 0,0001$, com 8 graus de liberdade; região Sudeste $\chi^2= 14,886$, o valor de $P = 0,0614$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2= 7,416$, o valor de $P = 0,4925$, com 8 graus de liberdade. Tais resultados indicam que há

diferença estatisticamente significativa entre os grupos das regiões Norte e Centro-Oeste.

Tais dados nos estimulam a conhecer as justificativas oferecidas pelos participantes para se compreender a razão de aceitarem ou não possíveis colegas com deficiência.

Para tal, se apresenta o Quadro 10 com as justificativas apresentadas pelos participantes.

Quadro 10 - Deficiência visual: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes.

GRUPOS	REGIÃO	CATEGORIAS	RESPOSTAS
G1	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P4 – "Ela não passa doença por isso ela pode estudar com as pessoas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P5 – "Já falei, ela é especial, muito mais que eu!"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P8 – "Ela vai ficar burra"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P11 – "Porque a mãe coloca"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P5 – "Eu acho que ela não podia escutar em escola nenhuma, porque ela ia escrever e desenhar no lugar errado e ia ficar feio"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G1P4 – "Ela pode ser amiga também"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P3 – "Porque a pessoa pode ficar mais cega"
G2	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P6 – "A gente ajuda ela com amor e carinho"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P1 – "Nem na mesma escola"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	2P4 – "Eu posso ensinar ela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P5 – "Ela primeiro precisa fazer um exame de visão"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P3 – "Ela é criança"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P2 – "Porque não"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P10 – "Porque eu gosto de ajudar"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P13 – "Ela e cega"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G2P10 – "Porque eu podia ajudar onde que ta ela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
G3	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P1 – "Ela pode nossa coleguinha"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P5 – "Ela não encher gar"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P4 – "Porquê ela que aprender"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P1 – "A professora ia escreve no quadro e ela não ia ver"
	CENTRO-	<i>Resp. favorável</i>	G3P3 – "Porque e muito legal"

	OESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P4 – "Por quê sim"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P1 – "Eles não vai saber o que agente tafasendo"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G3P1 – "Daí ajente ensina coisas novas para ela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
G4	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P8 - "Cego bem vido na escola"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P15 – "Ela e cega"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P7 – "Não é porque ela e cega que ela não estuda com a gente sem nem uma doença"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P2 – "Porquê vai ser difícil ela ler e escrever"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P14 – "Não tenho preconceito"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P2 – "Por que ela não vai ver o que a professora esta explicando"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G4P4 – "Porque ela pode até cer mais esperto que você"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	G4P7 – "Porque ela não pode escrever"	
G5	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P15 – "As pessoas são normais o que muda e que ela não encherga"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P10 – "Porque a criança sega pode ter alguma doença"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P7 – "Eles podem mais com ajuda de um aparelho com pontos é quem e cego tem uma ótima audição"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P1 – "Porque a escola pode desenvolver um método para ela não tenha problemas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P5 – "Por ela tambem e ser humano"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P11 – "Porque ela não saberia escrever nem ler"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G5P4- "Como eu já felei toda criança pode aprender então com força de vontade Eça consegue estudar com todos nos"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	G5P10 – "Porque ela não consegue enchergar e por isso pode ter alguma dificuldade"	
G6	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P9 – "Porque ela pode ter seu próprio material para cegos e também ela não é diferente de ninguém"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P1 – "Por que ela não e diferente nós temos o mesmo sangue"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P5 – "Por causa que essas crianças estudam em escolas especiais e na minha teria muitas dificuldades"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P7 – "Porque eles são humanos tambem"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P10 – "Porque ele é um humano em qual a nós"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P5 – "Porque precisa de ajuda especial"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G6P3 – "Pois todos temos defeitos"	

		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P4 – "Porque deve ter mais atendimento especial"
G7	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P5 – "Porque ele tem o direto de ta na mesma ser que todos"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P4 – "Porque ela iria ter muita dificuldade na hora de aprender"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P1 – "Ela não pode ser rebaixado só porque tem uma deficiência"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P6 – "Como ele não enxerga ele tem que estudar em uma sala especial, onde ele pode aprender com o brainlyn"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P8 – "Nas horas de aulas e eles podem até nos ajudar em lições de vida"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P5 – "Porque quando ela precisar de alguma coisa ou ajudar eu vou dar oque ele precisar e ajudar"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P11 – "Existem escolas apropriadas"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G7P18 – "Continua querendo aprender ela que cada vez mais para descobrir o mundo pois não enchergera"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P13 – "Porque seria ruim tanto para a criança, tanto para os outros alunos"
G8	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P4 – "Para melhor desenvolvimento"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P8 – "Bulling"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P10 – "Porque ela não é diferente de mim, e se a escola for adaptada a essas crianças"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P1 – "Porque ela necessita de um acompanhamento maior de alguém que esteja apto para tal"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P12 – "E um direito"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P6 – "Basta ter os equipamentos necessários para a criança cega estudar e com auxílio"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P10 – "Porquê ela deve ter um tratamento especial para estudar"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G8P6 – "Porque ela é um ser humano especial, mas não é diferente de mim"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P3 – "Muito risco"
G9	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P3 – "Sim porque todos os direitos são iguais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P6 – "Pois acho que deveria ter adaptações adequadas"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P10 – "Porque todos somos iguais. Todos temos direito a aprendizagem"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P2 – "Não porquê ela precisa de ajuda na hora de fazer as coisas"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P12 – "Pelo mesmo motivo dela ser igual a nós so muda que eles tem uma deficiência"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P2 – "Pois muitas vezes a turma é barulhenta a criança não consegue se concentrar"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P3 – "Porque eu não vejo nada de errado nisso trataria ela como trato todos os meus amigos bem"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P4 – "Pois ela precisaria de uma ajuda especial que talvez não desse certo com outros alunos, na mesma sala da criança"

SUL	<i>Resp. favorável</i>	G9P15 – "Se ela aprende braile, ela sabe tudo através dos pontinhos (braile), só dai na escola teria que ter os meios de estudo para crianças com problemas visuais"
	<i>Resp. desfavorável</i>	4 – Não. A criança cega ve as coisas de outra maneira essas coisas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação às respostas consideradas favoráveis, os cinco primeiros grupos apresentam a possibilidade de estudar com uma pessoa com deficiência visual em função da possibilidade de gerar novas amizades. Nos grupos restantes, há a frequência de respostas dedicadas ao direito de se estudar, ao direito de a pessoa com deficiência ser assistida por um tutor, por um professor especialista e até mesmo, ter auxílio dos colegas sem deficiência. Em todos os grupos há falas de crianças que informam que se colocariam a disposição para ajudar os prováveis colegas.

Das respostas consideradas desfavoráveis, as justificativas apresentadas pelos cinco grupos iniciais, tem relação direta com as causas da deficiência, a compreensão da deficiência enquanto doença aparece de modo frequente, assim como interesse em se afastar. A partir do sexto ano, a frequência das falas está relacionada à possibilidade de as pessoas com deficiência estarem separadas, com a justificativa de que em salas regulares elas estariam expostas ao preconceito e ao *Bullyng*. Além de não terem a possibilidade de receberem atendimentos específicos e necessários em função da deficiência.

Pelo exposto, constata-se que, no geral, a deficiência visual é vista de um modo menos prejudicial do que as demais categorias de deficiência. Oitenta por cento das respostas foram favoráveis e se dedicavam não apenas a proximidade com a amizade, mas especialmente aos direitos das pessoas com deficiência. Quinze por cento se dedicava as respostas favoráveis, mas com a conotação de que não poderiam estar inseridas porque precisariam de recursos ou de profissionais adequados, por fim, apenas 5% das respostas desfavoráveis relacionavam-se ao preconceito e a ideias inadequadas sobre essa possibilidade de inserção.

A concepção dos participantes com relação às especificidades da pessoa cega vai ao encontro de estudos recentes. Masini (2013), aponta diversos aspectos relacionados ao que de fato é característica das pessoas com deficiência visual e o

que elas podem desenvolver sem nenhum problema, exceto que precisam de materiais específicos para uma melhor compreensão de mundo e desenvolvimento. Nesse sentido, pensar no uso de recursos da Tecnologia Assistiva, técnicas e atuação de especialistas é um caminho adequado para se pensar na inserção desse público.

4.3 Deficiência auditiva: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação

Serão apresentados os tipos de respostas sobre o conceito de deficiência auditiva e após a categorização das mesmas. Os tipos de respostas apresentados pelos alunos encontram-se no Quadro 11.

Quadro 11 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência auditiva.

GRUPO	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P8 – "Não escuta nada, e não obedece a professora"
	NORDESTE	G1P3 – "Não sei" G1P4 – "Ela não ouve nada que a professora diz"
	CENTRO-OESTE	G1P5 – "Ela não ouve direito"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P10 – "Que não ouve o que as professoras "fala" e as mães"
	SUL	G1P4 – "Surda é quando ela não ouve nada que as pessoas falam"
G2	NORTE	G2P2 – "Não sei" G2P3 – "Ela não ouve o que as pessoas fala"
	NORDESTE	G2P4 – "A mãe dele chama e ele não escuta"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "Não ouve nadinha"
	SUDESTE	G2P3 – "Não sei" G2P10 – "Não ouve os outros!"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P10 – "Que ela não ouve a mãe dela, ela não sabe o que os amigos estão falando para ela"
G3	NORTE	G3P14 – "Ela não pode escutar por quê ela é deficientes do ouvido"
	NORDESTE	G3P6 – "E uma criança que não ouve"
	CENTRO-OESTE	G3P2 – "Não sei" G3P1 – "Cem ouvir"
	SUDESTE	G3P10 – "Não cei"

		G3P1 – "Tudo o que agente fala eles não escuta"
	SUL	G3P2 – "Eu não sei" G3P4 – "Que não consegue ouvir"
G4	NORTE	G4P3 – "Ela não ouve nada as coisas que a professora fala"
	NORDESTE	G4P6 – "Não sei" G4P2 – "É uma criança que não escuta"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P7 – "Não sei" G4P3 – "Uma criança que não escuta"
	SUL	G4P5 - "Não sei" G4P10 – "Não ouve daí é complicado"
G5	NORTE	G5P13 – "Não sei" G5P7 – "A criança surda e aquela que não pode escutar"
	NORDESTE	G5P8 – "Ela não conversa muito porque não escuta direito"
	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Uma criança que não escuta"
	SUDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P1 – "E a criança que não consegue ouvir"
	SUL	G5P5 - "Não sei" G5P11 – "É uma criança que temos que fazer gestos chamados libras"
G6	NORTE	G6P10 – "Não sei" G6P2 – "Não consegue escuta o que as pessoas falam"
	NORDESTE	G6P8 – "Normal ele só é suldo mais de encherga agente pode fala com ele por libras"
	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Não sei" G6P6 – "É uma criança que não escuta"
	SUDESTE	G6P1 – "Não sei" G6P3 – "Que não pode escutar nada que nos fala"
	SUL	G6P9 - "Não sei" 6PG10 – "Ela pode não escutar, mas eu iria tentar aprender a linguagem de sinais para ajudala"
G7	NORTE	G7P12 – "Ela não ouve o que a professora fala"
	NORDESTE	G7P4 – "A criança que não pode ouvir"
	CENTRO-OESTE	G7P17 – "Não sei" G7P2 – "Ela não escuta"
	SUDESTE	G7P12 – "Não sei" G7P9 – "Elas tem que intender a língua de sinais pois ela não ouvem nois"
	SUL	G7P1 – "Ela não escuta nada"
G8	NORTE	G8P1 – "Não sei" G8P13 - "Pior do que cega. Deve ser a pior coisa que tem em uma pessoa" G8P6 – "Não ouve como as outras pessoas"
	NORDESTE	G8P1 – "Não possui audição, mas tem a mesma capacidade de alguém que não é surda"

	CENTRO-OESTE	G8P1 – "Não sei" G8P4 – "É uma pessoa que não ouve, ela só consegue se comunicar através das libras"
	SUDESTE	G8P5 – "Ela não escuta e tem que se comunicar por gestos ou seja libras"
	SUL	G8P10 – "Não sei" G8P3 – "Não escuta, tenque falar por sinais"
G9	NORTE	G9P4 – "Não sei" G9P11 – "Ela não tem audição"
	NORDESTE	G9P6 – "Não sei" G9P10 – "É aquela que se comunica através da língua de sinais"
	CENTRO-OESTE	G9P7 – "Não sei" G9P8 – "Não consegue escutar e fala em línguas"
	SUDESTE	G9P3 – "Ela não escuta e as vezes não fala também"
	SUL	G9P9 – "É uma criança que precisa ter cuidados especiais, pois sem a audição ela acaba tendo vários medos"

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro permite a visualização de uma amostra das respostas que foram expressas pelas crianças e adolescentes participantes de cada região. É possível observar que, de modo geral, essa é uma das categoria de deficiência que os participantes tem clareza do conceito, mesmo com a presença de respostas relacionadas ao desconhecimento, ele aparece em menor quantidade que das deficiências analisadas anteriormente.

Nesse sentido, as categorias e as frequências das respostas podem ser visualizadas na Tabela 13.

Tabela 13 - Deficiência auditiva: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo.

REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T	%
NORTE	<i>Desconhecimento</i>	0	2	0	0	3	2	0	4	2	13	10%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1%
	<i>Resp. favorável</i>	15	14	13	14	13	11	12	10	15	117	89%
NORDESTE	<i>Desconhecimento</i>	2	0	0	1	0	0	0	0	1	4	5%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Resp. favorável</i>	3	5	6	6	8	9	12	11	9	69	95%
CENTRO-OESTE	<i>Desconhecimento</i>	0	2	4	0	0	3	5	2	2	18	24%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
SUDESTE	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Resp. favorável</i>	8	3	1	0	1	6	15	11	11	56	76%
	<i>Desconhecimento</i>	4	7	2	2	3	3	1	0	0	22	21%
SUL	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Resp. favorável</i>	7	6	8	13	12	7	11	10	8	82	79%
	<i>Desconhecimento</i>	1	5	1	1	3	1	0	4	0	16	14%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Resp. favorável</i>	4	5	7	13	13	13	18	13	16	102	86%

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que três das quatro categorias apresentadas são inadequadas, ou seja, consideradas desfavoráveis – desconhecimento, ideia fantasiosa e informação equivocada – e apenas uma tem um caráter positivo, adequado, considerada favorável. Assim, tendo em vista a possibilidade do agrupamento das três primeiras categorias, optou-se por fazê-lo para então aplicar a prova de Qui-quadrado. O agrupamento das categorias pode ser visualizado na Tabela 14.

Tabela 14 - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

REGIÕES	CATEGORIAS	GRUPOS									T
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	
NORTE	<i>Resp. desfavorável</i>	0	2	0	0	3	2	0	5	2	14

	<i>Resp. favorável</i>	15	14	13	14	13	11	12	10	15	117
NORDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	2	0	0	1	0	0	0	0	1	4
	<i>Resp. favorável</i>	3	5	6	6	8	9	12	11	9	69
CENTRO-OESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	0	2	4	0	0	3	5	2	2	18
	<i>Resp. favorável</i>	8	3	1	0	1	6	15	11	11	56
SUDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	4	7	2	2	3	3	1	0	0	22
	<i>Resp. favorável</i>	7	6	8	13	12	7	11	10	8	82
SUL	<i>Resp. desfavorável</i>	1	5	1	1	3	1	0	4	0	16
	<i>Resp. favorável</i>	4	5	7	13	13	13	18	13	16	102

Fonte: Elaborada pela autora.

Realizou-se a comparação entre todas as regiões, para verificar se há diferença estatisticamente significativa. O resultado encontrado sugere que há essa diferença, sendo $\chi^2 = 15,584$, o valor de $P = 0,0036$, com 4 graus de liberdade. Todas as regiões apresentam frequências elevadas no que se refere as respostas mais próximas ao conceito adequado da deficiência auditiva.

Além disso, a comparação realizada entre todos os grupos por região apresentou os seguintes resultados: região Norte $\chi^2 = 15,987$, o valor de $P = 0,0426$, com 8 graus de liberdade; região Nordeste $\chi^2 = 15,904$, o valor de $P = 0,0438$, com 8 graus de liberdade; região Centro-Oeste $\chi^2 = 13,949$, o valor de $P = 0,0831$, com 8 graus de liberdade; região Sudeste $\chi^2 = 16,907$, o valor de $P = 0,0311$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2 = 19,641$, o valor de $P = 0,0118$, com 8 graus de liberdade.

A região Sul foi a que apresentou maior diferença estatisticamente significativa entre as respostas desfavoráveis e favoráveis, mas como comentado anteriormente, todas as regiões tiveram resultados positivos com relação a essa categoria de deficiência.

Buscou-se verificar as falas das crianças sobre as causas dessa categoria, para conhecimento, apresenta-se o Quadro 12 (*no Apêndice F*, pág. 148) com os tipos de respostas fornecidas.

Tendo em vista esses relatos, observa-se cinco tipos de respostas: 1) as que demonstram o desconhecimento dos alunos, 2) as que relacionam a doenças diversas, 3) as que associam a problemas durante a gestação, 4) as que associam a problemas durante o nascimento do bebê e 5) as que relacionam a causa da deficiência a algum acidente.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 15, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 15 - Deficiência auditiva: agrupamento das categorias por região.

	NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	54	41%	17	23%	39	53%	43	41%	54	46%
<i>Doenças</i>	4	3%	7	10%	3	4%	6	6%	7	6%
<i>Gestação</i>	4	3%	4	5%	3	4%	2	2%	7	6%
<i>Nascimento</i>	43	33%	20	27%	14	19%	26	25%	18	15%
<i>Acidentes</i>	26	20%	25	34%	15	20%	27	26%	32	27%
TOTAL	131	100%	73	100%	74	100%	104	100%	118	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao somar a frequência total das regiões pode-se perceber que 41% dos participantes não souberam responder à questão. A segunda maior frequência de respostas é dedicada à deficiência auditiva como sendo ocasionada por acidentes ocorridos ao longo da vida (25%). A terceira frequência se refere a problemas decorrentes durante o nascimento de um bebê (24%). Em quarto lugar temos a ocorrência de falas relacionadas a doenças e infecções diversas (5%) e, por fim problemas relacionados ao período gestacional (4%).

Com isso, apresentam-se as respostas dos participantes em relação às implicações dessa deficiência, ou seja, quais dificuldades a criança e o adolescente com deficiência podem enfrentar realizando as atividades da escola. Uma amostra dessas falas pode ser visualizada no Quadro 13 (*Apêndice G*, pág. 152).

Levantou-se quatro tipos de respostas sobre as implicações da deficiência auditiva: 1) desconhecimento; 2) dificuldades relacionadas ao uso do espaço físico da escola que demandam maior mobilização, como as brincadeiras e as atividades relativas à Educação Física; 3) dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, dentre as atividades relacionadas às demais matérias; 4) nenhuma dificuldade.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 16, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 16 – Deficiência auditiva: agrupamento das categorias por região.

	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
--	-------	----------	--------------	---------	-----

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	36	27%	11	15%	29	39%	20	19%	25	21%
<i>Dif. Físicas</i>	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<i>Dif. Escolares</i>	92	70%	61	84%	43	58%	78	75%	87	74%
<i>Nenhuma</i>	2	2%	1	1%	2	3%	6	6%	6	5%
TOTAL	131	100%	73	100%	74	100%	104	100%	118	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao somar a frequência total das regiões podemos perceber que 74% dos participantes relacionaram a dificuldades escolares, como ouvir a professora, ler e escrever. A segunda maior frequência de respostas se refere ao desconhecimento (21%). A terceira frequência é dedicada a categorias em que os participantes forneceram respostas informando que o aluno com deficiência auditiva não encontra nenhuma dificuldade no desempenho das atividades (5%). Por fim, nessa categoria diferentemente do resultado encontrado nas outras deficiências, nenhum aluno compreende que a deficiência auditiva pode atrapalhar as atividades físicas (0%).

Em estudo, Vayer e Roncin (1989) questionaram crianças sem deficiência sobre pessoas com deficiência. As crianças participantes disseram que os alunos com deficiência precisavam de ajuda, mas não se sentiam superiores às pessoas com deficiência, recusavam-se a fazer um julgamento negativo sobre o comportamento deles e a deficiência era vista como injustiça. As crianças falaram da necessidade dos adultos, especialmente os professores, darem mais atenção a tais alunos, e apresentaram as mesmas atitudes de procura, aceitação e tolerância com relação às pessoas com deficiência quando comparados com outras crianças sem deficiência.

Relatos como os encontrados pelos autores citados, aparecem com frequência no que se refere à presença e importância de alguém especializado e da possibilidade de se esforçar para auxiliar o provável colega surdo.

Em virtude dos conceitos, das causas e das implicações nas atividades escolares, questiona-se quais as possibilidades de interação com as pessoas com deficiência auditiva. Na Tabela 17, pode-se observar quais foram as frequências das respostas fornecidas pelos grupos.

Tabela 17 - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das respostas.

		GRUPOS									
REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T
NORTE	<i>Resp. favorável</i>	11	13	11	10	11	11	11	11	16	105
	<i>Resp. desfavorável</i>	4	3	3	6	2	2	1	4	1	26
NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	4	4	4	3	6	6	6	7	9	49
	<i>Resp. desfavorável</i>	1	1	2	4	2	3	6	4	1	24
CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	8	2	2	0	1	9	14	11	11	58
	<i>Resp. desfavorável</i>	0	3	3	0	0	0	6	2	2	16
SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	5	4	7	10	9	6	11	9	8	69
	<i>Resp. desfavorável</i>	6	9	3	5	6	4	1	1	0	35
SUL	<i>Resp. favorável</i>	0	9	8	10	13	11	17	14	13	95
	<i>Resp. desfavorável</i>	5	1	0	4	3	3	1	3	3	23

Fonte: Elaborada pela autora.

A comparação entre todos os grupos por região apresentou resultados estatisticamente significante, sendo $\chi^2 = 10,832$, o valor de $P = 0,0285$, com 4 graus de liberdade.

Tendo em vista o resultado encontrado, optou-se por comparar as frequências intra grupos de cada região, onde encontrou-se os seguintes resultados: região Norte $\chi^2 = 7,455$, o valor de $P = 0,4884$, com 8 graus de liberdade; região Nordeste $\chi^2 = 6,872$, o valor de $P = 0,5505$, com 8 graus de liberdade; região Centro-Oeste $\chi^2 = 15,622$, o valor de $P = 0,0481$, com 8 graus de liberdade; região Sudeste $\chi^2 = 20,041$, o valor de $P = 0,0102$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2 = 26,208$, o valor de $P = 0,0010$, com 8 graus de liberdade.

Assim como nas outras categorias, a região que apresentou resultado estatisticamente significante foi a Sul, tendo maior frequência no que se refere à aceitação de colegas com deficiência física, visual e nesse momento auditiva. De qualquer forma, é notável que no geral os participantes aceitam a inclusão de colegas com deficiência auditiva.

Apresenta-se no Quadro 14 as justificativas para as respostas favoráveis e desfavoráveis apresentadas pelos participantes.

Quadro 14 - Deficiência auditiva: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes.

GRUPOS	REGIÃO	CATEGORIAS	RESPOSTAS
--------	--------	------------	-----------

G1	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P3 – "Faz atividade direitinho"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P1 – "Porque quando a gente fala com ela, ela não entende nada"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P7 – "Ela é especial"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P7 – "Porque elas são legais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P5 – "Eu acho que ela não pode estudar em sala e escola nenhuma, porque se não ela não vai ouvir a prô nenhuma vez"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P3 – "Não pode... ela não vai ouvir alguém vai falar ... que? Ela não vai ouvir"
G2	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P1 – "Tem algumas coisas especiais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P4 – "Não ouve"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P4 – "Porque sim"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P5 – "É muito difícil as tarefas da tia Neila, ela tem que ficar em casa mesmo"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P12 – "Porque se tiver amigo ou irmão pode ser"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G2P8 – "Eu poso ensinala"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P9 – "Porque não"
G3	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P12 – "Porque mesmo surda sabe das coisas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P3 – "Porque ela precisa de um professor que ensine a ela a si comunicar por sinais"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P6 – "Falando mimica"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P5 – "Porque eles não vou ouvi"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P6 – "Ela não escuta a professora"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G3P4 – "Porque podemos aprender a fazer com jeito de falar com ela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
G4	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P12 – "A professo explica com carinho"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P1 – "Porque ela não ouvi a professora e seu amigos"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P5 – "Não tem diferença!"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P3 – "Porque ela não vai saber o que você está falando"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P7 – "Porque agente pode aprender libras e se comunicar com ela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P12 – "A criança não vai ouvir o que a professora falar"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G4P2 – "Porque ela sabe ler e sabe ler gestos."
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P7 – "Porque ela não escuta"
G5	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P14 – "Porque mesmo sendo surdo ela pode sentir nosso amor por ela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P10 – "Porque a criança surda tem que ter

			muita atenção"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P2 – "Porque todos nós temos direitos iguais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P7 – "Por que seria difícil para a professora dar aula de duas formas"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P1 – "Ela pode entender a escrita e outras coisas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P11 – "Porque mesmo sendo surda ela le e escreve e a professora pode ensinala com todos na sala"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P10 – "A criança não esculta o que a professora diz"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G5P10 – "Porque se tiver alguma professora que faz libras ela pode estar na mesma classe que eu"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P1 – "Ela tem que estudar em uma escola que tenha uma professora que saiba fazer libras"
G6	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P2 – "Porque todos nós temos direitos iguais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P7 – "Por que seria difícil para a professora dar aula de duas formas"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P3 – "Eles tem direitos"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P11 – "Porque mesmo sendo surda ela le e escreve e a professora pode ensinala com todos na sala"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P12 – "Porque quando o professora for explicar uma atividade vai tem que ficar parando pra fazer gestos"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G6P10 – "Porque a gente pode aprender linguagem de sinais para ajudala"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P12 – "Porque ela tem que se comunicar com jestos e eu não, por isso que eu acho que não"
G7	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P1 – "Podemos aprende seu juntos, como sinais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P8 – "Porquê ela não entenderá o conteúdo passado"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P3 – "Pois ela pode ser capaz do mesmo nível de aprendizagem do nosso"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P8 – "Pois ele tem que ir para outra escola tipo a de libras"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P8 – "Por quê com elas também poderemos aprender libras"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P5 – "Porque talvez o professor não sabe dar a aula para aquele aluno"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P8 – "Porque é um aluno e ele tem que aprendeu como os outros"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P3 – "Porque a criança não vai entender"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G7P14 – "Nós precisaríamos aprender libras mas acho que iria ser muito interessante"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P18 – "Se ela não escuta não tem necessidade de ela ir a escola"
G8	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P6 – "Porque eu não sou preconceituoso"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P2 – "Presisa di uma sala andecuada para elas"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P11 – "Pelo simples fato de que uma criança surda é uma criança normal e pode conviver com crianças sem deficiência"

		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P5 – "Por que ele vai ter muita dificuldade de aprendizagem"
CENTRO-OESTE		<i>Resp. favorável</i>	G8P2 – "Sim, mas seria complicado porque teria que haver outro professor"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
SUDESTE		<i>Resp. favorável</i>	G8P1 – "Não vejo diferença entre mim e ela apesar de sua deficiência"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
SUL		<i>Resp. favorável</i>	G8P6 – "Porque é até legal aprender libras"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P16 – "Muito difícil a comunicação"
G9 NORTE		<i>Resp. favorável</i>	G9P5 – "Direitos iguais"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P17 – "As professoras falam muito"
NORDESTE		<i>Resp. favorável</i>	G9P5 – "Porque ser surda não vai impedi-la de frequentar uma unidade de ensino"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P2 – "Porquê ela precisa de ajuda na hora de prestar atenção"
CENTRO-OESTE		<i>Resp. favorável</i>	G9P8 – "Só temos o problema de algum profissional que fale em línguas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P3 – "Por não conseguir ouvir, acho que ela precisa de outro tipo de professor"
SUDESTE		<i>Resp. favorável</i>	G9P2 – "Porque são pessoas como todas as outras, mas deve-se ter o acompanhamento de um profissional"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
SUL		<i>Resp. favorável</i>	G9P10 – "Ela pode até ter dificuldades, mas ainda sim pode aprender, por gestos com as mãos"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G96 – "Pois mesmo que ela copie as coisas ela não irá conseguir falar com as colegas e se expressar"

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos dois primeiros anos as crianças apresentam falas relacionadas à possibilidade de terem novos amigos, acreditam que as pessoas com deficiência são pessoas amigáveis e que dessa forma serão bem-vindas.

Nos anos seguintes, a elaboração de um pensamento não presente nas outras categorias, que ao mesmo tempo em que responsabiliza o sucesso também atribui a ele o fracasso da inserção de alunos surdos nas salas de aulas, a saber, o professor.

Do terceiro ao nono ano há relatos que atribuem essa responsabilidade ao professor, de modo que tanto há alunos que aceitam a presença do colega e afirmam: "*Sim, pode, se tiver um estrutor [de libras] ou um professor que pode lidar da maneira certa*" (G9P1 – NORTE); quanto a alunos que rejeitam a presença afirmando que: "*Não, porque não acho que os professores sabem interagir*" (G9P2 – NORDESTE).

Participante 04 do G9 da região Nordeste afirmou que não aceitaria a inserção do surdo por acreditar que: "[...] *os professores não estão preparados*".

Esse relato é desafiador por se tratar da perspectiva de um aluno sem deficiência, que vem a ser representante de um dos lados importantes da inserção escolar. Lado esse que vivencia - muitas vezes sem preparo algum – situações complexas e amplamente negligenciadas no âmbito escolar.

Com relação ao professor, sabe-se que eles se constituem em principais atores desse cenário educacional, são responsáveis por conscientizar, zelar e mediar o patrimônio histórico e cultural da humanidade a ser transmitido a novas gerações.

De acordo com Souza (2017, p. 752-753),

o papel dos professores não se resume a transferir conhecimentos a novas gerações, mas busca, por intermédio de contato direto com seus alunos, construir e proporcionar vivências e experiências fundamentais para a formação integral destes. Esse processo de ensino e aprendizagem ocorre basicamente por meio de relações interpessoais diretas ou mediadas, entre o professor e cada um de seus alunos e entre os próprios alunos. O professor é o grande regente desse complexo. Dessa forma, várias qualidades pessoais do professor precisam ser consideradas para que se consiga construir uma educação de qualidade, já que essas variáveis pessoais influenciam diretamente a sua atuação e, conseqüentemente, a formação do seu aluno.

Dada a importância da atuação do professor, bem como das relações estabelecidas com seu alunado, acredita-se que dar voz à criança, ouvi-la sobre esses aspectos, bem como outros assuntos relevantes para sua formação, sejam o ponto de partida inclusive para pensar e planejar as práticas pedagógicas voltadas a elas mesmas.

Cerisara (2004, p. 39) afirma que “[...] ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação coletiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade das instituições de educação”.

A partir dessa compreensão e da boa relação entre professor e aluno, é possível nutrir um relacionamento confiável e honesto, em que os alunos podem se sentir confortáveis para contarem seus medos, suas inquietações, preocupações quanto as novas descobertas em relação à diversidade. Parece-nos que essa relação representa ser o ponto central do processo de inclusão escolar.

Estudos vêm demonstrando o quanto as formações docentes na perspectiva da Educação Inclusiva podem modificar as atitudes sociais de

professores que passaram por ela em relação à inclusão, tornando-as mais positivas. No estudo de Vieira (2014), foram, inclusive, identificadas possíveis relações entre as mudanças nas atitudes sociais dos docentes e as dos alunos, pois os professores que modificaram suas atitudes sociais foram predominantemente aqueles que lecionavam em salas de aula cujos alunos também apresentaram mudanças significantes após a aplicação do programa informativo disponibilizado aos docentes durante o período de formação.

4.4 Deficiência intelectual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação

Serão apresentados os tipos de respostas sobre o conceito de deficiência intelectual e após a categorização das mesmas. Os tipos de respostas apresentados pelos alunos encontram-se no Quadro 15.

Quadro 15 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência intelectual.

GRUPO	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P1 – "Não sei"
	NORDESTE	G1P1 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	G1P2 – "Não sei" G1P15 – "É da cabeça, só sei isso"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P1 – "Ela fica deficiente mental e aí ela morre"
	SUL	G1P1 – "Não sei" G1P3 – "Acho que ela é doente"
G2	NORTE	G2P1 – "Não sei"
	NORDESTE	G2P1 – "É uma criança que tem problema"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei"
	SUDESTE	G2P10 – "Com comunicar com estranhos"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "Legal"
G3	NORTE	G3P2 – "Ela não pode pesa como nos"
	NORDESTE	G3P2 – "Não sei"
		G3P1 – "Ela não conseguem pensar direito"
	CENTRO-OESTE	G3P2 – "Não sei"
		G3P1 – "Sem entender"
	SUDESTE	G3P5 – "Não usa a mente na hora de pensa"
SUL	G3P1 – "Não sei"	

		G3P2 – "Ela não pode entender o que a gente entende" G3P8 – "Por exemplo ela tem 8 anos mas tem o serebro com 3"
G4	NORTE	G4P1 – "Não sei" G4P8 – "Deferente pode ser deferente de nos"
	NORDESTE	G4P1 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P1 – "Não sei" G4P14 – "Uma criança no mundo da lua" G4P15 – "Você vai ler um livro para ela e pedir para ela escrever ela não vai lembrar"
	SUL	G4P1 – "Não sei" G4P11 – "Ela não consegue ler pensar .."
G5	NORTE	G5P3 – "Não sei" G5P1 – "Que tem problema na mente"
	NORDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P6 – "Eu acho que é uma criança que não pensa muito bem"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Que tem problemas mentais e dificuldade de compreender algumas coisas"
	SUDESTE	G5P3 – "Não sei" G5P1 – "É quando a pessoa não se lembra de nada"
	SUL	G5P3 - "Não sei" G5P12 – "Ela não tem a mesma capacidade de pensar como agente"
G6	NORTE	G6P1 – "Não sei" G6P3 – "Eu acho que é uma criança que não aprende nada entre aspás"
	NORDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P5 – "Faz coisas malucas e nem sabe que faz"
	CENTRO-OESTE	G6P2 – "Não sei" G6P1 – "Ela não pensa como os outros"
	SUDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P5 – "Uma criança que não tem e mesmo pensamento de agir"
	SUL	G6P12 - "Não sei" G6P9 – "Louca, sem controle de si"
G7	NORTE	G7P1 – "Não sei" G7P4 – "E uma criança que não pensa igual nós, porque pensa outras coisas e também o que nós fala não tem importância"
	NORDESTE	G7P7 – "Não sei" G7P5 – "Tem sérios problemas que com o tempo se espalha e pira"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P8 – "É uma que tem uma dificuldade ao entender ou pode da surtos ao qualquer hora"
	SUDESTE	G7P1 – "Não sei" G7P11 – "Acho que com difícil raciocínio" G7P3 – "Ela tem vamos dizer 13 anos mais a mente de 8 anos"
	SUL	G7P1 – "Não sei"

		G7P18 – "É retardado"
G8	NORTE	G8P1 – "Não sei" G8P6 – "Ela não pensa e nem age como os outros"
	NORDESTE	G8P2 – "Não sei" G8P3 – "Aquele que o cérebro não funciona muito bem"
	CENTRO-OESTE	G8P1 – "Não sei" G8P10 – "Uma criança que tem dificuldades de aprender as coisas"
	SUDESTE	G8P3 – "Não sei" G8P7 – "Criança que pode não ter seu cérebro desenvolvido"
	SUL	G8P2 – "Não sei explicar" G8P9 – "Tem dificuldade as vezes com a compreensão de coisas simples" G8P12 – "Ela é retardada mental"
G9	NORTE	G8P4 – "Não sei" G8P14 – "É uma pessoa que não tem mentalidade"
	NORDESTE	G8P3 – "Não sei" G8P2 – "Ela tem o intelecto diferente de nós"
	CENTRO-OESTE	G8P3 – "Não sei" G3P2 – "Inquieta, mas vê o mundo com outra visão" G8P8 – "É a criança com síndrome de down que as vezes é muito infantil, agressivo"
	SUDESTE	G8P6 – "Bom ela tem alguns problemas e nessecidades" G8P3 – "Ela pode ter o desenvolvimento leno, é pode ter a cabeça de uma criança de 5 ou 6 anos"
	SUL	G8P10 – "Não sei explicar" G8P16 – "Uma criança meio fora mas a maioria são legais" G8P6 – "Ela não entende as coisas como outras pessoas e é mais lenta para aprender"

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro permite a visualização de uma amostra das respostas que foram expressas pelas crianças e adolescentes participantes de cada região.

É possível observar que, de modo geral, essa categoria de deficiência se mostrou mais complexa para a compreensão dos participantes, praticamente não há respostas adequadas, consideradas favoráveis, há uma grande constância de respostas relacionadas ao desconhecimento e a respostas equivocadas. Na Tabela 18, observa-se a frequência das respostas, apresentadas pelos participantes, enquadradas em suas respectivas categorias.

Tabela 18 - Deficiência intelectual: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo.

		GRUPOS										
REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T	%
NORTE	<i>Desconhecimento</i>	15	16	0	13	9	7	2	9	3	74	56%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	0	13	1	7	6	10	6	14	57	44%
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
NORDESTE	<i>Desconhecimento</i>	5	4	4	7	2	3	3	3	6	37	51%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	0	1	2	0	6	6	9	8	4	36	49%
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
CENTRO-OESTE	<i>Desconhecimento</i>	6	5	4	0	0	6	11	8	8	48	65%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	2	0	1	0	1	3	9	5	4	25	34%
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1%
SUDESTE	<i>Desconhecimento</i>	7	12	8	7	10	6	4	3	0	57	55%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	2%
	<i>Inf. Equivocada</i>	4	0	2	7	5	4	7	7	5	41	39%
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	1	0	3	4	4%
SUL	<i>Desconhecimento</i>	4	7	3	8	7	1	7	6	5	48	41%
	<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	<i>Inf. Equivocada</i>	1	3	4	6	9	13	11	10	9	66	56%
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	1	0	0	0	0	1	2	4	3%

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo em vista a possibilidade do agrupamento das três primeiras categorias, optou-se por fazê-lo para então aplicar a prova de Qui-quadrado, tendo como objetivo comparar as possíveis divergências entre as frequências observadas. O agrupamento das categorias pode ser visualizado na Tabela 19.

Tabela 19 - Deficiência intelectual: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

		GRUPOS									
REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T
NORTE	<i>Resp. desfavorável</i>	15	16	13	14	16	13	12	15	17	131

	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NORDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	5	5	6	7	8	9	12	11	10	73
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CENTRO-OESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	8	5	5	0	1	9	20	13	12	73
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
SUDESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	11	13	10	15	15	10	11	10	5	100
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	0	0	1	0	3	4
SUL	<i>Resp. desfavorável</i>	5	10	7	14	16	14	18	16	14	114
	<i>Resp. favorável</i>	0	0	1	0	0	0	0	1	2	4

Fonte: Elaborada pela autora.

Realizou-se uma comparação entre todas as regiões, para verificar se há diferença estatisticamente significativa. O resultado encontrado sugere que não há essa diferença, sendo $\chi^2 = 7,974$, o valor de $P = 0,0925$, com 4 graus de liberdade

Além disso, a comparação realizada entre todos os grupos por região apresentou os seguintes resultados: região Norte não foi possível encontrar resultado em função da ausência de proporção dos dados; região Nordeste não foi possível encontrar o resultado pelo mesmo motivo; região Centro-Oeste não foi possível da mesma forma; região Sudeste $\chi^2 = 28,513$, o valor de $P = 0,0004$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2 = 9,106$, o valor de $P = 0,3334$, com 8 graus de liberdade.

A maior diferença estatisticamente significativa encontrada, localiza-se na região Sudeste. Observa-se na Tabela 19 que praticamente não há respostas adequadas, elas surgem uma única vez na região Centro-Oeste, e quatro vezes na região Sudeste e Sul, respectivamente.

Com relação às causas da deficiência intelectual, as amostras das falas dos participantes apresentam-se no Quadro 17 (*Apêndice H*, pág. 155). Tendo em vista esses relatos, observa-se cinco tipos de respostas: 1) as que demonstram o desconhecimento dos alunos; 2) as que relacionam a doenças diversas; 3) as que associam a problemas durante a gestação; 4) as que associam a problemas durante o nascimento do bebê; e 5) as que relacionam a causa da deficiência a algum acidente.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 20, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 20 - Deficiência intelectual: agrupamento das categorias por região.

NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
--------------	-----------------	---------------------	----------------	------------

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	86	66%	44	60%	46	62%	63	61%	75	64%
<i>Doenças</i>	4	3%	4	5%	8	11%	6	6%	1	1%
<i>Gestação</i>	6	5%	4	5%	7	9%	9	9%	10	8%
<i>Nascimento</i>	22	17%	15	21%	5	7%	18	17%	21	18%
<i>Acidentes</i>	13	10%	6	8%	8	11%	8	8%	11	9%
TOTAL	131	100%	73	100%	74	100%	104	100%	118	9%

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se observar na tabela apresentada que a região que apresentou maior concentração de falas relacionadas ao desconhecimento é a Norte, sobre associação a doenças, as respostas são provenientes da região Centro-Oeste; com relação a problemas que podem ter ocorrido durante a gestação, as regiões Centro-Oeste e Sudeste; no que se refere à causa proveniente de complicações durante o nascimento temos a região Nordeste; por fim a maior associação das falas sobre a causa da deficiência intelectual ter ocorrido em detrimento de acidentes encontra-se na região Centro-Oeste.

Ao somar a frequência total das regiões podemos perceber que 63% dos participantes não souberam responder à questão. A segunda maior frequência de respostas dedicadas à deficiência intelectual se refere aos problemas relacionados ao nascimento (16%). A terceira frequência se relaciona à problemas decorrentes de acidentes (9%). Em quarto lugar temos a ocorrência de falas sobre o período gestacional (7%) e, por fim, problemas relacionados a doenças (5%).

Considerando que a maioria dos alunos desconhece o conceito e a causa, investigou-se quais as implicações dessa deficiência, na perspectiva dos participantes do estudo. As respostas sobre as implicações podem ser visualizadas no Quadro 18 (*Apêndice I*, pág. 159).

Percebe-se quatro tipos de respostas sobre as implicações da deficiência intelectual: 1) desconhecimento; 2) dificuldades relacionadas ao uso do espaço físico da escola que demandam maior mobilização, como as brincadeiras e as atividades relativas à Educação Física; 3) dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, dentre as atividades relacionadas às demais matérias; 4) nenhuma dificuldade.

Nesse sentido, apresenta-se na Tabela 21, o agrupamento das categorias após a somatória das frequências de todos os anos separados por região.

Tabela 21 – Deficiência intelectual: agrupamento das categorias por região.

	NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Desconhecimento</i>	82	63%	38	52%	50	68%	55	53%	45	38%
<i>Dif. Físicas</i>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<i>Dif. Escolares</i>	49	37%	35	48%	21	28%	49	47%	73	62%
<i>Nenhuma</i>	0	0%	0	0%	3	4%	0	0%	0	0%
TOTAL	131	100%	73	100%	74	100%	104	100%	118	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se observar na tabela apresentada que a região que apresentou maior concentração de falas relacionadas ao desconhecimento é a Centro-Oeste; sobre as dificuldades físicas, como locomoção, participação em atividades específicas como brincar e atividades da Educação Física, nenhum participante de alguma região apresentou resposta relacionada; com relação as dificuldades escolares a região Sul apresentou maior frequência; no que se refere a categoria em que os participantes reconhecem que havendo adaptações e acompanhamento adequado à criança ou adolescente com deficiência intelectual não encontraria dificuldades no desenvolvimento das atividades escolares, a região Centro-Oeste foi a única que pontuou.

Ao somar a frequência total das regiões podemos constatar que 54% dos participantes não souberam responder a questão. A segunda maior frequência de respostas é dedicada às dificuldades escolares (45%). Em terceiro lugar a categoria referente a nenhuma dificuldade (1%). Em último lugar, a categoria referente as atividades físicas (0%).

Em virtude dos conceitos, das causas e das implicações nas atividades escolares, questiona-se quais as possibilidades de interação com as pessoas com deficiência intelectual.

Na Tabela 22, pode-se observar quais foram as frequências das respostas fornecidas pelos grupos.

Tabela 22 - Deficiência intelectual: frequências provenientes do agrupamento das respostas.

		GRUPOS									
REGIÕES	CATEGORIAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	T
NORTE	<i>Resp. favorável</i>	12	13	11	13	6	11	9	14	12	101
	<i>Resp. desfavorável</i>	3	3	2	1	10	2	3	1	5	30
NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	1	5	5	5	7	7	7	6	8	51
	<i>Resp. desfavorável</i>	4	0	1	2	1	2	5	5	2	22
CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	1	0	2	0	1	9	11	8	11	43
	<i>Resp. desfavorável</i>	7	5	3	0	0	0	9	5	2	31
SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	7	5	4	11	8	7	9	5	6	62
	<i>Resp. desfavorável</i>	4	8	6	4	7	3	3	5	2	42
SUL	<i>Resp. favorável</i>	1	10	7	13	13	13	14	13	13	97
	<i>Resp. desfavorável</i>	4	0	1	1	3	1	4	4	3	21

Fonte: Elaborada pela autora.

A comparação entre todos os grupos por região apresentou resultados estatisticamente significantes, sendo $\chi^2 = 22,027$, o valor de $P = 0,0002$ com 4 graus de liberdade.

Tendo em vista o resultado encontrado, optou-se por comparar as frequências intra grupos de cada região, onde encontrou-se os seguintes resultados: região Norte $\chi^2 = 19,915$, o valor de $P = 0,0107$, com 8 graus de liberdade; região Nordeste $\chi^2 = 12,508$, o valor de $P = 0,1299$, com 8 graus de liberdade; região Centro-Oeste $\chi^2 = 25,566$, o valor de $P = 0,0012$, com 8 graus de liberdade; região Sudeste $\chi^2 = 8,305$, o valor de $P = 0,4043$, com 8 graus de liberdade; região Sul $\chi^2 = 18,358$, o valor de $P = 0,0187$, com 8 graus de liberdade. Tais resultados indicam que há diferença estatisticamente significativa entre os grupos das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul. No que se refere à aceitação, as regiões que tiveram destaque foram em primeiro lugar a região Sul e em segundo a região Norte.

Tais dados nos estimulam a conhecer as justificativas oferecidas pelos participantes para se compreender a razão de aceitarem ou não possíveis colegas com deficiência intelectual. Para tal, se apresenta o Quadro 19 com as justificativas apresentadas pelos participantes.

Quadro 19 - Deficiência intelectual: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes.

GRUPOS	REGIÃO	CATEGORIAS	RESPOSTAS
G1	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	-

		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P2 – "Ela é boa"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P3 – "É mau comportada"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P1 – "Não vai ter nada a ver"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G1P9 – "Porque a gente ajuda ela fazer bem e se torna uma criança esperta"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G1P3 – "Porque se tiver outra criança assim, vai dar briga"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G1P3 – "Porque só a pessoa cada vez que vai aprendendo vai passando de série"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
G2	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P4 – "Nós podemos ajudar ela. Ela pode brincar"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G2P3 – "Pra ela aprender as coisas"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G2P4 – "Atrapalha"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G2P4 – "Porque mesmo assim pode aprender"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	-	
G3	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P1 – "Eu posso encina ela"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P10 – "Por quê não"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G3P2 – "Não a problema nenhum"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P5 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	G3P7 – "Não vai realizar tarefa"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G3P8 – "Porque eles podem ter uma professora particular ou uma munitora"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	-	
G4	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P12 – "Poque se insina bem direitinho"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P1 – "Ela vai aprende"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	-
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G4P15 – "Porque elas devem ser legal"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G4P2 – "A mente na funsiona"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G4P3 – "Por que ela é igual a nós ela só tem um problema. Não podemos ter preceitos"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	G4P7 – "Porque ela não vai entender"	
G5	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P14 – "Ela e pessoa igual nois"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P7 – "Ela pode fazer auguma coisa de ruim"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P7 – "Porque ele tem direito de estudar mas com ascistencia da professora"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
CENTRO-	<i>Resp. favorável</i>	G5P1 – "Ele não gostaria de se sentir excluído"	

	OESTE	<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G5P11 – "Porque ela tem deficiência mental não algo muito grave que não pode escrever nem ler"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P14 – "Ela tem problemas de cabeça"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G5P2 – "Porque ela só vai precisar de ajuda, mas ela vai ser tratar igualmente"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G5P14 – "Acho que ela deveria ter uma profissional com ela"
G6	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P4 – "Porque agente pode se divertir"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P7 – "Porque ela tem o mesmo direito de ser uma criança normal como eu"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P4 – "Porque elas devem ter uma sala de recursos especiais"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P3 – "Elas tem direito"
		<i>Resp. desfavorável</i>	-
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G6P10 – "Ele é humano enqual todo mundo"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G6P2 – "Não porque é difícil é serio melhor se estudar em uma escola especifico"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G6P7 – "Porque temos o mesmo direito"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	G6P13 – "Porque ela não tem a mesma mentalidade que eu"	
G7	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P11 – "Agente pode aprender muita coisa com essa criança que nem nois sabíamos"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P4 – "Porque essa criança iria ter muitas dificuldades no aprendizado"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P2 – "Porque os professores e alunos tem essa compreensão e respeito"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P8 – "Pois ela nunca vai conseguir interagir com outras crianças"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P4 – "Porque ela tem o mesmo direito que a gente"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P16 – "Ela merece uma sala que respeite sua deficiencia"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G7P5 – "Porque eu ia ajudar ela no que precisace"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G7P11 – "Existem escolas apropriadas"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G7P2 – "Ela terá dificuldades mas pode sim"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	G7P7 – "Porque ela não vai entender muito bem"	
G8	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P6 – "Porque ela não ira me encomoda"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P5 - "Ela pode não se encaixar na classe como as pessoas normais"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P11 – "Sim deficiência alguma signidica estudar em alguma sala separada, pra mim não mudaria nada"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P5 – "Porque ela/ele podia ter dificuldade de escrever, falar, etc"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P3 – "Ela é como nós"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P8 – "Dependendo da deficiência, alguns tem que estudar em lugar diferente, um caso a parte"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G8P9 – "Assim como as outras respostas sío precisaria de mais atenção"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G8P3 – "Porque existem escolar especificas para esse tipo de deficiencia. Ex: Apare"
SUL	<i>Resp. favorável</i>	G8P11 – "O professor é capaz de conseguir uma atividade adequada a ele"	
	<i>Resp. desfavorável</i>	G8P15 – "Por não conseguir nos acompanhar"	

G9	NORTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P9 – "Porque nenhuma escola pode rejeitar um aluno"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P1 – "Não porque tem que cuidar com mais atenção e o barulho da sala ou outras coisas poderia causar alterações na sua mentalidade tipo agressividade"
	NORDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P7 – "Pois ele tem os mesmos direitos que os meus"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P2 – "Porquê ela precisa de ajuda pra ter um entendimento certo"
	CENTRO-OESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P3 – "Porque acho que ele não vai ter tantos problemas de aprendizagem"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P4 – "Pois tem dificuldades de aprendizado e poderia atrazar a turma"
	SUDESTE	<i>Resp. favorável</i>	G9P1 – "Pois ela tem o direito igual qualquer outro, so seria nessesario mudanças"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P4 – "Pois dependendo do grau ela não conseguiria acompanhar os outros"
	SUL	<i>Resp. favorável</i>	G9P10 – "Porque todos tem o mesmo direito de frequentar a escola"
		<i>Resp. desfavorável</i>	G9P4 – "Eu acho que ela deve ter um acompanhamento especial para que ela aprenda mais"

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação às respostas favoráveis em relação a inclusão de colegas com deficiência intelectual, os quatro primeiros grupos apresentam dificuldades ao apresentar justificativas. Quando oferecem informações, elas apresentam interesse em função da possibilidade de se gerar novas amizades, além de se oferecerem para ajudar as crianças com deficiência. Nos grupos restantes, há a frequência de respostas dedicadas ao direito de se estudar, ao direito de a pessoa com deficiência ser assistida por um tutor, monitor ou por um professor especialista.

Das respostas desfavoráveis em relação a inclusão, as justificativas apresentadas pelos cinco grupos iniciais têm relação direta com as causas da deficiência, compreendendo que a pessoa com deficiência intelectual poderia machucar de alguma forma e até apresentar problemas comportamentais. A partir do sexto ano, a frequência das falas está relacionada à possibilidade de as pessoas com deficiência estarem separadas, com a justificativa de que em salas regulares elas estariam expostas ao preconceito. Além de não terem a possibilidade de receberem atendimentos específicos e necessários em função da deficiência, algo que seria mais adequado se as pessoas com deficiência estivessem em salas específicas mediante suas necessidades.

De acordo com Sigelman e Singleton (1986), as crianças menores não parecem demonstrar grandes indícios de preconceito e atitudes negativas com relação às pessoas com deficiência. Em crianças mais velhas, as reações parecem

mais influenciadas pelas concepções de adultos, bem como dos valores culturais. Nesse sentido, estudos sociométricos mostraram que crianças e adolescentes avaliam pessoas com deficiência mais negativamente do que pessoas sem deficiência, depositando-lhes menos créditos sociais (SIGELMAN; SINGLETON, 1986).

Em seu estudo, Martins (1999) entrevistou 64 crianças sobre diferentes aspectos da inclusão de alunos com deficiência, sendo metade dos alunos entrevistados de escolas com classes com alunos com deficiência inseridos e a outra metade de escolas sem alunos com deficiência. Os resultados apontaram que muitas crianças apresentaram dificuldades em responder se conheciam uma pessoa com deficiência e em caracterizar a pessoa conhecida, mesmo aquelas que estudavam em escolas com classes especiais. Quanto à possibilidade das crianças com deficiência estudarem, a grande maioria respondeu positivamente, enquanto os demais responderam negativamente. Todavia, alguns responderam que as crianças deveriam estudar em escolas ou classes de ensino especial, enquanto responderam que deveriam estudar em escolas e classes comuns. Entre os motivos apresentados pelos alunos para não estudarem com crianças com deficiência foram citadas as dificuldades acadêmicas e o possível aumento de trabalho para os professores e para todos os colegas.

4.5 Análise comparativa das concepções sobre as diferentes categorias de deficiência

Tendo em vista as análises apresentadas por categoria, optou-se por apresentar nesse momento uma análise geral dessas categorias, independente das regiões. Para tal, apresentam-se os resultados das comparações entre as concepções das quatro categorias de deficiências, para então verificar em relação a quais deficiências os participantes apresentaram conceitos mais adequados, mais favoráveis. Segue uma tabela geral desses dados para melhor compreensão.

Tabela 23 - Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS
------------	--------------------------

	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
<i>Resposta desfavorável</i>	350	77	74	491
<i>Resposta favorável</i>	150	423	426	9
TOTAL	500	500	500	500

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando tais dados, aplicou-se a prova de Qui-quadrado, visando a comparação de todos os grupos, sendo que a mesma apresentou os seguintes resultados, $\chi^2 = 1031,8$, o valor de $P = < 0,0001$, com 3 graus de liberdade. Tal resultado permite-nos sugerir que há diferença significativa entre os grupos.

Tais informações nos permitem sugerir que os participantes apresentam conceitos diferentes de acordo com as diferentes categorias de deficiência. Eles apresentam conceitos mais adequados da deficiência auditiva, em primeiro lugar; em segundo lugar, da deficiência visual; em terceiro lugar da deficiência física e por último, sobre a deficiência intelectual.

Além disso, os participantes apresentaram dificuldades com relação às causas e implicações das deficiências em todas as categorias de deficiência, relacionando a três tipos de possibilidades, sendo algum problema durante a gestação ou nascimento, algum tipo de acidente que provocasse uma lesão e algum tipo de doença contraída após o nascimento.

Resultados semelhantes foram encontrados por Magiati, Dockrell e Logotheti (2002). Para os autores, muitas crianças apresentaram respostas inapropriadas ou não souberam responder às questões. Com relação aos tipos de deficiência, as crianças perceberam mais rapidamente as deficiências com características mais visíveis, sendo que, 70% foram deficiências físicas e sensoriais, e apenas 30% problemas cognitivos ou intelectuais.

Com relação à possibilidade de interação com as pessoas com deficiências, foram unidas às frequências dos grupos criando-se um grupo para cada categoria. Dessa forma, apresentam-se os resultados das comparações entre as concepções das deficiências, para então verificar em relação à quais deficiências os participantes apresentaram maior aceitação ou rejeição. Segue a tabela geral desses dados para melhor compreensão.

Tabela 24 - Tabela geral da aceitação e negação das deficiências separadas por categoria de deficiência.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS			
	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
<i>Resp. favorável</i>	423	379	376	354
<i>Resp. desfavorável</i>	77	121	124	146
TOTAL	500	500	500	500

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando tais dados, aplicou-se a prova de Qui-quadrado, sendo que a mesma apresentou os seguintes resultados, $\chi^2 = 27,962$, o valor de $P = < 0,0001$, com 3 graus de liberdade. Tal resultado permite-nos sugerir que há diferença significativa entre os grupos.

Esse resultado sugere que mesmo com o desconhecimento sobre as deficiências, as crianças e adolescentes participantes desse estudo estarão dispostos a aceitar um colega com deficiência.

Das deficiências estudadas, a mais bem aceita é a deficiência física, em segundo lugar a deficiência visual, em terceiro lugar a deficiência auditiva e em último lugar a deficiência intelectual.

Nesse sentido, valoriza-se estudo que buscam modificar as concepções e atitudes desse público. O estudo realizado por Ferreira (1998), com 148 crianças na faixa etária de 5 a 8 anos. O estudo demonstrou que a concepção dessas crianças em relação às pessoas com deficiência foi modificada após participarem de uma proposta de trabalho que propiciou informações e discussões sobre a deficiência intelectual. Pode-se concluir que as crianças e os adolescentes do estudo de Ferreira (1998) apresentaram desconhecimento e informação equivocada sobre todas as deficiências, entretanto mesmo considerando esse resultado, elas aceitam o convívio com pessoas com deficiência.

Acredita-se que as concepções podem ser modificadas e aqueles que rejeitaram o convívio ainda podem modificar essa atitude, para isso necessita-se do auxílio da família e dos professores para auxiliarem as crianças desde pequenas a compreenderem e aceitarem a diversidade, a inclusão (SOUZA, 2014).

Não se trata de um trabalho simples e pontual, mas um acompanhamento constante, com estratégias adequadas de acordo com a faixa etária e o contexto na qual a criança e o adolescente sem deficiência estão inseridos.

4.6 Análise das Atitudes Sociais com relação à inclusão

Com relação as atitudes sociais, assim como exposto na seção *Procedimentos de análise de dados*, foram atribuídos valores às respostas fornecidas na escala infantil. A Tabela 25 apresenta uma síntese dos parâmetros obtidos nos escores, de acordo com os grupos de participantes, o número de participantes, a variação indicada pelo menor escore e o maior escore, a mediana e a dispersão, realçada pelos valores de quartil 1 e quartil 3.

Tabela 25 - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais segundo o agrupamento de alunos.

REGIÕES	GRUPOS	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1-Q3)
NORTE	G1	35 - 48	40	39 - 43,5
	G2	40 - 56	46	41,5 - 49,5
	G3	13 - 58	53	48 - 55,5
	G4	33 - 54	45	38 - 47
	G5	17 - 51	43	35,5 - 47
	G6	14 - 58	53	46 - 56
	G7	37 - 58	50,5	46,25 - 52,75
	G8	29 - 55	42	37 - 49
	G9	40 - 56	52	43 - 53
NORDESTE	G1	34 - 50	45	44 - 46
	G2	44 - 54	52	46 - 53
	G3	32 - 57	44	39,25 - 46,5
	G4	38 - 58	44	41,5 - 51,5
	G5	41 - 60	51,5	48,75 - 55,75
	G6	41 - 58	50	47 - 52
	G7	28 - 58	47	39,5 - 54,25
	G8	42 - 60	49	45,5 - 54,5
	G9	33 - 59	52	46,5 - 56
CENTRO-OESTE	G1	30 - 46	38,5	36,5 - 41
	G2	30 - 47	38	36 - 43
	G3	34 - 46	44	42 - 45
	G4	-	-	-
	G5 ¹⁰	47 - 47	47	47 - 47
	G6	48 - 58	52	50,75 - 55,75
	G7	34 - 58	52	49 - 56
	G8	32 - 58	47	44 - 51

¹⁰ Os valores são repetidos nesse grupo, em função de haver apenas os escores de um único participante.

	G9	32 - 58	47	45 - 54
SUDESTE	G1	36 - 51	42	40 - 45
	G2	28 - 55	40	34 - 45
	G3	34 - 51	42	37,5 - 46
	G4	37 - 58	44	42 - 54
	G5	33 - 57	49	38,5 - 51
	G6	33 - 58	45	42,5 - 47,75
	G7	37 - 58	53	48,5 - 56
	G8	37 - 60	50	47,25 - 55,5
	G9	44 - 59	52	47,75 - 55
SUL	G1	24 - 52	41	38 - 49
	G2	30 - 42	38	36,25 - 40
	G3	40 - 55	51	48,5 - 52
	G4	34 - 60	54,5	46,5 - 56,75
	G5	37 - 55	47	44,5 - 52,55
	G6	40 - 60	45,5	44 - 53,5
	G7	39 - 59	52	49,5 - 55
	G8	24 - 60	53	46 - 55
	G9	24 - 59	49	41,75 - 54

Fonte: Elaborada pela autora.

Com a hipótese de haver diferença significativa entre os diferentes grupos de alunos, sendo eles com faixa etária diferente, optou-se por fazer uma comparação intra grupos de cada região, por meio do teste de Kruskal-Wallis.

Com essa análise, foi possível observar que há diferença estatisticamente significativa entre os nove grupos da região Norte, sendo valor de $P = 0,0012$. Com relação a comparação dos nove grupos da região Nordeste, o valor de $P = 0,2908$, sendo considerado estatisticamente não significativo. A comparação dos oito grupos da região Centro-Oeste teve valor de $P = < 0,0001$, sendo considerado extremamente significativo. Com relação a comparação dos grupos da região Sudeste, o resultado foi considerado significativo, sendo valor de $P = 0,0027$. Na comparação da região Sul, o valor de $P = 0,0001$, sendo considerado estatisticamente significativo.

Pode-se observar que, apenas a região Nordeste, não apresentou diferença entre os grupos. Para compreender qual fator poderia ser o causador de pouca evolução nesse grupo e ao mesmo tempo o motivo do diferencial nas demais regiões, deve-se analisar algumas variáveis, tais como gênero, hipótese de contato, o tipo de deficiência.

Tendo em vista a variável contato, procurou-se verificar se os alunos que informaram terem tido contato com pessoas com deficiência apresentam ou não atitudes sociais mais favoráveis que aqueles que não informaram o contato. Sendo

assim, modificou-se a disposição dos grupos, reunindo-se todos os que tiveram contato, em um grupo, e todos os que não tiveram contato, em outro grupo.

Tabela 26 - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais acordo com a variável contato.

REGIÕES	VARIÁVEL CONTATO	VARIAÇÃO (MIN / MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 / Q3)
NORTE	<i>Sem contato</i>	33 - 55	40	39 – 46,75
	<i>Contato</i>	13 - 58	46	41 – 52,5
NORDESTE	<i>Sem contato</i>	32 - 55	48	45 - 50
	<i>Contato</i>	28 - 60	49	44 – 54,5
CENTRO-OESTE	<i>Sem contato</i>	35 - 53	39	37,5 – 45,5
	<i>Contato</i>	30 - 58	49	45,75 – 54,25
SUDESTE	<i>Sem contato</i>	28 - 58	42	39 - 47
	<i>Contato</i>	33 - 60	49	44 - 54
SUL	<i>Sem contato</i>	24 - 57	47	38,75 – 52
	<i>Contato</i>	24 - 60	50	42 - 55

Fonte: Elaborada pela autora.

Com essa nova organização, pôde-se aplicar o teste de Wilcoxon, a fim de comparar os escores da escala infantil. O resultado encontrado, valor de $P = 0,6953$, indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos na região Norte. Resultados semelhantes foram encontrados nas regiões Nordeste ($P = 0,6112$), Centro-Oeste ($P = 0,1230$) e Sul ($P = 0,7019$). A única região que apresentou resultado divergente foi a Sudeste, com valor de $P = 0,0110$, sendo considerado estatisticamente significativo.

Com relação a variável contato, de maneira geral, alguns estudos evidenciam que o contato pode favorecer a aceitação. Acredita-se que o contato em si não pode garantir a aceitação, mas o que pode determinar isso é o convívio e o modo como ele é gerenciado, mediado.

Se um aluno percebe a pessoa com deficiência como agressivo e não o faz de outra forma, possivelmente ele desenvolverá sentimentos de medo, os quais não lhe permitem ter um relacionamento sadio com a pessoa com deficiência ou mesmo com alguém próximo a ele.

Semmel e Dickson (1966), ao comparar as reações de um total de 457 alunos entre 8 e 12 anos, com e sem deficiência, obtiveram como um dos resultados positivos questionar a possibilidade em se ter contato direto com pessoas com deficiências, no âmbito escolar. Para eles, o contato pode influenciar não apenas a

concepção da pessoa que convive, mas também pode expandir os significados positivos sobre as diferenças no geral, ou seja, a atitude positiva não depende do contato com a pessoa com deficiência em si, mas da qualidade que se tem com esse contato.

Dessa forma, Roberts e Lindsell (1997) apontaram que a experiência de contato de alunos de escola elementar com seus colegas com deficiência contribuiu para a construção de atitudes sociais positivas e favoreceu a interação entre eles. Indicaram também a relação significativa entre as atitudes favoráveis acerca da presença de alunos com deficiência física na sala de aula e a intenção de interagir e serem amigos de seus pares com deficiência.

Outra variável que pode ser considerada é a do gênero. Como alguns estudos apontam para a hipótese de que as mulheres possuem atitudes sociais mais favoráveis do que os homens, reorganizou-se novamente o grupo de participantes, separando-se então as meninas dos meninos.

Tabela 27 - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais de acordo com a variável gênero.

REGIÕES	VARIÁVEL CONTATO	VARIAÇÃO (MIN / MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 / Q3)
NORTE	<i>Masculino</i>	13 - 58	43	39 - 48,75
	<i>Feminino</i>	14 - 58	48	41,25 - 54
NORDESTE	<i>Masculino</i>	32 - 60	46,5	43 - 50,75
	<i>Feminino</i>	28 - 60	51	45 - 55
CENTRO-OESTE	<i>Masculino</i>	30 - 58	48	42,5 - 53
	<i>Feminino</i>	30 - 58	47	43 - 51
SUDESTE	<i>Masculino</i>	28 - 59	43	37,75 - 47,25
	<i>Feminino</i>	33 - 60	49	44 - 54,5
SUL	<i>Masculino</i>	30 - 60	47	41,25 - 52
	<i>Feminino</i>	24 - 60	51	45 - 55

Fonte: Elaborada pela autora.

Com essa nova organização, foi realizada um cotejo, adotando-se o teste de Wilcoxon, a fim de comparar os dois grupos. O resultado encontrado, valor de $P = 0,1130$, indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos da região Norte, assim como nas regiões Nordeste ($P = 0,0542$), Centro-Oeste (valor de $P = 0,8173$) e Sul ($P = 0,3058$). Resultado divergente foi encontrado na região Sudeste, em que o resultado foi considerado estatisticamente significativo, sendo que o valor de $P = 0,0096$.

Vale observar que, de acordo com as medidas de dispersão mostradas na Tabela 9, as meninas apresentam atitudes um pouco mais favoráveis que os meninos.

Estudos como os de Laws e Kelly (2005), demonstram que as meninas têm atitudes mais positivas em relação à deficiência em comparação com seus colegas do sexo masculino. Participaram do estudo 202 crianças de 9 a 12 anos, em quatro escolas do Reino Unido. Os resultados indicaram que as crianças tinham atitudes mais negativas em relação aos problemas comportamentais do que à deficiência motora e intelectual, e as meninas manifestaram atitudes mais positivas do que os meninos.

4.7 Considerações sobre as concepções de deficiência e as atitudes sociais

Considerando os objetivos do estudo e os resultados encontrados, elaborou-se a hipótese de que as concepções dos participantes influenciariam (negativa ou positivamente) suas atitudes sociais com respeito à inclusão de pessoas com deficiência.

Na tentativa de obter tais resultados, procurou-se expor uma amostra de casos em que os participantes apresentavam os escores mais baixos e mais elevados de seus respectivos grupos.

Para tanto, foi feita uma busca pelos escores maiores e menores de cada região, junto das falas das mesmas crianças, para se ter conhecimento dessa proximidade da concepção com a atitude social. A primeira organização pode ser visualizada na Tabela 28.

Tabela 28 – Tabela geral dos escores maiores e menores separados por região.

CATEGORIAS	ESCORES POR REGIÃO				
	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
<i>Escore maiores</i>	58	60	58	60	60
<i>Escore menores</i>	17	28	32	29	24

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo em vista os escores reunidos na tabela acima, serão apresentados, no Quadro 20, as falas das crianças sobre a concepção de deficiência física.

Quadro 20 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência física.

GRUPOS		RESPOSTAS
NORTE	<i>Escore maior</i>	G3P15 – “Ela bate, chora grita, sai correndo da sala de aula”
	<i>Escore menor</i>	G5P10 – “A criança com deficiência e aquela pessoa que nasce sem andar, nascer com os pés e as mãos tortas”
NORDESTE	<i>Escore maior</i>	G8P11 – “Ela é uma criança que nasceu com alguma deficiência”
	<i>Escore menor</i>	G710 – “Uma criança que não tem coordenação motora”
CENTRO-OESTE	<i>Escore maior</i>	G7P4 – “Não sei”
	<i>Escore menor</i>	G8P6 – “É uma criança que não pode mexer membros do corpo”
SUDESTE	<i>Escore maior</i>	G8P5 - “Que tenha dificuldade de fazer algo [andar por exemplo] ou que dependa de algum equipamento como a cadeira de rodas”
	<i>Escore menor</i>	G2P4 – “Não sei”
SUL	<i>Escore maior</i>	G8P9 – “Igual qualquer outra porém com algumas dificuldades”
	<i>Escore menor</i>	G1P1 – “Não sei”

Fonte: Elaborada pela autora.

Verifica-se, no quadro do grupo de participantes os quais obtiveram escores maiores, que apenas duas das cinco crianças ofereceram respostas favoráveis à deficiência física, em comparação com as crianças que obtiveram escores menores, quando apenas três das cinco crianças ofereceram respostas favoráveis.

Embora essa seja apenas uma amostra dos 500 participantes, tais informações podem sugerir que ter uma concepção favorável sobre uma deficiência não implica diretamente em atitudes sociais oferecidas às pessoas com deficiência física.

No que tange à deficiência visual, o Quadro 21 permite visualizar as respostas relativas a essa deficiência.

Quadro 21 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência visual.

GRUPOS		RESPOSTAS
NORTE	<i>Escore maior</i>	G3P15 – “Quando depois que ela nasceu ela fica cega”
	<i>Escore menor</i>	G5P10 – “A criança sega é aquela que nasceu sem enxergar”
NORDESTE	<i>Escore maior</i>	G8P11 – “Ela não enxergar”
	<i>Escore menor</i>	G7P10 – “Que não enxerga”
CENTRO-OESTE	<i>Escore maior</i>	G7P4 – “Que não vê”
	<i>Escore menor</i>	G8P6 – “É uma criança que não consegue enxergar o que nós vemos”
SUDESTE	<i>Escore maior</i>	G8P5 – “Ela não enxerga e por conta disso tem dificuldade em se locomover ou fazer algo”
	<i>Escore menor</i>	G2P4 – “Não sei”
SUL	<i>Escore maior</i>	G8P9 – “Não enxerga e por isso, as vezes precisa de um atendimento especiais, porém e como eu”
	<i>Escore menor</i>	G1P1 – “Bom, ela não enxerga né”

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que cinco dos cinco participantes que obtiveram os maiores escores de suas regiões apresentaram respostas favoráveis sobre a concepção da deficiência visual. Com relação aos alunos que obtiveram escores menores, um dos cinco participantes mostraram escores desfavoráveis sobre a concepção dessa deficiência.

Diferentemente do observado quanto à concepção da deficiência física, tais dados sugerem relação das respostas favoráveis com as atitudes sociais.

Para se refletir sobre as respostas acerca da deficiência auditiva, apresenta-se o Quadro 22.

Quadro 22 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência auditiva.

GRUPOS	RESPOSTAS
--------	-----------

NORTE	<i>Escore maior</i>	G3P15 – “Ela não ouvi nada”
	<i>Escore menor</i>	G5P10 – “É aquela criança que não pode ouvir”
NORDESTE	<i>Escore maior</i>	G8P11 – “Ela não escuta”
	<i>Escore menor</i>	G7P10 – “Que não escuta”
CENTRO-OESTE	<i>Escore maior</i>	G7P4 – “Que não escuta”
	<i>Escore menor</i>	G8P6 – “É uma criança que não consegue escutar”
SUDESTE	<i>Escore maior</i>	G8P5 – “Ela não escuta e tem que se comunicar por gestos ou seja libras”
	<i>Escore menor</i>	G2P4 – “Ela não ouvi”
SUL	<i>Escore maior</i>	G8P9 – “Comunica-se em sinais, ela é como eu”
	<i>Escore menor</i>	G1P1 – “Não ouve”

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação à deficiência auditiva, percebe-se que cinco dos cinco alunos que obtiveram escores elevados demonstraram concepções favoráveis quanto a essa deficiência. Sobre as crianças com escores menores, cinco dos cinco participantes apresentaram respostas favoráveis também.

Tais dados podem sugerir que um escore mais ou menos elevado não influencia diretamente nas atitudes, quando se observa que, em ambos os casos, os alunos forneceram respostas favoráveis.

Sobre a deficiência intelectual, apresenta-se o Quadro 23, para melhor visualização das respostas a propósito dessa deficiência.

Quadro 23 – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência intelectual.

GRUPOS	RESPOSTAS
<i>Escore maior</i>	G3P15 – “Umas crianças tem deficiência menal no cérebro”

NORTE	<i>Escore menor</i>	G5P10 – “Não sei”
	<i>Escore maior</i>	G8P11 – “Ela tem uma deficiência mental e que aconteceu algo que afetou seu cérebro”
NORDESTE	<i>Escore menor</i>	G7P10 – “Uma criança que não consegue interagir”
	<i>Escore maior</i>	G7P4 – “Não sei”
CENTRO-OESTE	<i>Escore menor</i>	G8P6 – “Não sei”
	<i>Escore maior</i>	G8P5 – “Ela tem dificuldades em aprender e acompanhar a série”
SUDESTE	<i>Escore menor</i>	G2P4 – “Não sei”
	<i>Escore maior</i>	G8P9 – “Tem dificuldade as vezes com a compreensão de coisas simples”
SUL	<i>Escore menor</i>	G1P1 – “Não sei”

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação à deficiência intelectual, percebe-se que dois dos cinco alunos que obtiveram escores elevados demonstraram concepções favoráveis quanto a essa deficiência. Sobre as crianças com escores menores, cinco dos cinco participantes apresentaram respostas desfavoráveis.

Compreende-se que vários são os fatores que podem alterar ou enfatizar tais afirmações apresentadas com relação a cada categoria de deficiência. De qualquer modo, continua-se a acreditar que as concepções que as pessoas têm sobre as pessoas com deficiência podem revelar muita coisa acerca do fenômeno. Além disso, não se pode deixar de ressaltar uma questão não enfocada ao longo do estudo – até por ausência de instrumentos que pudessem proporcionar a experiência de determinadas situações: a questão da fala politicamente correta.

Os instrumentos usados não tiveram sensibilidade para captar informações que sugerissem essa possibilidade, entretanto, sabe-se que, em um determinado momento, isso pode se desenvolver na vida de uma pessoa, mesmo que não possa ser considerada fácil a tarefa de verificar quando uma pessoa relata algo totalmente diferente daquilo em que acredita (SOUZA, 2014).

Segundo Crocker e Lutsky (1986), as crianças aprendem desde cedo quais são os grupos estigmatizados e os estereótipos sobre esses grupos por intermédio das orientações diretas de familiares, de professores, a partir de regras sociais, por meio da observação, da interação. Desde cedo as pessoas aprendem

valores, noções de normalidade e anormalidade, a julgar o que é belo e feio e o que é certo e errado.

Hestenes e Carroll (2000) realizaram entrevistas individuais com 21 crianças sem deficiência e reuniram observações de 29 crianças com e sem deficiência na sala de aula e no recreio. Os resultados encontrados demonstraram que a compreensão da deficiência influenciou a preferência declarada sobre brincar com pares hipotéticos com deficiência, mas não as interações reais com os colegas com deficiência. Estas por sua vez foram influenciadas pela idade da criança e presença do professor.

Esses estudos demonstram novamente a relevância de pesquisas que busquem alternativas para levar os alunos sem deficiência a uma aceitação saudável e significativa.

“Ser cego deve ser a pior coisa que tem. Mas Deus cura”. (G5P15NORTE)

“O que conheço é calmo, trabalha normal, namora, pega ônibus, tem uma vida normal como todos”. (G6P9SUL)

5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E METODOLÓGICAS

Toda pesquisa é iniciada a partir de uma inquietação por parte de um pesquisador. Para seu desenvolvimento é necessário englobar uma série de

procedimentos éticos e metodológicos de modo que contemple as necessidades da investigação científica. A partir dessa investigação, evidenciam-se a relevância científica e social do estudo e desse modo os possíveis benefícios para o seu público-alvo.

Nesse sentido, a pesquisa científica pode ser entendida como um processo sistemático e formal de desenvolvimento, que tem como intuito produzir novos conhecimentos que serão reunidos aos saberes já existentes (SILVA, 2004).

Na área da Educação Especial, as pesquisas desenvolvidas e divulgadas possuem fundamental importância para a comunidade, uma vez que fornecem um panorama dos avanços e dos problemas da área (SILVA, 2004).

No Brasil, a partir da década de 80, foi observado um rápido crescimento das produções científicas em Educação Especial (MENDES, 2008). Uma das temáticas que tem suscitado muitas discussões e que apresenta um número considerável de estudos no campo educacional é o da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular.

Apesar disso, ainda encontra-se obstáculos para o desenvolvimento de pesquisas nessa temática, alguns deles avistados nesse estudo em questão. As duas maiores limitações enfrentadas para o desenvolvimento desse estudo foram: 1) a aceitação e adesão da sua aplicação em escolas regulares; e 2) as dificuldades éticas e metodológicas para a participação de crianças e adolescentes.

Como relatado na sessão *Participantes*, foram convidadas 67 instituições de ensino. Desses, cinco convites foram encaminhados para a região Norte; nove convites para a região Nordeste; 32 convites para a região Centro-Oeste; 18 convites para Sudeste; três convites para a região Sul. Apenas 10 escolas aceitaram participar, dois de cada região, sendo Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Três da região Sudeste, sendo que uma delas que aceitou, teve a pesquisa iniciada e em seguida desistiu da participação. Sobre a região Sul uma escola que contemplava tanto o Ciclo I quanto o II do Ensino Fundamental aceitou.

Tratando-se de um estudo que respeitou todas as exigências estabelecidas pela resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos, por quê se enfrentou tantas dificuldades para a aceitação e adesão do seu desenvolvimento em escolas regulares?

Resgatamos aqui algumas das justificativas das escolas tendo em vista a recusa na participação, sendo elas: falta de compreensão do uso dos Termos de

Consentimento Livre e Esclarecido, como do uso do Termo de Assentimento do Menor (oito escolas); saturação de pesquisas no ambiente escolar (oito escolas); compreensão de que seria negativo falar sobre inclusão com os alunos sem deficiência, uma vez que haviam alunos com deficiência inseridos nos períodos escolares, além disso, algumas coordenações escolares não acharam pertinente tratar do assunto uma vez que poderia *“atrair problemas com os pais, já que a comunidade escolar não estaria preparada para tratar do tema, muito menos acolher alunos com deficiência”* (17 escolas); cancelamento da participação por parte dos pais (uma turma); cancelamento por parte dos alunos (uma turma).

Embora essa frequência (17) não possa representar o total de recusas apresentadas, ela é considerada a maior de todas, nos levando a acreditar que, mesmo com o número considerável de estudos, mesmo com o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, ainda existem obstáculos que inviabilizam a inclusão escolar.

A escola, espaço democrático que preza pelo ensino de qualidade tem falhado em seus princípios ao continuar desvalorizando os direitos básicos das pessoas, evidenciando que as proposições legais ainda se encontram distantes da prática cotidiana.

Com isso, ao negar o desenvolvimento de um estudo que busca beneficiar seu próprio público-alvo, a escola não apenas impossibilita a compreensão sobre como a inclusão está sendo vivenciada, quanto desmerece o desenvolvimento da pesquisa científica.

O estabelecimento de um diálogo saudável entre a academia e a comunidade escolar, poderia auxiliar *a priori* em três aspectos: 1) sendo um indicador para averiguar se as políticas propostas para a área estão sendo atingidas; 2) poderia ser um indicador importante para averiguar as tendências de pesquisa nesse campo, e 3) poderia propiciar a compreensão de possibilidades de intervenção educacional.

Quantos outros benefícios teríamos se houvesse a valorização de todos os atores do cenário educacional – professores pesquisadores, alunos com e sem deficiência, a gestão escolar – nesse processo inter-relacional tão complexo e necessário?

Outro aspecto tido como obstáculo no desenvolvimento desse estudo e apresentado como segunda maior frequência das justificativas citadas, se refere às

dificuldades éticas e metodológicas da participação de crianças e adolescentes, mais especificamente em função da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento do menor.

Sobre o TCLE, é definido que, para menores de idade, ele seja assinado pelos responsáveis legais, geralmente sendo eles os pais da criança ou adolescente. O TA é assinado por crianças e adolescentes entre sete e 18 anos. Ambos os casos se destinam a uma decisão voluntária, realizada por pessoa capaz e autônoma, após receber informações e esclarecimentos a respeito de sua contribuição em uma determinada pesquisa.

Embora pareça ser uma ação simples, permitir a participação de uma criança em uma pesquisa, essa realidade se apresentou distante de muitos. Pesquisas recentes têm demonstrado essas dificuldades no que refere a estudos com o público infantil.

Mesmo que a intenção seja a de fortalecer os direitos das crianças, garantindo a elas bem estar em todas as etapas da pesquisa, o uso desses termos têm ratificado muitas vezes a falta de respeito à autoria da criança e do adolescente nesse processo, assim como tem trazido a tona a problemática das relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016).

Em nosso estudo, oito escolas apresentaram estranhamento quando informado que os pais deveriam assinar os termos para que os respectivos filhos participassem. Além das escolas, boa parte dos responsáveis pelos alunos não apresentaram interesse na participação justamente porque implicaria na assinatura dos termos.

Não foi possível mensurar as frequências dessas recusas, nem é possível afirmar que todas elas foram em função do uso dos termos, mas o fato é que mais da metade dos convidados não foram autorizados a participar, ou seja 55% dos que receberam as autorizações.

Além disso, dos alunos autorizados pelos pais, três não aceitaram participar da pesquisa, demonstrando que mesmo com a permissão eles podem e devem ter o direito a expressar suas opiniões.

Ainda sobre os termos tivemos uma outra situação que parece ser ainda mais problemática e constrangedora, quando da não autorização dos pais, o aluno ainda assim tem interesse na participação, e solicita, até chora por não poder fazer parte do momento de coleta de dados.

Uma ocasião como essa vai de encontro não apenas com a proposta desse estudo, mas com a ideia de realmente proteger a criança participante.

É nesse ponto que se quer chegar, a falta de flexibilidade das condições burocráticas solicitadas para esse público pode, muitas vezes, excluí-las das pesquisas que buscam em sua maioria trazer benefícios a elas mesmas (VIEIRA; OMOTE, 2017).

A reflexão desse desafio nos leva a redirecionar os esforços feitos até aqui, para buscar atingir as necessidades que requerem uma atenção imediata, que busca tornar de modo mais exequível a participação desse público.

Alguns estudos buscaram alternativas flexíveis para essa mesma problemática, Koga (2019), por exemplo, para obter o máximo de aproveitamento com relação a participação de crianças em seu estudo, participou de reuniões de pais e mestres com a finalidade de explicitar pessoalmente aos responsáveis os objetivos, intenções, procedimentos e benefícios desse público em sua pesquisa sobre a elaboração de um protocolo de *screening* de habilidades musicais.

De acordo com Conceição (2018), que obteve 100% de participação de crianças em seu estudo, os responsáveis somente autorizaram quando souberam que a própria pesquisadora era a professora responsável pela turma. A autora afirma que a pesquisa, sendo realizada pela própria docente, transfere maior confiança aos responsáveis permitindo participação integral de todos os alunos da turma, em todas as etapas da pesquisa.

Outra alternativa foi aplicada por Vieira (2014), que optou por submeter ao Comitê de Ética na Pesquisa um TCLE que solicitasse aos responsáveis apenas a permissão da participação de seus filhos na coleta de dados da pesquisa, mas não na participação dos alunos nos encontros do programa informativo aplicado pelos professores, também participantes do estudo, em suas respectivas salas de aula.

Considerando que o programa informativo não incluía riscos as crianças, a autora elaborou essa estratégia para minimizar a possibilidade de exclusão dos estudantes nas atividades aplicadas pelos seus próprios professores.

Tratando-se de um estudo que buscava atender regiões distantes, não foi possível aplicar estratégias similares como as relatadas. Entretanto, não se desconsidera a necessidade de buscar alternativas flexíveis e até inovadoras para atender as demandas éticas que de fato são importantes, mas que, muitas vezes, interferem negativamente no acesso e desenvolvimento da própria pesquisa.

“Seja muito bem vinda deficiente física”

“Seja bem vinda deficiente visual”

“Seja bem vinda deficiente auditiva”

“Seja muito bem vinda deficiente mental”.

(G8P3SUL)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas três décadas têm sido marcadas por uma constante proliferação de publicações e de divulgação de estudos no campo da Educação Especial. Essa área tem vivenciado “[...] diferentes concepções teóricas, modelos,

filosofias e perspectivas, tanto como espaço de atuação profissional quanto como campo de saber” (GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014, p. 26).

Uma das discussões mais frequentes constituiu-se como um dos assuntos mais relevantes desta tese: a inclusão escolar de alunos com deficiência. Entendeu-se que olhar para essa temática nos permitiria compreender e aproximar-nos um pouco mais de um dos caminhos que fazem parte do processo inclusivo.

Nesse percurso, percebeu-se que esse “momento histórico atual permite que se viva a inclusão no cotidiano das escolas, à medida que se busca incluir. Neste sentido não há nada que esteja pronto e acabado, e sim em construção” (AFONSO, 2014, p. 157).

Nesse sentido, não se tem a intenção de desconsiderar os avanços do movimento inclusivo, todavia, as discussões acerca da inclusão escolar ainda se fazem necessárias e pertinentes, visto que muitas dúvidas e desafios se fazem presentes, principalmente no que se refere à qualidade das relações interpessoais desenvolvidas dentro das salas de aula.

Tendo em vista essa problemática, defendeu-se nesta tese a importância de debruçar-se sobre as nuances relacionadas a essa temática, sendo que uma delas consistiu em analisar a compreensão das concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as quatro categorias tradicionalmente consideradas como deficiência física – deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência intelectual – bem como compreender suas atitudes sociais em relação à inclusão.

No que diz respeito à amostra de participantes desta tese, ela consiste em um diferencial em função de serem crianças e adolescentes provenientes de escolas públicas inseridas em diferentes contextos, especificamente advindas de escolas das cinco regiões do país, sendo Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Essa característica foi definida, pois acredita-se que descrever o fenômeno sob diferentes perspectivas seria importante para uma compreensão global, entendendo que as informações colhidas com essas crianças e adolescentes contribuíram para a elaboração de um panorama sobre a construção do conhecimento acerca das concepções de deficiência, possibilitando a valorização dos benefícios advindos dos meios sociais inclusivos, bem como da possibilidade de

novas perspectivas para elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas mais eficazes.

Com relação aos principais resultados encontrados, os participantes apresentaram conceitos diversos de acordo com as diferentes categorias de deficiência. Eles apresentaram conceitos mais adequados da deficiência auditiva, em primeiro lugar; em segundo lugar, da deficiência visual; em terceiro lugar da deficiência física e, por último, sobre a deficiência intelectual.

O mesmo resultado foi encontrado por Souza (2010, 2014), sugerindo que há uma tendência na compreensão desses conceitos, demonstrando que alguns tipos de deficiência são melhor percebidos do que outros.

Ainda assim, acredita-se que a maioria (se não todas) as crianças participantes sabem o que de fato é cada uma das categorias de deficiência, a grande questão é que nem todas têm condições de se expressar, de modo que demonstre a proximidade daquilo que pensa com o que se apresenta na realidade. Para Magiati et al. (2002), as crianças, mesmo as muito novas, já têm condições de perceber a deficiência.

Além disso, com relação ao questionário utilizado, talvez os participantes não tenham tido a oportunidade de demonstrar exatamente o que pensam. Talvez com entrevistas, representações em desenhos e brincadeiras, eles teriam maiores condições de se expressar.

Entende-se que, dado o delineamento e a metodologia selecionada para esse estudo, o questionário tenha sido o instrumento de coleta de dados mais adequado, entretanto há que se considerar outros instrumentos para se atingir o mesmo ou outros resultados.

Esse raciocínio apresenta-se, inclusive, porque as falas apresentadas pelos participantes com menor idade são próximas das apresentadas pelos participantes maiores, a exceção consiste na possibilidade de justificativas mais elaboradas por parte dos mais velhos, não mudando o conceito original em si.

Com relação aos conceitos das causas e implicações das quatro categorias de deficiência, os participantes os relacionaram a três tipos de possibilidades, sendo algum problema durante a gestação ou nascimento, algum tipo de acidente que provocasse uma lesão e algum tipo de doença contraída após o nascimento.

Outro resultado importante se dedica a aceitação do convívio em sala de aula com alunos com deficiência. De acordo com os participantes eles estariam dispostos a aceitar um colega com deficiência em sala de aula, sendo que das categorias de deficiências estudadas, a mais bem aceita em primeiro lugar é a deficiência física, em segundo lugar a deficiência visual, em terceiro lugar a deficiência auditiva e em último lugar a deficiência intelectual.

Com relação às atitudes sociais, foi possível observar que há diferença estatisticamente significativa entre os nove grupos da região Norte, da região Centro-Oeste, da região Sudeste e da região Sul, entretanto, não foi encontrado resultado estatisticamente significativo na região Nordeste.

Com relação a variável contato, procurou-se verificar se os alunos que informaram terem tido contato com pessoas com deficiência apresentam ou não atitudes sociais mais favoráveis que aqueles que não o informaram. O resultado encontrado indicou que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos na região Norte, na região Nordeste, Centro-Oeste, e Sul. A única região que apresentou resultado divergente foi a Sudeste, sugerindo que os alunos que tiveram contato apresentaram escores mais elevados que aqueles que informaram não terem tido contato com pessoas com deficiência.

Sobre a variável gênero, separou-se os escores das meninas dos meninos. Com essa nova organização, foi realizada uma comparação estatística. O resultado encontrado indicou que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos da região Norte, assim como nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul. Resultado divergente foi encontrado na região Sudeste, em que o resultado foi considerado estatisticamente significativo, sugerindo que as meninas apresentam escores mais elevados que os meninos participantes do estudo.

No geral, não foi possível apontar se há uma relação direta entre as concepções e as atitudes sociais apresentadas pelos participantes, entretanto é possível sugerir essa possível relação a partir da análise que relacionou os escores maiores e menores com as concepções de cada categoria de deficiência.

Tendo em vista os resultados encontrados aventou-se no início desse estudo que, assim como na pesquisa elaborada por Souza (2014), a hipótese de que não haveria diferença nas concepções e nas atitudes sociais em relação a inclusão apresentadas pelos participantes.

Entretanto, acredita-se que novos fatores influenciaram tanto as concepções quanto as atitudes sociais, alterando esses resultados. Há a possibilidade de ser o meio social em que estão inseridos, como no caso da região Sul que apresentou os melhores resultados com relação a aceitação das deficiências, assim como no caso da região Sudeste que apresentou os maiores escores no que se refere as atitudes sociais.

Todavia, seria necessário um estudo específico sobre cada escola para poder inferir quais características elas possuem que propiciaram uma compreensão mais adequada sobre a inclusão.

O que se pode afirmar é que em todas as regiões os participantes pertenciam a escolas públicas e, a partir disso, todas elas deveriam ser afetadas por esses ambientes, especialmente por seus professores.

Acredita-se que se essa temática da diversidade fosse abordada de diversas formas, em momentos planejados, buscando uma aprendizagem significativa, essas concepções e atitudes sociais poderiam ser mais favoráveis, uma vez que já é sabido que as informações que as crianças têm acesso podem exercer efeitos positivos.

O maior regente do cenário educacional precisa tomar ciência do quão importante ele é para seus alunos, para a sociedade. Precisa compreender que por intermédio dele concepções e atitudes sociais podem ser modificadas (VIEIRA, 2014; CONCEIÇÃO, 2018).

Em termos de leis no Brasil, muito se discute, mas não há muitas diretrizes que auxiliem, de fato, o professor a resolver esse desafio. “O professor sabe (talvez), o que tem que fazer [...]; mas há dificuldades importantes em vivenciar os desafios da inclusão. Desta forma, os apoios aos professores são necessários” (AFONSO, 2014, p.163).

Além disso, acredita-se ser necessário valorizar a participação das crianças e adolescentes. Fica evidente no estudo que eles possuem condições de tecer reflexões sobre eles mesmos, inclusive sobre a atuação do professor.

Com uma boa relação inter pessoal, professores e alunos, podem desenvolver concepções adequadas, tendo implicações em suas atitudes e interações com pessoas com deficiência.

Juntos, podem(os) construir um ambiente educacional mais inclusivo, especialmente preparado para o aprendizado de todos!

REFERÊNCIAS

AFONSO, S. R. M. *A inclusão escolar das crianças com autismo do ciclo i do ensino fundamental: ponto de vista do professor*. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, v. 28, n. 3, p. 321-334, 1981.

ANDRADE, M. M. A. *Percepção de competência na execução de atividades realizadas por escolares com e sem deficiência*. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C. O. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 28, p. 87-94, 1995.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRASIL). *Resolução n.º 466*, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2017.

BURNS, M., STOREY, K.; CERTO, N. J. Effect of service learning on attitudes towards students with severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, v. 34, n. 1, p. 58-65, 1999.

CAMPBELL, D. T. The indirect assessment of social attitudes. *Psychological bulletin*, v. 47, p. 15-38, 1950.

CARVALHO-FREITAS, M. N. *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana

Beatriz (Orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA: Porto/Portugal, 2004, p. 35-54.

CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CONCEIÇÃO, A. de N. *Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão*. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018.

CONCEIÇÃO, A. N.; SOUZA, M. M. G. S. Concepções de crianças sem deficiências sobre as deficiências: pesquisa bibliográfica. *Poíesis Pedagógica*, Catalão - GO, v. 16, n.1, p.17-26, jan./jun, 2018.

COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.

COUTINHO, M. J.; REPP, A. C. *Inclusion: the integration of students with disabilities*. USA: Wadsworth Publishing Company, 1999.

CROCKER, J.; LUTSKY, N. Stigma and the dynamics of social cognition. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Eds.). *The Dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York: Plenum Press, 1986. p. 95-121.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. *Rev. CEFAC.*; v.12, n. 4, p. 633-640, 2010.

DIAMOND, K.; KENSINGER, K. Vignettes from Sesame Street: preschooler's ideas about children with Down Syndrome and physical disability. *Early Education and Development*, v. 13, n. 4, p. 409-422, 2002.

ESPOSITO, B. G.; REED, T. M. The effects of contact with handicapped persons on Young children's attitudes. *Exceptional Children*, v. 53, n. 3, p. 224-229, 1986.

FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.

FERREIRA, B. C. *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes: um estudo comparativo e multimodal*. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FLORIANO, R. *Atitudes sociais de intérpretes de Língua de Sinais Brasileira sobre a inclusão*. 2012. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em

Atendimento Educacional Especial) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N. Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016.

GLAT, R., PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. In: *Revista Benjamim Constant*, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCHE, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. Em: *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. Orgs. OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. p.25-44, São Carlos, Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014.

GREENWALD, A. G. et al. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological review*, v. 109, v. 1, p. 3-25, 2002.

JAFFE, J. Attitudes and interpersonal contact: relationships between contact with the mentally retarded and dimensions of attitude. *Journal of counseling psychology*, v. 14, n. 5, p. 482-484, 1967.

HESTENES, L. L.; CARROLL, D. E. The Play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 15, n. 2, p. 229-246, 2000.

KAPLAN, K. J. On the ambivalence-indifference problem in attitude theory and measurement: a suggest modification of the semantic differential technique. *Psychological bulletin*, v. 77, n. 5, p. 361-372, 1972.

KIJIMA, G. Y. M. *Análise das atitudes sociais de profissionais da educação frente à inclusão*. 2008. Monografia (Universidade Estadual Paulista) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista de Bauru. Bauru, 2008.

KOGA, F, O. Protocolo para *screening* de habilidades musicais. 2019. 236 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

LAWS, G.; KELLY, E. The Attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 52, n. 2, p. 79-99, 2005.

LEWIS, A. *Children's understanding of disability*. London: Routledge, 1995.

LOBATO, M. *Memórias da Emília*. São Paulo:Brasiliense, 1994.

- MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. In: _____. *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43-99.
- MAGIATI, DOCKRELL; LOGOTHETI. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Development Psychology*, v. 23, p. 409-430, 2002.
- MAGIONI, D. C. P. *Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação*. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.
- MASINI, E. F. S. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 144 p., v. 10, 2013.
- MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Concepção de professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. *Temas em Educação Especial*. N.2, p. 25-54. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.
- MARINHO, C.C. *Concepções de Estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas Atitudes Sociais em relação à Inclusão*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- MARQUES, L. P. *et al.* A concepção infantil da deficiência. *Temas sobre desenvolvimento*, v.6, n.5, p. 8 -14, nov/dez., 1997.
- MARTINS, G. A. H. A integração do deficiente na classe comum: o ponto de vista de graduação - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 1, jun. 2008.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MUSHORIWA, T. A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, v. 28, n. 3, 2001.
- OLIVEIRA, A. A. S. O Processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. *O processo de comunicação – contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. Pulso Editora: São José dos Campos, 2006.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 4, p. 127–135, 1996.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: *V Simpósio em Filosofia e Ciência - Trabalho e Conhecimento: desafios e responsabilidades da Ciência*, Marília: Unesp Marília Publicações, 2003.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial*. v. 1 n. 01, p. 21-28, jun.-dez., 2014.

PEREIRA JUNIOR, A. A. *Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Regular Municipal de Guarapuava/PR em relação à Educação Inclusiva*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RICOMINI, I. S. Atitudes sociais em relação à inclusão. Perfil de alguns professores do Município de Guarulhos/SP. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEPCD/Diversitas/USP Legal*, p. 1-15, 2013.

RIGOLETTI, V. C. R. *Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: relato de professoras*. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

ROBERTS, C. M.; LINDSELL, J. S. Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, v. 44, n. 2, p. 133-145, 1997.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Nova Fronteira (Rio de Janeiro), 22ª Ed., 2016.

SANTANA, E. S. Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SIGELMAN, C. K.; SINGLETON, C. Stigmatization in childhood: a survey of development trends and issues. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Eds.). *The Dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York: Plenum Press, 1986. p. 185-208.

SILVA, M. R. *Análise bibliométrica da produção científica docente do programa de Pós-graduação em Educação Especial/UFSCar: 1998-2003*. 2004. 168f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOUZA, M. M. G. S. *Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade*. 2010. 1 v. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SOUZA, M. M. G. S. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014, 132p. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SOUZA, M. M. G. da S. de; SILVERO, A. S.; GALHARDI, C. M. Formação inclusiva: concepções de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia. *Revista Tecer*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 79-90, nov. 2014. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/view/698/619>>. Acesso em: 19 janeiro 2018.

SOUZA, M. M. G. S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 751-762, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1261>>. Acesso em: 23 janeiro de 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUZANO, J. C. C. *Concepções de deficiência e percepção do desempenho por tipo de deficiência: a perspectiva dos gestores*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

TAMM, M.; PRELLIWITZ, M. If I had a friend in a wheelchair: children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and development*, v. 27, n. 3, p. 223-240, 2001.

VAYER, P.; RONCIN, C. *A Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

VIEIRA, C. M. *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes*. 2006. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2006.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: temas atuais*. São Carlos: Marquezine e Manzini Editora, p. 169-188, 2013.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. In: *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 31-40, jan./jun., 2007.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.18, n.2, p. 265-282, 2012.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 299-320, Set./Dez. 2017.

ZAVALLONI, M.; COOK, S. W. Influence of judges' attitudes on ratings of statements about a social group. *Journal of personality and social psychology*, v. 1, p. 43-54, 1965.

YUKER, H. E. Attitudes as determinants of behavior. *Journal of rehabilitation*, v. 31, p. 15-15, 1965.

APÉNDICE A

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Professor: _____

Você conhece ou já teve contato com alguma pessoa com deficiência?

Sim () Não () Qual era a deficiência? _____

1 – Como é a criança com deficiência física?

Resposta

2 – Por que alguma criança se torna deficiente física?

Resposta

3 – Quais as dificuldades que a criança com deficiência física pode ter nas atividades da escola?

Resposta

4 – Você acha que a criança com deficiência física pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

5 – Como é a criança cega?

Resposta

6 – Por que alguma criança se torna cega?

Resposta

7 – Quais as dificuldades que a criança cega pode ter nas atividades da escola?

Resposta

8 – Você acha que a criança cega pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

9 – Como é a criança surda?

Resposta

10 – Por que alguma criança se torna surda?

Resposta

11 – Quais as dificuldades que a criança surda pode ter nas atividades da escola?

Resposta

12 – Você acha que a criança surda pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

13 – Como é a criança com deficiência mental?

Resposta

14 – Por que alguma criança se torna deficiente mental?

Resposta

15 – Quais as dificuldades que a criança com deficiência mental pode ter nas atividades da escola?

Resposta

16 – Você acha que a criança com deficiência mental pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

17 – Como é a criança autista?

Resposta

18 – Por que alguma criança se torna autista?

Resposta

19 – Quais as dificuldades que a criança autista pode ter nas atividades da escola?

Resposta

20 – Você acha que a criança autista pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

21 – Como é a criança superdotada?

Resposta

22 – Por que alguma criança se torna superdotada?

Resposta

23 – Quais as dificuldades que a criança superdotada pode ter nas atividades da escola?

Resposta

24 – Você acha que a criança superdotada pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

APÊNDICE B

Quadro 2 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência física.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P11 – "Não sei" G1P14 – "Na barriga da mamãe" G1P9 - "Quando nasce" G1P15 – "Cai de moto"
	NORDESTE	G1P3 – "Não sei" G1P2 – "Ela pode cair, machucar a perna"
	CENTRO-OESTE	G1P6 – "Sei lá" G1P2 – "Ela nasceu assim" G1P1 – "Por causa que ela se machuca"
	SUDESTE	G1P1 – "Não sei"
	SUL	G1P2 – "Não sei" G1P1 – "Eu acho porque ela pegou alguma doença assim, não sei se está certo, tá"
G2	NORTE	G2P2 – "Não sei" G2P3 – "Porque ela da derrame" G2P9 – "Na barriga" G2P4 – "Ela nasce assim" G2P12 – "Aconteceu um acidente"
	NORDESTE	G2P1 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "Porque ele nasceu assim"
	SUDESTE	G2P3 – "Não sei"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P4 – "pode naser com uma deficiência"
G3	NORTE	3 – Porque na barriga de sua mãe ouve algo inormau 1 – Ela já nasceu assim
	NORDESTE	G3P3 – "Não sei" G3P1 – "Quando nasem eles podem ficar com deficiência física"
	CENTRO-OESTE	G3P1 – "Não sei"
	SUDESTE	G3P2 – "Não sei" G3P6 – "Augumas nace com deficiencia" G3P9 – "Por que ataca a cabesa"
	SUL	G3P8 - "Não sei" G3P2 – "Quando ela nase sem uma parte do corpo" G3P3 – "Quando ela quebra alguma parte do corpo"
G4	NORTE	G4P4 – "De cadeira de roda e moleta" G4P13 – "Porque ela não foi gerada completa"

		G4P14 – "Quando nasce aí ela fica com deficiência" G4P6 – "Em acidente de carro"
	NORDESTE	G4P5 – "Não sei" G4P6 – "Por que nasceu errado" G4P4 – "Porque ela bate muito a cabeça"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P1 – "Não sei" G4P2 – "Ele já nasceu com essa deficiência" G4P14 – "Por acidente. Por cair de bicicleta, cair de escorregão já nasser"
	SUL	G4P1 – "Me esqueci" G4P14 – "Por que algum familiar é doente" G4P11 – "Porque pode ter nascido prematuro"
G5	NORTE	G5P9 – "Não sei" G5P4 – "Porque é uma doença" G5P7 – "No corpo da mãe quando ela tá com ahu quando criança mindado etc" G5P2 – "Porque ela nasce de um jeito ou por que Deus quer" G5P8 – "Por acidentes, etc"
	NORDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P4 – "Por que ela tem alguma doença" G5P3 – "Porque acontece algum problema quando nasce" G5P6 – "Por causa de acidentes como (batida de carro) etc..."
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Porque ela sofre algum incidente"
	SUDESTE	G5P1 – "Não sei" G5P4 – "Porque quando a mãe dessa criança estava grávida sofreu alguma coisa" G5P8 – "Ele nasceu assim" G5P5 – "Por acidentes etc..."
	SUL	G5P1 – "Não sei" G5P13 – "Por causa do D.N.A. dos pais se eles tiverem deficiência passa para o filho" G5P2 – "Eu acho que é porque ela nasce assim e ela não é assim porque ela quer ou por alguma coisa emocionante" G5P8 – "Por um atropelamento ou talvez nasce assim"
G6	NORTE	G6P1 – "Não sei" G6P12 – "Através das doenças" G6P7 – "Por que ela nasceu diferente dos outros que sabem ler e escrever" G6P4 – "Porque a maioria delas sofreu acidente ou da alguma paralisia"
	NORDESTE	G6P7 – "Porque foi atingido por alguma doença no mundo ou por falta de recursos durante a gravidez da mãe" G6P4 – "Por causa de algum problema que a mãe teve durante a gravidez ou algum acidente" G6P8 – "Talvez porque deve ter sofrido um acidente ou já nasceu assim"
	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Não sei" G6P8 – "Muitas vezes a criança se torna deficiente no ventre da sua mãe"

		ou pela amamentação"
	SUDESTE	G6P5 – "Por algum acidente ou doença" G6P2 – "Não sei" G6P10 – "Porque pode pegar uma doença" G6P4 – "Por acidente"
	SUL	G6P13 - "Não sei" G6P12 – "Ela pode ter nascido antes do prazo, pode ter tomado uma injeção errada quando criança (bebe) etc..." G6P5 – "Porque quando nasce o médico fala se vai ter deficiência ou não" G6P3 – "Por um acidente"
G7	NORTE	G7P2 – "Não sei" G7P9 – "Meu avô foi por causa da fuma depois que ele fica depende da mia família ele para de fuma de bebe café ele era avesiado de fuma de bebe café agora ele consegui anda ao poquinho" G7P7 – "Quando na reprodução da criança ainda dentro do útero sofre alguma mudança, podem ser mental ou física" G7P8 – "Quando a criança já nasce com aquele problema"
	NORDESTE	G7P11 – "Porque quando ele estar na barriga da sua mãe, ele não consegue se desenvolver direito" G7P10 – "Porque já nasce com alguma deficiência" G7P9 – "Porque quando menor ela pode ter sofrido uma pancada na cabeça e por isso dificultou o seu crescimento"
	CENTRO-OESTE	G7P17 – "Não sei" G7P1 – "Por alguma doença" G9P1 – "Porque aconteceu alguma coisa na hora da gravidez" G9P10 – "As vezes é uma pessoa que já nasce com esse problema" G9P18 – "Acidente com transportes e vários outros acidentes"
	SUDESTE	G7P4 – "Porquê a mãe não deva te seguido o plé natal da maneira certa" G7P7 – "Porque ou é tirado da barriga antes, porque já nascem com esse problema" G7P10 – "Um acidente"
	SUL	G7P15 - "Não sei" G7P8 – "Por que teve uma doença ou se sua mãe teve alguma doença na gestação" G7P11 – "Porque teve de ser algo da genética ou até quando mães bebem alcol e fumam e não sabem que estão grávida" G7P14 – "Não sei ao certo pode ser de nascimento" G7P5 – "Depende, por causa de um acidente muitas vezes"
	G8	NORTE
	NORDESTE	G8P8 – "É uma criança que tem dificuldades de fazer as coisas direito" G8P2 – "Talvez porque na hora do parto da mãe alguma coisa da errado" G8P5 – "Ela pode sofre algum acidente ao longo do tempo"
	CENTRO-	G8P4 – "Não sei"

	OESTE	G8P3 – "Uma má formação dos órgãos" G8P1 – "Já nasce assim" G8P13 – "Tem uma que contecer algum acidentes"
	SUDESTE	G8P4 – "Não sei" G8P7 – "Pode ter sido passado a deficiência dos pais em quanto era gerado ou pode ter conseguido a deficiência no decorrer da vida" G8P5 – "As vezes por complicações na gravidez [má formação]" G8P3 – "As vezes ela já nasce assim" G8P8 – "Por acidente"
	SUL	G8P7 – "Não sei" G8P1 – "Complicações durante e antes da gravidez" G8P9 – "A maioria nasce com a deficiência" G8P13 – "Acidente"
G9	NORTE	G9P9 – "Não sei" G9P15 - "Doenças, meu primo foi por que a mãe dele tentou abortar com remédios e não deu certo" G9P1 – "Algumas por problemas na gravides das mães" G9P3 – "Muitas já nasce de nascencia" G9P17 – "Muitas das vezes por acidente"
	NORDESTE	G9P6 – "Não sei" G9P2 – "Por alguma mutação genética nos membros da criança" G9P9 – "Tem pessoas que já nascem com a deficiência" G9P10 – "Na maioria das vezes ocorre após algum acidente"
	CENTRO-OESTE	G9P7 – "Não sei" G9P6 – "Ué, talvez pela genetica" G9P13 – "Ou teve algum problema na hora de nascer" G9P4 – "As vezes por acidentes"
	SUDESTE	G9P8 – "As vezes por má formação" G9P6 – "Pode ser por causa de deficiência normal, que a pessoa já nasse" G9P7 – "Acidentes"
	SUL	G9P12 – "Não sei" G9P9 – "Por algum problema que aconteceu durante a gravidez da mãe" G9P13 – "Normalmente já se nasce" G9P7 – "Por causa de algum acidente"

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE C

Quadro 3 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência física.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P2 – "Não sei" G1P3 – "Caminhar, correr" G1P6 – "Não consegue desenhar como eu"
	NORDESTE	G1P3 – "Não sei" G1P1 – "Pode ter uma coisa que ela sente no corpo" G1P4 – "Escrever, de falar, de fazer outras atividades que as crianças boas podem fazer"
	CENTRO-OESTE	G1P4 – "Não vou falar, adivinha tia!" G1P6 – "Ler"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P9 – "Ela pode não saber escrever o nome e fazer a tarefa"
	SUL	G9P2 – "Não sei" G9P3 – "Não pode brincar de desmaiar"
G2	NORTE	G2P8 – "Brinca do pega" G2P3 – "Ler"
	NORDESTE	G2P1 – "Eles não entendem o que o professor pede"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P3 – "Ela não sabe andar direito"
	SUDESTE	G2P1 – "Não sei" G2P3 – "As lições"
	SUL	G2P9 – "Não sei" G2P8 – "Não entender as atividades"
G3	NORTE	G3P11 – "Ela não corre" G3P13 – "Em fala e não entede nada que a gente falo"
	NORDESTE	G3P1 – "Eu não sei" G3P2 – "Pode não conseguir escrever pode escrever errado e isso"
	CENTRO-OESTE	G3P1 – "Não sei" G3P4 – "Educação física"
	SUDESTE	G3P2 – "Não sei" G3P6 – "Pega-pegas, pular corda" G3P9 – "Por não sabe a tarefa"
	SUL	G3P1 – "Não sei" G3P2 – "Ela pode ter na educação física" G3P6 – "Não consegue escrever"
G4	NORTE	G4P8 – "Maria" G4P5 – "Não podi anda não podi brica e no banero" G4P15 – "Ela não pode escreve porque ela não tem a mão"
	NORDESTE	G4P2 – "Não lembro" G4P3 – "Uma criança eu acho que ela deve ter dificuldade em fazer"

		contas, escrever textos e fazer trava linguas"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P6 – "Não sei" G4P15 – "Ed. Física" G4P2 – "Ele não estuda"
	SUL	G4P9 – "Eu me esqueci a resposta mas eu sei a resposta" G4P3 – "Na educação física, na hora de descer as escadas e na hora do recreio" G4P2 - "de não saber ler, de não saber escrever etc"
G5	NORTE	G5P3 – "Não sei" G5P13 – "Jogar bola, pular corda, pular elástico e muitos outros jogos" G5P10 – "E a dificuldade é de escrever, pra ler e etc"
	NORDESTE	G5P6 – "Dificuldades em edu. física pois nem todas as crianças podem fazer" G5P4 – "Raciocínio e escrita"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Pode ter dificuldade nas aulas ou com os colegas"
	SUDESTE	G5P1 – "Não sei" G5P5 – "Escrever, ler"
	SUL	G5P15 - "Não sei" G5P2 – "Como ela é paraplégica ela não pode fazer atividades físicas e recreio" G5P14 – "Não participar de todas as atividades, ser vítima de Bullying..."
G6	NORTE	G6P1 – "Não sei" G6P12 – "E educação física" G6P6 – "Escrever, ler, entender as coisas"
	NORDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P6 – "Acho que na educação física (correr, pular)" G6P5 – "Dificuldades de escrita"
	CENTRO-OESTE	G6P4 – "Não sei" G6P1 – "Pode ter dificuldade ou nem fazer aula de educação física e outras aulas" G6P3 – "Atensão"
	SUDESTE	G6P3 – "Não sei" G6P6 – "Participar de brincadeiras" G6P1 – "No desenvolvimento de aprendizagem e no acompanhamento das atividades"
	SUL	G6P6 – "Na Educação Física, nas brincadeiras e até ir ao banheiro" G6P13 – "Não conseguir fazer as coisas em aula"
G7	NORTE	G7P12 – "Na aula de educação física por exemplo ele não vai poder correr jogar bola juntos com as outras" G7P8 – "Dificuldade no aprendizado, o fato de não poder se entender com as outras crianças, não se interagir com os professores e etc"
	NORDESTE	G7P12 – "Não sei" G7P2 – "Para interagir com os amigos em brincadeira, ou até mesmo

		nas atividades praticas de educação física"
		G7P6 – "Ler, aprender, olhar, escrever"
	CENTRO-OESTE	G7P4 – "Não sei" G7P13 – "Elas (e) podem ter dificuldades nas aulas de E.D.F. porque algumas pessoas tem preconceito" G7P19 – "Pode ter dificuldade em estudar"
	SUDESTE	G7P8 – "Não sei" G7P5 – "Andar, correr, se mecher, estudar, brincar, comer, jogar bola" G7P3 – "Não consegue aprender direito, não consegue escrever"
	SUL	G7P16 – "Na educação física, ela não consegue fazer algumas coisas sozinha" G7P10 – "Não se comunicar, não ler e escrever"
G8	NORTE	G8P2 – "Não sei" G8P6 – "Dependendo da escola, pra se locomover" G8P14 – "Na hora de fazer provas e atividades por que e meio complicado"
	NORDESTE	G8P4 – "Dificuldades na locomoção ou nos esportes" G8P2 – "Dificuldades de escrever de entender a aula"
	CENTRO-OESTE	G8P13 – "Sei lá" G8P12 – "Ela (a criança) pode ter uma dificuldade nas atividades de ed. Física" G8P9 – "Ela pode ter dificuldade de se enturmar com as pessoas da escola e também pode ter dificuldade nos deveres"
	SUDESTE	G8P2 – "Tem todas mais algumas escrevendo meio errado, não participa de aulas praticas e etc" G8P10 – "Muitas vezes não consegue praticar algum esporte, não consegue subir as escadas"
	SUL	G8P10 – "Não sei" G8P5 – "Muitas como na educação física não pode fazer as mesmas coisas" G8P15 – "Em compreender as matérias, em socializar com os outros"
G9	NORTE	G9P10 – "Não sei" G9P16 – "Na hora de correr" G9P13 – "Escrever, ler"
	NORDESTE	G9P1 – "Não sei" G9P8 – "Na minha opinião a criança deficiente física, ela terá dependendo da deficiencia, ela terá mais dificuldade na matéria de educação física, porque exige um pouco mais de esforço físico" G9P4 – "Aprendizagem"
	CENTRO-OESTE	G9P6 – "Vish, não sei" G9P8 – "Locomoção, contato com outras crianças correndo e esbarrar nos dvs falta de rampas para cadeirantes"
	SUDESTE	G9P8 – "Não sei" G9P1 – "Dificuldades pode variar de caso, exemplos se a escola tem degral e a pessoa é paraplégica terá dificuldade para subir escadas e praticar educação física"
	SUL	G9P2 – "Acho que principalmente na educação física e em atividades que exijam maior esforço de locomoção" G915 – "Não acompanha o ritmo, nem mesmo a matéria" G9P16 - "Nenhuma"

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 8 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência visual.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P5 – "Não sei" G1P12 – "Nasce assim" G1P14 – "Acidente"
	NORDESTE	G1P1 – "Não sei" G1P5 – "Eu acho que é porque fica muito na frente da televisão e na luz"
	CENTRO-OESTE	G1P2 – "Nasceu assim!" G1P1 – "Por causa que ela pode ter enfiado alguma coisa no olho"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P8 – "Porque a cobra cega morde e a mordida vai subindo e fica cega"
	SUL	G1P2 – "Não sei" G1P1 – "Com uma arranhada de gato no olho"
G2	NORTE	G2P9 – "Não sei" G2P3 – "Ela teve conjuntivite" G2P4 – "Nascer na barriga da mãe assim" G2P2 – "O sapo joga leite na cara dela"
	NORDESTE	G2P1 – "Não sei" G2P2 – "Coloca o lápis no olho"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P4 – "Nasceu assim" G2P5 – "Porque uma luz do celular ficou muito forte no rosto dela"
	SUDESTE	G2P1 – "Não sei" G2P9 – "Porque as vezes ela fica doente, tem que faltar e não faz educação física"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P2 – "Ela(o) nasceu com deficiência" G2P10 – "Que ela talvez ficou na frente olhando vídeo ou ficou na frente da luz e ficou cega"
G3	NORTE	G3P6 – "Por causa da sua mãe" G3P1 – "Porque ela nasce com problemas no olho e fica assim" G3P9 – "Porque olha pro sol e olha pro telescópio no sol etc"
	NORDESTE	G3P4 – "Não sei" G3P2 – "Pode alguma criança não poder chegar que a pessoa tá atrás de e taca o lápis no olho da criança vai pensar que foi por mal"
	CENTRO-OESTE	G3P1 – "Sei lá"
	SUDESTE	G3P3- "Eu não sei" G3P10 – "Por que ela pode levar um coice"
	SUL	G3P1 – "Não sei" G3P3 – "Nascendo cega" G3P8 – Ela pode bater ou furar o olho"
G4	NORTE	G4P9 – "E doença"

		G4P8 – "Dentro da bariga da mãe" G4P15 – "Porque ele já nasce assim" G4P12 – "Porque ela não usou óculos"
	NORDESTE	G4P2 – "Não sei" G4P7 – "Porque pode dar uma doença nela ai essa doença pode deixar ela cega" G4P6 – "Porque sofreu um acidente"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P1 – "Não sei" G4P5 – "Porque fica com algum problema" G4P4 – "Porquê ela nasce cega" G4P14 – "Por ter espirrado veneno no olho, por ter caído de cavalo"
	SUL	G4P2 – "Não sei" G4P13 – "Porque alguma coisa atingiu o olho dela"
G5	NORTE	G5P14 – "Não sei" G5P4 – "Porque cria um tipo clara no olho e ela fica cega" G5P3 – "Ela nasce assim" G5P9 – "Quando ela bate a cabeça quando o colega joga areia na cara do outro"
	NORDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P6 – "Muitas vezes pela doença catarata" G5P7 – "Por nascimento" G5P1 – "Por acontecer uma tragédia que acertou na sua visão"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Por nascer assim"
	SUDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P7 – "Nasceu assim" G5P13 – "Porque ela sofre um acidente muito grave nos olhos"
	SUL	G5P11 – "Não sei" G5P2 – "Muitas vezes são por problemas de saúde ou emocionais" G5P3 – "Ela já pode nascer cega" G5P8 – "Com uma funda, um atropelamento, uma pedra etc".
G6	NORTE	G6P1 – "Não sei" G6P7 – "Porque tem problema na família" G6P9 – "Deve a mãe ou o pai tinha algum problema" G6P8 – "E que ela quando nasce com deficiência" G6P4 – "Porque algumas sem querer querendo joga pedra acerta no olho e ai fica cega"
	NORDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P9 – "Porque pega infecção nos olhos" G6P1 – "Por que nasce sem os olhos"
	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Não sei" G6P3 – "As vezes pode acontecer um acidente"
	SUDESTE	G6P2 – "Não sei"

		G6P10 – "Porque pode pegar uma doença" 6PG6 – "Pois já nasceu assim" G6P3 – "Por que cai limão pode"
	SUL	G6P7 – "Não sei" G6P3 – "Pois tem algum problema na barriga" G6P10 – "Pode ter nascido assim" G6P12 – "Quando sofre um acidente"
G7	NORTE	G7P9 – "Não sei" G7P1 – "Muitas das vezes eles tem duenças, alguns animais que esta infequitados ou tem duenças" G7P10 – "As vezes é quando nascem" G7P5 – "Fura os olhos"
	NORDESTE	G7P9 – "Porque ela deve ter pegado uma doença nos olhos" G7P12 – "Problemas também na gestação" G7P7 – "Na maioria das vezes é porque ela já nasceu cega" G7P11 – "Olha diretamente pra uma luz muito forte"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P11 – "Porque algum problema que da no olho" G7P19 – "Já nasceu assim" G7P7 – "Pelo um acidente"
	SUDESTE	G7P1 – "Não sei" G7P12 – "Doença ou inflamação na visão" G7P6 – "Porque pode nascer assim" G7P5 – "Quando cai um produto químico forte no olho"
	SUL	G7P17 – "Por causa de doenças como diabete" G7P3 – "Mal formação na barriga da mãe" G7P4 – "Naçe com um problema na visão" G7P8 – "Cequelas de um acidente"
G8	NORTE	G8P8 - "? Sei lá" G8P10 – "Por varias doenças" G8P13 – "Por alguma ma formação genetica" G8P7 – "Talves ela já nace assim" G8P5 – "furou o olho"
	NORDESTE	G8P6 – "Não sei" G8P5 – "Ter alguma coença como catarata" G8P2 – "Talvez porque tem algo de errado com a mãe" G8P11 – "Por complicações no parto ou até o seu desenvolvimento irregular" G6P9 – "Por acidentes"
	CENTRO-OESTE	G8P11 – "Não sei" G8P6 – "Pode ocorrer uma doença" G8P10 – "Má formação" G8P9 – "Porque ela nasce assim" G8P5 – "Pode ser por causa de algum acidente"
	SUDESTE	G8P4 – "Não sei"

		G8P2 – "Na maioria das vezes por uma doença" G8P5 – "Má formação na gestação" G8P6 – "Ela nasce cega" G8P8 – "Por acidente"
	SUL	G8P1 – "Depende, não sei responder" G8P6 – "Heretriedade ou problemas na gravidez" G8P14 – "Por algum problema de nascença" G8P11 – "Por conta de muita luz forte nos olhos"
G9	NORTE	G9P9 – "Não sei" PG98 – "Pode ser por doenças" G9P10 – "Em algumas ocasiões, elas já nascem cegas" G9P3 – "Tem o meu pai ele sofreu um acidente e perdeu uma veia que deixa escuro o olho e fica cego"
	NORDESTE	G9P9 – "Não sei" G9P10 – "Na maioria das vezes é por nascença" G9P8 – "Acidentes"
	CENTRO-OESTE	G9P12 – "Não sei" G9P8 – "Problemas de nascença" G9P1 – "Podem ocorrer acidente"
	SUDESTE	G9P8 – "Ela se torna cega por causa de alguma doença ou má formação" G9P2 – "Devido a algum problema na hora do nascimento" G9P6 – "Bom ela pode ter batido a cabeça forte em algo e por causa do impacto ter ficado sega"
	SUL	G9P1 – "Não sei" G9P7 – "Por causa de problemas na gestação" G9P6 – "Pode ser por ela ter nascido assim" G9P13 – "Pois foi atingida no olho"

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE E

Quadro 9 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência visual.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P13 – "Não sei" G1P1 – "Brinca do pega" G1P3 – "Escrever"
	NORDESTE	G1P3 – "Não sei" G1P5 – "De escrever com lápis"
	CENTRO-OESTE	G1P1 – "Em estudar"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P5 – "Ela pode ter pra escrever e pintar"
	SUL	G1P2 – " Não sei" G1P1 – "Não conseguir enxergar, não fazer as coisas direito"
G2	NORTE	G2P12 – "Rodar bambolê" G2P3 - "Copiar o texto do quadro"
	NORDESTE	G2P3 – "Tem dificuldade para escrever"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P3 – "Tudo, até para ler!"
	SUDESTE	G2P7 – "Não sei" G2P9 – "Porque tem vez que ela toma o remédio, sara e faz a educação física" G2P3 – "Desenhar"
	SUL	G2P9 – "Não sei" G2P5 – "Correr que ela pode cair" G2P10 – "De não enxergar quando a profe da o papel da atividade, onde vai estar os lápis"
G3	NORTE	G3P4 – "Porque ela não pode ver nada que a professora passa no quadro"
	NORDESTE	G3P5 – "Não sei" G3P4 – "Ela pode erra a prova e a atividade"
	CENTRO-OESTE	G3P2 – "Não sei" G3P1 – "Escrever"
	SUDESTE	G3P10 – "Não sei" G3P6 – "Gato mia" G3P2 – "Não poder faser as tarefas"
	SUL	G3P6 – "Pode não saber por onde vai" G3P8 – "como elas não incherga elas não vem o que esgrevem e esistem canetas em auto relevo"
G4	NORTE	G4P4 – "Tudo não pode escreve"
	NORDESTE	G4P3 – "Não sei" G4P4 – "Porque ela não consegue ler as atividades da lousa ou do caderno"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P4 – "Não sei"

	SUL	G4P9 – "Não ver que a professora está passando na losa" G4P1 – "Não sei" G4P4 – "Pode cair, tropeçar etc" G4P6 – "Não conseguir ver os trabalhos"
G5	NORTE	G5P15 – "Não sei" G5P3 – "Anda com um adulto" G5P7 – "A criança cega tem dificuldade de incherça o quadro de fazer as tarefas"
	NORDESTE	G5P6 – "Geralmente dificuldades em aprender pois muitas escolas não tem aparelhos para digitar em ebraico"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Pode ter dificuldade na comunicação"
	SUDESTE	G5P13 – "Não sei" G5P3 – "Não onseguir escrever não conseguir ler e etc"
	SUL	G5P3 - "Não sei" G5P11 – "Não poder brincar, jogar bola etc" G5P1 – "Fazer atividades, por exemplo: cruzadinhas, etc.."
G6	NORTE	G6P13 – "Não sei" G6P2 – "Não conseguem fazer as atividades"
	NORDESTE	G6P8 – "So em educação física mais tem uma bola especializada para ele com tipo um chucalho para eles saberem onde esta a bola ou seja ele não tem dificuldade nenhuma" G6P1 – "Ler e o bulyng"
	CENTRO-OESTE	G6P1 - "Não sei" G6P3 – "Como a criança sega ela vai ter dificuldade com a educação física, sempre tem que esta acompanhado" G6P6 – "Que se tiver um dever para ler alguma pessoa vai ter que ajuda"
	SUDESTE	G6P3 – "Não sei" 6PG3 – "Não sei"
	SUL	G6P5 – "Não ver e precisa de ajuda para andar" G6P13 – "Não conseguir ver as coisas que os professores explicam, ver os colegas, etc"
G7	NORTE	G7P6 – "Em não echerçar as atividades, e também em escrever, mais existe métodos para isso"
	NORDESTE	G7P10 – "Não sei" G7P6 – "De escrever ou de participar de algumas atividades"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P2 – "Em se locomover, se não tiver a maquina de escrita o papel em braile pode prejudicar o aluno" G7P12 – "Pode sofrer bullying ou preconceito, ou tem dificuldades nas atividades da escola"
	SUDESTE	G7P2 – "De ver as coisas não poder andar sozinho, e um especialista por perto daquela pessoa" G7P7 – "Não encherçar e os alunos fazem bullying"
	SUL	G717 - "Não sei" G7P12 – "Se locomover" G7P9 – "Não entender ou raciocinar, pois ela não sabe exatamente como é o formato do assunto falado, não ser pelo tato"

G8	NORTE	G8P10 – "Não sei" G8P14 – "Eu acho que muitas dificuldades principalmente em ler e escrever e etc"
	NORDESTE	G8P10 – "Na hora de praticar atividades físicas, na hora das outras aulas caso a escola não seja adaptada a esses tipos de crianças" G8P7 – "Desigualdades sociais, problemas nas atividades escolares, etc"
	CENTRO-OESTE	G8P13 – "Não sei" G8P4 – "Não conseguir ir no banheiro sozinho, não consegui ir aos lugares sem um acompanhante" G8P10 – "Na hora da aula de arte, como: colorir" G8P9 – "Nenhuma. Acho que todos tem condições de aprender, pois temos professores específicos para isso, ou seja, tem toda ajuda que precisa"
	SUDESTE	G8P4 – "Não sei" G8P1 – "Andar na multidão, fazer atividades físicas" G8P3 – "Em ler algum livro na classe, e em escrever"
	SUL	G8P4 – "Não sei" G8P5 – "Na educação física, teria que ter atividades diferentes, na aula teria que ter coisas específicas para os cegos" G8P15 – "Em socializar, realizar algumas atividades escolares"
G9	NORTE	G9P2 – "Num tô lembrado não" G9P1 – "Elas tem dificuldades de ir algum lugar ou pratica esportes, por que não veem" G9P15 – "No caso: não conseguir enxergar a letra do professor enxergar a linha do caderno, pra escrever, etc"
	NORDESTE	G9P9 – "Não sei" G9P6 – "Não conseguem andar sozinha" G9P1 – "Não poder ver os colegas, professoras, além de dificultar a aprendizagem por não poder ver as atividades e etc..."
	CENTRO-OESTE	G9P2 – "Não sei" G9P8 – "Atividades de educação física" G9P4 – "Não participar das atividades"
	SUDESTE	G9P8 – "Não sei" G9P3 – "Como se locomover, ver as pessoas e o preconceito de algumas crianças com ela" G9P2 – "Pode não participar de atividades teóricas, ser excluída dos "grupos" de amigos, etc"
	SUL	G9P1 – "Não saber pra onde está indo, ou o que está fazendo" G9P6 – "Ela não vai conseguir fazer trabalhos escritos, copiar as matérias etc" G9P15 – "Nenhuma, pois quando ela aprende a usar o braile, tem totais condições de aprender também"

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 12 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência auditiva.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P2 – "Não sabe" G1P7 – "Na barriga da mamãe" G1P11 – "Ela nasce sem ouvido" G1P4 – "Acidente"
	NORDESTE	G1P3 – "Não sei" G1P1 – "Porque ela ouve muita coisa alta"
	CENTRO-OESTE	G1P6 – "Não sei" G1P4 – "Ela nasceu da mãe dela assim" G1P3 – "É porque estourou um negócio que fica dentro do ouvido"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P1 – "Quando sai da barriga da mãe" G1P5 – "Porque pode ficar muito tempo coisa alta no ouvido, aí pode ficar surda. Que nem eu vi num filme, se levar um tiro pode não morrer e ficar muito mais surdo ainda"
	SUL	G1P2 – "Não sei" G1P3 – "Grita ou enfia o cotonete lá dentro"
G2	NORTE	G2P2 – "Não sei" G2P13 – "Na barriga da mãe" G2P1 – "Cotonete no ouvido e estourou"
	NORDESTE	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "É porque não fez exame dentro da barriga da mãe" G2P4 – "Não tem o ouvido para escutar" G2P2 – "Desobedece e coloca o som muito alto"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "Ela nasceu assim, né tia?"
	SUDESTE	G2P1 – "Não sei" G2P9 – "Porque as vezes ela cai na piscina, ela empurra e entra muita água"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "Machucar o ouvido"
G3	NORTE	G3P8 – "Não sei?" G3P12 – "Antes de naser com problema nos ouvidos" G3P9 – "Tem pessoa que nace já" G3P1 – "Pode se acidente"
	NORDESTE	G3P3 – "Não sei" G3P1 – "Ela já nasem com esse poblema" G3P5 – "Porque pode entra algum bicho"

	CENTRO-OESTE	G3P1 – "Não sei"
	SUDESTE	G3P2 – "Não sei" G3P7 – "Porque não limpa ouvido" G3P9 – "Por fica critando auto"
	SUL	G3P1 – "Não sei" G3P2 – "Ela pode naser sem o ouvido"
G4	NORTE	G4P8 - "Não sei"
	NORDESTE	G4P2 – "Não sei" G4P5 – "Seu tímpano explode"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P5 – Não sei. G4P6 – "Ela naçe assim" G4P9 – "Porque tem crianças que gritam muinto alto e a pessoa pode ficar surda"
	SUL	G4P1 – "Não sei" G4P3 – "Ela nasce assim" G4P4 – "Acidente"
G5	NORTE	G5P12 – "Não tenho a mínima ideia" G5P2 – "Porque algo ou até se a mãe na hora do parto o ouvido do bebê pode engancha em alguma coisa" G5P5 – "Por causa de um asidente ou não"
	NORDESTE	G5P6 – "Por infecção, doença" G5P7 – "Por nascimento" G5P2 – "Por usar fones de ouvido bem altos, meu irmão quase fica surdo"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Por sofrer algum acidente"
	SUDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P1 – "Por nacensia" G5P7 – "Aconteceu um acidente"
	SUL	G5P2 - "Não sei" G5P7 – "Começa com uma dor de ovido esse não cuidar fica surdo" G5P9 – "Por que naci da bariga da mãe dece jeito" G5P5 – "Condo elas ouvem muitas coisas barulhentas"
G6	NORTE	G6P1 – "Não sei" G6P7 – "Porque Deus escolheu aquela pessoa mais ele tem um plano na vida daquela pessoa" G6P3 – "Eu conheci uma criança que ela ficou surda pq ela escutava o som muito alto"
	NORDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P9 – "Quando fica alguma no ouvido tipo bicho ai começa a fazer mal para o ouvido" G6P8 – "Por ele pode já ter nascido assim" G6P1 – "Quando ou ve muitas coisas altas"

	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Não sei" G6P5 – "Com alguma doença que atinge a orelha"
	SUDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P1 – "Por nascença" G6P6 – "Pois aconteceu um acidente em uma cirurgia"
	SUL	G6P14 - "Não sei" G6P3 – "Por algum problema na gravidez" G6P10 – "Pode ter nascido assim" G6P12 – "Com um acidente"
G7	NORTE	G7P1 – "Não sei" G7P6 – "Pode ser que pode dar uma infecção no ouvido, e ela pode ficar surda" G7P3 – "Muitas vezes ela já nasce surda" G7P5 – "Enfia alfu no ouvido e fura la dentro"
	NORDESTE	G7P12 – "Dificuldades na gestação" G7P8 – "Pois ela já nasce assim" G7P9 – "Porque as vezes ela pode estar uzando muito o fone de ouvido em um volume muito alto"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P8 – "Ela pode se torna surda por conta de ter um problema no tímpano" G7P9 – "Ela pode nascer surda" G7P1 – "Por fraturas"
	SUDESTE	G7P4 – "Porquê eu não sei!" G7P8 – "A algumas doença" G7P2 – "Já e de nascença" G7P11 – "Às vezes quando ouve um barulho muito alto ela fica surda"
	SUL	G7P18 - "Não sei" G7P3 – "Mal formação na barriga da mãe" G7P6 – "Muitas vezes quando nasce" G7P15 – "Talvez por estourar o ouvido"
G8	NORTE	G1P1 – "Não sei" G1P9 – "Por doenças" G1P13 - "Por ma formaçãp genetico" G1P5 – "Nacencia" G1P15 – "Fato de deixar muitas coisas abater contra o seu ouvido"
	NORDESTE	G8P5 – "Não sei" G8P10 – "Talvez por uma doença" G8P2 – "Não sei, mais acho que tem algo a ver com o pai e mãe" G8P1 – "E"la também pode ter nascido surda" G8P4 – "Por um acidente"
	CENTRO-OESTE	G8P7 – "Não sei" G8P2 – "Pode ser transmitido da mãe" G8P9 – "Ela já nasce assim" G8P1 – "Por um barulho muito grande tipo uma explosão"

	SUDESTE	G8P4 – "Não sei" G8P2 – "Por na maioria das vezes por uma doença, ou outro algo" G8P5 – "Na maior parte das vezes, já nascem surdas" G8P1 – "Alguma acidente"
	SUL	G8P17 – "Não sei" G8P9 – "Algumas nascem assim outras vem a adquirir a deficiência" G8P5 – "Por acidentes"
G9	NORTE	G9P10 – "Não sei" G9P8 – "Por problemas de saúde e etc" G9P16 – "Porque elas nasce" G9P15 – "Talvez, porque ficou muito proximo de algo explosivo e autera o seu ouvidos"
	NORDESTE	G9P2 – "Não sei" G9P5 – "Doenças que afetam o sistema auditivo ou problemas genéticos" G9P10 – "Na maioria daz vezes é por nascensa" G9P4 – "Com acidente"
	CENTRO-OESTE	G9P4 – Não sei" G9P11 – "Genético" G9P3 – "Nasce surdo" G9P1 – "Acidentes"
	SUDESTE	G8P2 – "Devido à alguma doença" G8P8 – "Má formação" G8P3 – "Ela pode ter nascido assim" G8P6 – "Porque pode ter ouvido um acidente e por causa do impacto ter ficado surda"
	SUL	G9P1 – "Não sei" G9P3 – "Doença" G9P15 – "Por erro genético" G9P6 – "Ela nasce assim"

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 13 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência auditiva.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P4 – "Não sei" G1P14 – "Pula corda" G1P8 – "Não responde as perguntas da professora"
	NORDESTE	G1P3 – "Não sei" G1P1 – "Ela não faz as atividades certas"
	CENTRO-OESTE	G1P2 – "Você sabe né tia, eu não!" G1P6 – "Escrever"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei" G1P3 – "Ela vai pra escola, a "pro" fala a lição e ela não consegue ouvir nada!"
	SUL	G1P2 – "Não sei" G1P3 – "Dificuldade que não consegue ler" G1P4 – "Nenhuma"
G2	NORTE	G2P12 – "Pula corda" G2P14 – "A professora fala uma resposta e ele não ouve"
	NORDESTE	G2P4 – "Não sei" G2P3 – "Tem dificuldade para ouvir. Tem que falar bem alto"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei" G2P5 – "Não vai fazer tarefa e não vai sentar na roda pra cantar"
	SUDESTE	G2P5 – "Não sei" G2P12 – "Quando tem umas provas que ela não ouve nada"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P8 – "Ela não escuta as atividade"
G3	NORTE	G3P6 – "Ouvir a explicação"
	NORDESTE	G3P3 – "Não sei" G3P2 – "Nada ela não pode escutar o que a professora esta falando porisso e uma dificuldade"
	CENTRO-OESTE	G3P3 – "Não sei"
	SUDESTE	G3P2 – "Não sei" G3P4 – "Ela não vai ouvir nada do que a profa fala"
	SUL	3PG6 - "Não sei" G3P2 – "Ela pode não saber o que fazer quando a prof fala" G3P1 – "Nem uma"
G4	NORTE	G4P1 – "Não sei" G4P7 – "Ele tem dificuldade para fazer atividades da sala"
	NORDESTE	G4P3 – "Não sei" G4P1 – "Ela não escuta na hora que a professora fala"
	CENTRO-OESTE	-

	SUDESTE	G4P1 – "Não sei" G4P9 – "Não ouvir o que a professora está falando" G4P2 – "Nenhuma"
	SUL	G4P9 - "Não sei" G4P4 – "Não entender as atividades"
G5	NORTE	G5P2 – "Não sei direito" G5P1 – "Escutar explicações interagir"
	NORDESTE	G5P6 – "As dificuldades podem ser por que nem todo mundo sabe libras"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Dificuldade na comunicação"
	SUDESTE	G5P13 – "Não sei" G5P12 – "Ela não pode escutar e nem falar então tem que fazer gestos" G5P11 – "Nenhuma"
	SUL	G5P6 - "Não sei" G5P1 – "Ela não consegue ouvir a professora explicar a matéria, etc"
G6	NORTE	G6P2 – "Como ela escutar a professora explica a atividade"
	NORDESTE	G6P7 – "Não ouvir a aula, não ouvir o chamado de alguém e etc..." G6P8 – "Nemuma"
	CENTRO-OESTE	G6P2 – "Não sei" G6P1 – "Ela pode ter dificuldade em se comunicar com os colegas"
	SUDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P8 – "Ouvir as explicações" G6P10 – "Nenhuma ele pode"
	SUL	G6P1 – "Não sei" G6P10 – "Não escutar a explicação da professora, talvez não aprenda a escrever, etc".
G7	NORTE	G7P8 – "Não escuta os professores, não escuta o sino pra ir embora ou para o recreio"
	NORDESTE	G7P3 – "Não escutar a explicação do professor"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P16 – "Dificuldade para aprender, só que não ouve as explicações dos professores"
	SUDESTE	G7P1 – "Não sei" G7P9 – "Como ela é surda não intende a nossa lingua mas se tiver fazendo algo errado não tem como avisar com a palavra "não." G7P11 – "Nenhuma, se usar aparelho para poder ouvir"
	SUL	G7P8 - "Não sei" G7P12 – "Aprender a ler e a escrever corretamente" G7P10 – "Nenhuma"
G8	NORTE	G8P1 – "Não sei" G8P9 – "Não poder ouver atrapalha na explicação entre outros"

	NORDESTE	G8P7 – "Não sei" G8P10 – "Talvez na hora de entender a aula, principalmente se não for adaptadas a elas"
	CENTRO-OESTE	G8P1 – "Não sei" G8P5 – "Só as de aprender na sala" G8P9 – "Nenhuma. Pois podemos falar com ele pela língua de sinais"
	SUDESTE	G8P4 – "Não sei" G8P1 – "Ouvir as explicações do professor"
	SUL	G8P4 – "Não sei" G8P1 – "Nenhuma, pois existem aparelhos para a audição"
G9	NORTE	G9P12 – "Não sei" G9P1 – "A dificuldade é que ela não ouvir quem ta chamando ou dizendo, ficando difícil de se comunicar" G9P15 – "Bom! Nem tantos, porque, se ela tiver um monitor que se comunique em libras ela estar ótima"
	NORDESTE	G9P9 – "Não sei" G9P1 – "Não poder escutar as pessoas acaba dificultando na aprendizagem em sala de aula, como: não escutar o assunto abordado pelos professores"
	CENTRO-OESTE	G9P3 – "Não sei" G9P5 – "Em ouvir os professores"
	SUDESTE	G9P8 – "Não sei" G9P4 – "Não conseguir fazer as atividades propostas pelos professores"
	SUL	G9P11 – "Não sei" G9P5 – "Aprendizado, interpretação" G9P15 – "Nenhuma, basta a professora e o aluno saber usar libras"

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 17 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência intelectual.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P1 – "Não sei"
	NORDESTE	G1P1 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	G1P1 – "Não sei"
	SUDESTE	G1P2 – "Não sei"
	SUL	G1P1 – "Não sei" G1P3 – "Há... a pessoa vai bater a cabeça por certo"
G2	NORTE	G2P1 – "Não sei"
	NORDESTE	G2P1 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	G2P1 – "Não sei"
	SUDESTE	G2P1 – "Não sei" G2P9 – "Porque as vezes ela fica com uma doença forte"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P2 – "Machucar a cabeça"
G3	NORTE	G3P4 – "Descube mais eu não sei" G3P8 – "Foi antes de nascer" G3P14 – "Quanto ela nasceu"
	NORDESTE	G3P2 – "Não sei nada sobre isso" G3P1 – "Ela nasceu assim"
	CENTRO-OESTE	G3P1 – "Não sei"
	SUDESTE	G3P1 – "Não sei" G3P9 – "Porque caiu um pedaço de ferro"
	SUL	G3P1 – "Não sei"
G4	NORTE	G4P1 – "Não sei" G4P13 – "Porque nasceu com um problema no cérebro" G4P4 – "E atropelada"
	NORDESTE	G4P2 – "Não sei" G4P1 – "Ela nasceu com uma doença no cérebro" G4P7 – "Porque elas podem ter tomado remédio descontrolado"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P1 – "Não sei" G4P15 – "Porque o cérebro dela é pequeno" G4P11 – "Ja nasceu" G4P12 – "Bate a cabeça"
	SUL	G4P1 – "Não sei" G4P3 – "Ela nasceu assim" G4P4 – "Acidente"
G5	NORTE	G5P7 – "Não sei"

		G5P5 – "Por causa de algum problema no nascimento" G5P9 – "Quando ela pode bade a cabeça em algum lugar e fica deficiente mental"
	NORDESTE	G5P1 – "Não sei" G5P3 – "Porque ela fica louca ou alguma coisa do tipo" G5P5 – "Porque ela nasceu" G5P4 – "Pancada na cabeça e agitação"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Por problemas de convivência antes da doença ou incidentes ocorridos"
	SUDESTE	G5P2 – "Não sei" G5P5 – "Já vem da barriga de sua mãe" G5P1 – "Tem a deficiência ao nascer" G5P8 – "Algum acidente"
	SUL	G5P1 – "Não sei" G5P13 – "Pelo D.N.A. dos pais" G5P11 – "Ela nasce assim" G5P14 – "Com um trauma de infância"
G6	NORTE	G6P1 – "Não sei" G6P3 – "Porque o parto deve ter sido complicado"
	NORDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P5 – "Nasci assim" G6P9 – "Eu acho que é quando ela tem uma pancada muito forte na cabeça"
	CENTRO-OESTE	G6P1 – "Não sei" G6P2 – "Por que bate a cabeça"
	SUDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P1 – "Por nascença" G6P10 – "Porque pode cair e bater a cabeça e acertar o cérebro"
	SUL	G6P13 – "Não sei explicar" G6P2 – "Por alguma doença" G6P8 – "Já nasceu assim"
G7	NORTE	G7P4 – "Não sei" G7P11 – "Tem vez que elas nascem sem aparte de cérebro, ou tem que fazer uma cirurgia para tirar a metade do cérebro" G7P1 – "Porque banti a cabeça em alguem ou si assidente"
	NORDESTE	G7P4 – "Não sei" G7P1 – "Alguma doença" G7P5 – "Por maus formamentos ou problemas durante a gestação" G7P3 – "Acho que ela não se torna, ela nasce"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P1 – "Por problemas na gravidez" G7P9 – "Já nascem assim" G7P11 – "Pode ser com uma pancada forte"
	SUDESTE	G7P1 – "Não sei"

		G7P4 – "Porquê a mãe pôde te passado nervoso na gestaçãï" G7P3 – "Por ter nascido mais sedo" G7P5 – "Quando acontece um acidente com ela e bate a cabeça muito forte e desmaia"
	SUL	G7P18 - "Não sei" G7P3 – "Mal formação na barriga da mãe" G7P10 – "Nasceu assim" G7P9 – "Acidente"
G8	NORTE	G8P1 – "Não sei" G8P4 – "É doença que altera o sistema da pessoa" G8P6 – "O modo de fica e se posicionar na barriga da mãe"
	NORDESTE	G8P5 – "Não sei" G8P4 – "Por uma doença no cérebro" G8P1 – "Ela pode ter nascido assim, ou por algum motivo ter adquirido"
	CENTRO-OESTE	G8P4 – "Não sei" G8P2 – "Pela má formação do cérebro ou pelo uso de drogas" G8P5 – "Ela pode nascer assim" G8P1 – "Sofreu alguma pancada na cabeça"
	SUDESTE	G8P1 – "Já nasce" G8P2 – "Por uma doença" G8P10 – "Por má formação do cerebro" G8P5 – "Já nasce assim"
	SUL	G8P2 – "Não sei explicar" G8P5 – "Má formação na barriga da mamãe" G8P9 – "Nascem assim"
G9	NORTE	G9P4 – "Não sei" G9P15 – "Depressão! Por algo que passa em casa os pais separados, isso torna na cabeça da criança um problema" G9P1 – "Por problemas na gravides" G9P9 – "Nascência" G9P5 – "Bater a cabeça em algum lugar; ou acidente etc"
	NORDESTE	G9P2 – "Não sei" G9P7 – "Algum mau desenvolvimento" G9P3 – "Porque nascem com essa deficiência"
	CENTRO-OESTE	G9P2 – "Não sei" G9P8 – "Problemas geneologicos de cromossomos"
	SUDESTE	G9P6 – "Problemas genéticos" G9P4 – "Por alguma dificuldade durante o parto, que causa algum problema no cérebro" G9P5 – "Por acidente"
	SUL	G9P5 – "Não sei" G9P12 – "Acho que por causa da genética" G9P10 – "Nasceu dessa forma" G9P3 – "Acidente"

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE I

Quadro 18 - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência intelectual.

GRUPOS	REGIÃO	RESPOSTAS
G1	NORTE	G1P1 – "Não sei" G1P4 – "Desenha"
	NORDESTE	G1P1 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	G1P2 – "Não sei" G1P1 – "A ler"
	SUDESTE	G1P1 – "Não sei" G1P9 – "Ela pode fazer atividade errado, pode pintar onde não é pra pintar"
	SUL	G1P1 – "Não sei"
G2	NORTE	G2P1 – "Não sei" G2P14 – "Escrever"
	NORDESTE	G2P5 – "Tem dificuldade para fazer o dever"
	CENTRO-OESTE	G2P5 – "Tia, eu não sei"
	SUDESTE	G2P5 – "Não sei" G2P8 – "Prova"
	SUL	G2P1 – "Não sei" G2P3 – "Não decora"
G3	NORTE	G3P8 – "Não sei" G3P1 – "Escreve com dificuldade"
	NORDESTE	G3P3 – "Não sei" G3P1 – "Ela nao pensa direito para fazer as atividades"
	CENTRO-OESTE	G3P1 – "Não sei"
	SUDESTE	G3P2 – "Não sei" G3P5 – "Não escreve certo"
	SUL	G3P1 – "Não sei" G3P4 – "Esquecer de letras e coisas muito importantes na escola"
G4	NORTE	G4P1 – "Não sei" G4P6 – "Não pode escreve"
	NORDESTE	G4P3 – "Não sei"
	CENTRO-OESTE	-
	SUDESTE	G4P1 – "Não sei" G4P5 – "De estudar"
	SUL	G4P1 – "Não sei" G4P5 – "Ser atrasada em aprender certas coisas"
G5	NORTE	G5P2 – "Não sei" G5P11 – "Não entedes o que a professora explica"
	NORDESTE	G5P1 – "Não sei"

		G5P3 – "Não poder entender o que a professora está explicando"
	CENTRO-OESTE	G5P1 – "Problemas de não entender algo"
	SUDESTE	G5P1 – "Não sei" G5P11 – "Ela pode entender as coisas erradas"
	SUL	G5P3 – "Não sei" G5P2 – "Que ela não está no mesmo ritmo que as outras"
G6	NORTE	G6P1 – "Não sei" G6P7 – "Não conseguir a atividade que a professora dá"
	NORDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P5 – "Não aprenda coisas simples"
	CENTRO-OESTE	G6P2 – "Não sei" G6P6 – "Porque ela não vai entender"
	SUDESTE	G6P2 – "Não sei" G6P1 – "Ela fica um pouco atrasada na aprendizagem"
	SUL	G6P9 – "Não sei" G6P14 – "Não entender e não conseguir acompanhar a turma"
G7	NORTE	G7P1 – "Não sei" G7P4 – "Ela não irá entender nada do que os professores irão falar porque o aluno com deficiência não irá pensar no que os professores dizem"
	NORDESTE	G7P3 – "Não sei" G7P5 – "Não presta atenção na aula não tem interpretação"
	CENTRO-OESTE	G7P3 – "Não sei" G7P12 – "Não vai conseguir fazer algumas atividades" G7P2 – "Nenhuma"
	SUDESTE	G7P1 – "Não sei" G7P5 – "Ela esquece das coisas do que quer fazer"
	SUL	G7P8 – "Realmente não sei" G7P5 – "Várias por não saber o que está acontecendo"
G8	NORTE	G8P1 – "Não sei" G8P9 – "Não saber escrever"
	NORDESTE	G8P5 – "Não sei" G8P3 – "Ao se desenvolver no conteúdo dado em sala de aula"
	CENTRO-OESTE	G8P1 – "Não sei" G8P2 – "Dificuldade de aprendizado"
	SUDESTE	G8P10 – "Não sei eu nunca li com isso" G8P2 – "Muitas, porque não tem o mesmo conhecimento"
	SUL	G8P1 – "Não sei" G8P13 – "Falta de aprendizagem, trabalho atrasado"

G9	NORTE	G9P4 – "Não sei" G9P11 – "Ela dificuldades para entender as coisas"
	NORDESTE	G9P4 – "Não sei" G9P10 – "Uma criança com deficiência mental pode ter mais dificuldade na hora da aprendizagem"
	CENTRO-OESTE	G9P2 – "Não sei" G9P1 – "Mal entendimento da matéria" G9P8 – "Nenhuma"
	SUDESTE	G9P8 – "Não sei" G9P5 – "Fica difícil de aprender, pois pode ter uma mentalidade de um bebê"
	SUL	G9P12 – "Não sei" G9P2 – "Entender e compreender as atividades, e tumultuar a aula"

Fonte: Elaborada pela autora.

ANEXO A

Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão

- 1) Os alunos com deficiência mental devem estudar em classe separada dos alunos normais.
() Sim () Não () Não sei
 - 2) Os alunos cegos devem estudar em classe separada dos alunos normais.
() Sim () Não () Não sei
 - 3) Eu gosto de fazer trabalho junto com um aluno com deficiência.
() Sim () Não () Não sei
 - 4) Os alunos surdos devem estudar em classe junto com alunos normais.
() Sim () Não () Não sei
 - 5) O aluno com deficiência sempre precisa de ajuda na sala de aula.
() Sim () Não () Não sei
 - 6) Os alunos com deficiência devem participar de todas as atividades da escola.
() Sim () Não () Não sei
 - 7) Todas as crianças com deficiência devem estudar.
() Sim () Não () Não sei
 - 8) Os alunos com deficiência física devem estudar em classe separada dos alunos normais.
() Sim () Não () Não sei
 - 9) Eu gosto de ter amizade com um aluno com deficiência.
() Sim () Não () Não sei
- Todos os alunos com deficiência devem estudar na mesma classe que os alunos normais.
() Sim () Não () Não sei
- 10) Os alunos normais devem reclamar se a professora der mais atenção para o aluno com deficiência.
() Sim () Não () Não sei
 - 12) Os alunos com deficiência devem estudar em classe separada dos alunos normais.
() Sim () Não () Não sei
 - 13) Os alunos surdos devem estudar em classe separada dos alunos normais.
() Sim () Não () Não sei
 - 14) Os alunos normais devem reclamar quando souberem que em sua classe vai estudar um aluno com deficiência.
() Sim () Não () Não sei
 - 15) Eu gosto de ajudar um aluno com deficiência na sala de aula.
() Sim () Não () Não sei
 - 16) Os alunos cegos devem estudar na classe comum.
() Sim () Não () Não sei
 - 17) O aluno com deficiência atrapalha a aula.
() Sim () Não () Não sei
 - 18) O aluno com deficiência tem amizade com os outros alunos da classe.
() Sim () Não () Não sei
 - 19) As crianças com deficiência devem estudar em classes só para elas.
() Sim () Não () Não sei
 - 20) Os alunos com deficiência física devem estudar na classe comum.
() Sim () Não () Não sei