

**MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA**

**ESTUDO EVOLUTIVO DE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
SEM DEFICIÊNCIA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM  
RELAÇÃO À INCLUSÃO**

**MARÍLIA**

**2014**

**MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA**

**ESTUDO EVOLUTIVO DE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
SEM DEFICIÊNCIA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM  
RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Dissertação 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 Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Ensino na Educação Brasileira.

**Linha de Pesquisa:** Educação Especial.

**Orientador:** Prof. Dr. Sadao Omote

**MARÍLIA**

**2014**

Souza, Maewa Martina Gomes da Silva e.  
S729e Estudo evolutivo de concepções de crianças e  
adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas  
atitudes sociais em relação à inclusão / Maewa Martina  
Gomes da Silva e Souza. – Marília, 2014.  
132 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 119-127

Orientador: Sadao Omote.

1. Inclusão social. 2. Educação inclusiva. 3.  
Deficientes. 4. Crianças - Atitudes. 5. Adolescentes -  
Atitudes. I. Título.

CDD 371.904

**MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA**

**ESTUDO EVOLUTIVO DE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
SEM DEFICIÊNCIA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM  
RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Dissertação 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 Mestre 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.

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Dra. Fátima Elisabeth Denari.

Docente do Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP.

3º Examinador: \_\_\_\_\_

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.

Marília, 24 de fevereiro de 2014.

***Para a minha família.***

***Que sempre me respeitou, por ter me ensinado a respeitar e, sobretudo por ter  
me ensinado a me respeitar.***

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

*Ao Professor Doutor Sadao Omote, pelo imenso comprometimento com o saber e o ensinar ético. Suas orientações me levaram a abandonar antigos mitos e verdades, para então me defrontar com o estranhamento inerente a todo investigador. Foi um privilégio ter sido orientada pelo senhor, pessoa íntegra e humilde que sempre me ensinou com afeto e paciência.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, pela graça imerecida de viver.*

*A minha família, em especial aos meus pais Carlos Alberto de Souza e Maria Luzia Gomes da Silva, por terem me motivado e ensinado a sempre correr atrás dos meus sonhos com dedicação e empenho.*

*As minhas irmãs, Betiza Gomes da Silva e Souza e Ingrid Novak Gomes da Silva e Souza, pelas lições vividas ao longo de nossa maravilhosa convivência.*

*A minha avó, Maria Alves de Souza, por todo seu amor e suas orações ao longo desse processo.*

*Ao meu querido orientador, Professor Doutor Sadao Omote, por acreditar em mim e nesse trabalho, sempre incentivando meu crescimento acadêmico e pessoal.*

*À Dr<sup>a</sup>. Fátima Elisabeth Denari e à Dr<sup>a</sup>. Anna Augusta Sampaio de Oliveira pelas competentes contribuições no delineamento deste trabalho. O auxílio de vocês no exame geral de qualificação me proporcionou importantes reflexões para o aprimoramento dos estudos.*

*Aos suplentes da banca examinadora, o Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e a Dr<sup>a</sup>. Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues.*

*Ao meu amado marido Rafael S. Silva, pelo incentivo constante e por seu amor em todos os momentos.*

*À Mariele Angélica de Souza Freitas, pela sinceridade, espontaneidade e amizade que sempre me levaram a conhecer um mundo cada vez mais diferente.*

*Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, pelas interlocuções essenciais nesses últimos seis anos, em especial aos amigos Carla Cristina Marinho, David M. Perrenoud Lindolpho, Luciana Ramos Baleotti, Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Camila Mugnai Vieira, Mariana Dutra Zafani e Carolina Gregorutti.*

*Agradeço a Carlos Silva e Rony Farto Pereira, pelas competentes correções do meu texto.*

*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 a dois professores*

*que marcaram brilhantemente esse momento, a Dr<sup>a</sup>. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e o Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon.*

*Agradeço também aos irmãos da Igreja Batista da Paz, que me acompanharam durante esse processo, em especial aos sempre queridos Rodrigo César Vieira e Jênifer Aleixo, por toda a atenção e amizade dispensada.*

*Obrigada às famílias dos participantes, que autorizaram a participação de seus filhos, à todas as crianças e adolescentes participantes desse estudo, aos dirigentes das escolas, sobretudo as coordenadoras por terem abraçado o projeto, me acolhendo com muita atenção.*

*A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão da bolsa durante o período do mestrado.*

*Por fim, agradeço à todas as pessoas que se permitiram e me permitiram a interação, especialmente as pessoas com deficiência que conheci ao longo da minha história e que desempenharam papéis essenciais no enredo dessa pesquisa.*

*A todos vocês meus sinceros agradecimentos!*



## RESUMO

As concepções e atitudes sobre as deficiências têm implicações significativas sobre a forma como os deficientes são tratados, ao se relacionar com outras pessoas. Frente a essas considerações, este trabalho foi pautado por dois objetivos gerais. Para melhor consecução desses objetivos, foram delineados dois estudos, cada um com um respectivo objetivo. O Estudo 1 teve como objetivo investigar as concepções de deficiência de crianças e adolescentes sem deficiência, sobre as quatro deficiências tradicionalmente identificadas em categorias distintas: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva. O objetivo do Estudo 2 foi o de verificar as atitudes sociais dessas mesmas crianças e adolescentes em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Participaram de ambos os estudos 93 crianças e adolescentes sem deficiência, regularmente matriculados em duas escolas públicas situadas numa cidade do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados se deu por intermédio de dois instrumentos: um questionário, preparado com base em outro instrumento semelhante, e uma Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, sendo que, no Estudo 1, que se dedicava às concepções de deficiência, foram elaboradas quatro 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 Mann-Whitney. Os resultados obtidos nesse estudo 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; por último, sobre a deficiência mental. 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. No Estudo 2, foram calculados os escores da escala infantil, ressaltando-se que os pontos variavam entre -1, 0 ou 1. Após, foram efetuadas comparações dos escores dos grupos de participantes, adotando-se o teste de Kruskal-Wallis, para cotejar as várias amostras independentes, e o teste de Dunn, visando às possíveis comparações dois a dois de pequenos grupos de participantes. Quando necessário, utilizou-se ainda o teste de Mann-Whitney. Com essa análise, foi possível observar que não houve diferença estatisticamente significativa entre os nove grupos, bem como não houve diferença estatisticamente significativa, quando comparados os gêneros e os participantes que tiveram ou não contato com pessoas com deficiência. No geral, os estudos não puderam apontar se há uma relação direta entre as concepções e as atitudes sociais, embora tenha evidenciado dados que sugerem uma possível relação.

**Palavras chave:** Inclusão Social e Educacional. Concepção de deficiências. Atitudes Sociais.

## ABSTRACT

The conceptions and attitudes about disability have significant implications on how the disabled are treated, to relate to other people. Given these considerations, this study was guided by two general objectives. To better achieve these objectives, two studies, each with a respective objective were outlined. Study 1 aimed to investigate the conceptions of children and adolescents without disabilities over the four disabilities identified in traditionally distinct categories: intellectual disabilities, visual impairments, physical disabilities and hearing impairment. The purpose of Study 2 was to examine the social attitudes of those children and adolescents in relation to the inclusion of people with disabilities. Participated in both studies 93 children and adolescents without disabilities enrolled in two public schools located in a town in the state of São Paulo. Data collection took place by means of two instruments: a questionnaire prepared based on another similar instrument, and a Children's Scale of Social Attitudes towards Inclusion. Data were analyzed both quantitatively and qualitatively, and, in Study 1, which was dedicated to the concepts of disability, drew up four categories: 1) ignorance, 2) fanciful idea, 3) misinformation and 4) favorable response. Comparisons between the frequency of categories of answers found through the Mann-Whitney tests were also performed. The results of this study suggest that participants have different concepts, according to the different categories of disability. They reveal more appropriate concepts of hearing impairment, first, second, visual impairment, thirdly, physical disabilities, and finally, about intellectual disabilities. Furthermore, participants showed difficulties with regard to the causes and implications of the disabilities in all categories, relating to three types of possibilities: a problem during pregnancy or birth, some kind of accident which could cause an injury and some kind of disease contracted after birth. In Study 2, the scores of infant scale, highlighting the points that ranged from -1, 0 or 1 were calculated. After, we compared the scores of the groups of participants were performed, adopting the Kruskal-Wallis test was used to collate the various independent samples, and the Dunn test, aiming to possible two by two small groups of participants comparisons. When necessary, although we used the Mann-Whitney test. With this analysis, we observed no statistically significant difference among the nine groups, and no statistically significant differences when the genres and participants who had either no contact with people with disabilities compared. Overall, the studies could not point out if there is a direct relationship between conceptions and social attitudes, although it has shown data suggesting a possible relationship.

**Keywords:** Social and Educational Inclusion. Conception of disabilities. Social Attitudes.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência física .....                    | 41 |
| <b>Quadro 2</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência física .....         | 54 |
| <b>Quadro 3</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência física .....    | 55 |
| <b>Quadro 4</b> - Deficiência física: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes .....             | 59 |
| <b>Quadro 5</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência visual .....                    | 62 |
| <b>Quadro 6</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência visual .....         | 65 |
| <b>Quadro 7</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência visual .....    | 66 |
| <b>Quadro 8</b> - Deficiência visual: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes .....             | 69 |
| <b>Quadro 9</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência auditiva .....                  | 72 |
| <b>Quadro 10</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência auditiva .....      | 74 |
| <b>Quadro 11</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência auditiva ..... | 75 |
| <b>Quadro 12</b> - Deficiência auditiva: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes .....          | 77 |
| <b>Quadro 13</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência mental .....                   | 79 |
| <b>Quadro 14</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência visual .....        | 82 |
| <b>Quadro 15</b> - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência mental .....   | 83 |
| <b>Quadro 16</b> - Deficiência mental: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes .....            | 85 |

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 17</b> – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência física.....   | 104 |
| <b>Quadro 18</b> – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência visual.....   | 105 |
| <b>Quadro 19</b> – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência auditiva..... | 106 |
| <b>Quadro 20</b> – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência mental.....   | 107 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Características dos participantes matriculados no ciclo I e II do Ensino Fundamental .....                      | 46 |
| <b>Tabela 2</b> - Deficiência física: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo .....                      | 51 |
| <b>Tabela 3</b> - Deficiência física: frequências provenientes do agrupamento das categorias .....                                | 52 |
| <b>Tabela 4</b> - Deficiência física: frequências provenientes do agrupamento das respostas .....                                 | 57 |
| <b>Tabela 5</b> - Deficiência visual: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo .....                      | 63 |
| <b>Tabela 6</b> - Deficiência visual: frequências provenientes do agrupamento das categorias .....                                | 64 |
| <b>Tabela 7</b> - Deficiência visual: frequências provenientes do agrupamento das respostas .....                                 | 68 |
| <b>Tabela 8</b> - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das categorias .....                              | 73 |
| <b>Tabela 9</b> - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das respostas .....                               | 76 |
| <b>Tabela 10</b> - Deficiência mental: frequência das respostas apresentadas por categorias .....                                 | 80 |
| <b>Tabela 11</b> - Deficiência mental: frequências provenientes do agrupamento das categorias .....                               | 81 |
| <b>Tabela 12</b> - Deficiência mental: frequências provenientes do agrupamento das respostas .....                                | 84 |
| <b>Tabela 13</b> - Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência .....                                       | 88 |
| <b>Tabela 14</b> - Tabela geral da aceitação e negação das deficiências separadas por categoria de deficiência .....              | 89 |
| <b>Tabela 15</b> - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais segundo o agrupamento de alunos..... | 98 |
| <b>Tabela 16</b> - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais acordo com a variável contato.....   | 99 |

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 17</b> - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais de acordo com a variável gênero..... | 100 |
| <b>Tabela 18</b> – Tabela geral dos escores maiores e menores separados por grupo..                                               | 104 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                                                  | <b>17</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                  | <b>21</b> |
| <b>1.1 Deficiência à luz do desvio .....</b>                                                                                               | <b>23</b> |
| <b>1.2 Estigma no tempo da exclusão .....</b>                                                                                              | <b>25</b> |
| <b>1.3 Exclusão em contextos inclusivos .....</b>                                                                                          | <b>30</b> |
| <b>2 ESTUDO 1 – CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEM DEFICIÊNCIA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS .....</b>                                      | <b>36</b> |
| <b>2.1 O desenvolvimento dos conceitos na infância .....</b>                                                                               | <b>41</b> |
| <b>2.2 Objetivo .....</b>                                                                                                                  | <b>44</b> |
| <b>2.3 Método .....</b>                                                                                                                    | <b>45</b> |
| 2.3.1 Participantes .....                                                                                                                  | 46        |
| 2.3.2 Material .....                                                                                                                       | 47        |
| 2.3.3 Procedimentos de coleta de dados .....                                                                                               | 48        |
| 2.3.4 Procedimentos de análise dos dados .....                                                                                             | 48        |
| <b>2.4 Resultados e discussão .....</b>                                                                                                    | <b>48</b> |
| 2.4.1 Deficiência física: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência física .....     | 49        |
| 2.4.2 Deficiência visual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência visual .....     | 61        |
| 2.4.3 Deficiência auditiva: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência auditiva ..... | 71        |
| 2.4.4 Deficiência mental: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência mental .....     | 79        |
| 2.4.5 Análise comparativa das concepções sobre as diferentes categorias de deficiência .....                                               | 87        |
| <b>3 ESTUDO 2 – ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO .....</b>                                                                           | <b>92</b> |
| <b>3.1 Pesquisas sobre atitudes sociais .....</b>                                                                                          | <b>95</b> |
| <b>3.2 Objetivo .....</b>                                                                                                                  | <b>95</b> |

|            |                                                                                                       |            |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.3</b> | <b>Método .....</b>                                                                                   | <b>95</b>  |
| 3.3.1      | Participantes .....                                                                                   | 95         |
| 3.3.2      | Material .....                                                                                        | 95         |
| 3.3.3      | Procedimentos de coleta de dados .....                                                                | 96         |
| 3.3.4      | Procedimentos de análise dos dados .....                                                              | 97         |
| <b>3.4</b> | <b>Resultados e discussão .....</b>                                                                   | <b>97</b>  |
| <b>3.5</b> | <b>Conclusões .....</b>                                                                               | <b>101</b> |
| <b>4</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES SOBRE AMBOS OS ESTUDOS .....</b>                                                     | <b>103</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E METODOLÓGICAS .....</b>                                                     | <b>111</b> |
| 5.1        | Aspectos éticos.....                                                                                  | 111        |
| 5.2        | Aspectos metodológicos.....                                                                           | 114        |
| <b>6</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                     | <b>117</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                              | <b>119</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – Questionário .....</b>                                                                | <b>128</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em<br/>Relação à Inclusão .....</b> | <b>130</b> |



## APRESENTAÇÃO

O modo próprio de viver do ser humano é o da convivência. A necessidade da convivência, da interação com outras pessoas implica outra necessidade fundamental para a existência humana: o de ser reconhecido, aceito, valorizado e principalmente respeitado socialmente.

Foi exatamente esse entendimento que fez com que minha vida desembocasse na área da Educação Especial: a necessidade de compreender uma das maiores punições que se pode oferecer a uma pessoa, ou seja, expulsá-la da vida social, desrespeitando seu direito básico a vida.

Essa compreensão iniciou-se quando fui contemplada, no ano de 2007, com uma bolsa de Iniciação Científica vinculada a um dos projetos do Prof. Dr. Sadao Omote, líder do grupo de pesquisa, Diferença, Desvio e Estigma. A partir desse momento, surgiu, então, a oportunidade de se entender primordialmente as diferenças existentes em nossa humanidade, como elas são constituídas e, principalmente quais são os fatores que nos levam a perceber o diferente.

Por intermédio dessa gênese acadêmica fui impulsionada a refletir sobre essa inquietação: como eu percebia os diferentes, já que até então me via como uma pessoa diferente. Nesse processo de descoberta pessoal cheguei a um grupo que me despertava, desde a infância, total curiosidade: o grupo das pessoas com deficiências.

Passei um determinado período tentando lembrar o que eu senti quando me deparei com uma pessoa com deficiência pela primeira vez na minha vida, o que eu havia elaborado e assim continuei buscando explicações em mim, bem como nas pessoas em geral, observando seus comportamentos e suas falas.

Todos esses processos me levaram aos estudos sobre a Psicologia Social, mais especificamente, aos estudos do Prof. Dr. Aroldo Rodrigues. Com auxílio do meu orientador durante as reuniões do grupo de pesquisa, 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 Dr<sup>a</sup>. Luciana Ramos Baleotti, intitulada *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*

(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 Ms. Camila Mugnai Vieira, intitulada *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes* (2006), orientada pela Dr<sup>a</sup> Fátima Elisabeth Denari.

Desses dois importantes estudos, surgiu, então, meu projeto de Iniciação Científica, 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.

Com o entendimento da possibilidade da mudança das atitudes sociais, presente nos estudos de Rodrigues *et al* (2007) e Omote (2005), dentre tantos outros autores, fui valorizando a necessidade de continuar entendendo as concepções e atitudes das crianças e dos adolescentes, ampliando o público, buscando a evolução desses conceito de modo transversal, 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.

Assim, com respeito à pessoa única e à pessoa coletiva, com respeito à pessoa com deficiência, bem como à pessoa sem deficiência, cheguei a essa dissertação, que humildemente busca apenas uma coisa, compreender!

Compreender uma percepção que diferencia, que rotula, que categoriza, que desvia, que estigmatiza, que transforma!

Com a certeza do poder de mudança da educação, acredito que tal mudança é capaz de gerar respeito, que por sua vez pode salvar uma pessoa de uma vida segregada, destituída de aceitação.

Finalizo essa apresentação endossando que essa dissertação não está completa e ao me recordar do prefácio escrito por Aldous Huxley em seu livro intitulado *Admirável Mundo Novo* (1941), concordo e acrescento a ideia transmitida por ele. Huxley (1941) afirma que os defeitos que um autor verifica em sua obra não devem levá-lo a reescrevê-la infinitamente, pois ao procurar remendar uma obra defeituosa para levá-la a perfeição, ao tentar corrigi-la demasiadamente, ele pode correr o risco de eliminar não só os problemas como os possíveis méritos.

Indubitavelmente, me esforço para compartilhar esse raciocínio e apresento este estudo ciente de suas lacunas e dúvidas, bem como, da pertinência de suas poucas constatações.

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

*Sim. Ela não é diferente de ninguém.* G2P8

*Não. Ela é diferente, alguém tem que cuidar só dela.* G5P7

## 1 INTRODUÇÃO

As diferenças entre as espécies e entre as pessoas são perduráveis. Indivíduos de uma mesma espécie, inclusive visivelmente similares, apresentam uma vasta gama de diferenças, as quais iniciam-se pelo patrimônio genético assegurando desde então, uma quantidade significativa de complexas variações. Por intermédio desse patrimônio, os indivíduos nascem e se desenvolvem em interação com o seu meio, construindo sua subjetividade, individualidade, personalidade e identidade.

Dessa forma, os seres de uma mesma espécie apresentam semelhanças e diferenças entre si, construindo cada um sua própria singularidade.

A espécie humana possui um perfil excepcionalmente especial devido à possibilidade de constituição de pessoas singulares e também ao fato de ter desenvolvido infinitas possibilidades de vida em coletividade - considerando sua trajetória evolucionária – desenvolvendo um patrimônio cultural proficiente. De modo brilhante pode-se observar na tese de Dobzhansky (1972) sobre a evolução humana, quão possível e questionável é a complementação dos processos biológicos e culturais.

Aproximando-se dos pressupostos estabelecidos por Dobzhansky, Omote (2004) relatou em um dos seus textos que o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico. Tal oportuna compreensão deve-se às evidências que a espécie humana apresenta em sua trajetória, primordialmente pelas conquistas representadas pelas intervenções que ela foi e continua sendo capaz de produzir em si e em seu meio, criando cada vez mais a sofisticação da sua sobrevivência. Esse aprimoramento pode ser visualizado na melhora da qualidade de vida dos homens, em virtude do avanço das diversas áreas do conhecimento e das tecnologias.

Em contraponto a essa sofisticação, percebe-se também um abismo entre os homens que vivem a deriva desse avanço, em decorrência de uma série de fatores tais como, a desigualdade social, que os mantem em condições sub-humanas de sobrevivência.

Com essas perspectivas, acredita-se que o entendimento sobre o papel das diferenças no processo da evolução humana e sobre a dependência entre os aspectos biológicos e culturais, pode causar inúmeras dificuldades a estudiosos do comportamento e dos processos de aprendizagem.

Essas dificuldades podem levar diversos teóricos a concederem às diferenças, certo caráter demasiado naturalizante que, por se caracterizar de tal modo, diminui a importância de se debruçar sobre a questão das diferenças entre as pessoas. Essa naturalização pode refletir no modo como as pessoas, mesmo profissionais da área da Educação Especial, encaram as diferenças, sobretudo as mais incomuns e peculiares.

Considerando esses aspectos, acredita-se que sejam relevantes estudos sobre de como as pessoas lidam com certas diferenças, podendo assim agregar a elas não apenas o caráter de objeto de investigação científica, mas ampliar as discussões sobre da compreensão do funcionamento das pessoas.

Dessa forma, acredita-se que a compreensão das diferenças pode permitir um entendimento maior sobre si próprio, bem como pode ampliar a visão de mundo que o indivíduo possui, pois pode modificar significações consagradas que foram construídas socialmente ao longo de sua trajetória de vida.

Sabe-se também que ao perceber as diferenças existentes, seja pela familiaridade ou não, o homem consegue classificá-las em categorias distintas. Essa capacidade de diferenciação e classificação ocorre mesmo quando se refere inteiramente a uma categoria de pessoas não consideradas normais<sup>1</sup>, ou seja, uma categoria de pessoas com um perfil distante da normalidade.

Nessa perspectiva encontra-se uma categoria de pessoas que apresentam diferenças às quais historicamente foram atribuídas significações de desvantagem e descrédito social.

Portanto, a compreensão das deficiências torna-se excepcionalmente oportuna devido ao entendimento que se dá a esse grupo do ponto de vista de quem não faz parte dessa categoria de pessoas.

Embora existam outros agrupamentos e inegavelmente existam diferenças entre as categorias de deficiência, utiliza-se essa abordagem tradicional a fim de auxiliar o entendimento que ainda se tem sobre a pessoa com deficiência<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Por *normal* utiliza-se a definição dada por Erving Goffman (1963), ou seja, aquela em que o indivíduo não se afasta negativamente das expectativas da maioria das pessoas.

<sup>2</sup> Considera-se essencial o cuidado com a linguagem, pois, na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências (SASSAKI, 2005). Dessa forma, optou-se por utilizar a expressão “pessoa com deficiência”, por se pretender transmitir a ideia de que a deficiência é uma questão secundária na vida desse grupo de pessoas.

não atribuindo (mas também não excluindo) outros fatores relacionados a essa discussão bastante complexa.

Em conformidade com essa problemática, apresentam-se discussões no contexto do desvio, do estigma e, convenientemente, do processo de exclusão social. Desse modo, faz-se no próximo tópico uma caracterização dos campos de estudos destinados a esses contextos conceituais.

### **1.1 Deficiência à luz do desvio**

Percebe-se que o professor, especializado ou não, por lidar com pessoas, constitui-se como um profissional que tem condições para perceber como é organizada a vida de seus alunos. Nessas condições o professor que lida diariamente com seu aluno, consegue muitas das vezes visualizar como se desenvolve o conceito de desvio, de estigma e de deficiência em seus alunos.

Nessa perspectiva, acredita-se ser relevante compreender no que consiste o desvio, entendendo que embora na área da Educação, poucos sejam os estudos que empregam esse conceito; estudá-lo com maior frequência pode ampliar algumas discussões na Educação, bem como sobre o fenômeno da deficiência, na área da Educação Especial.

A primeira questão a ser considerada é o fato de haver na língua portuguesa, dois significados distintos para o vocábulo desvio. Esses significados tratam da ação ou efeito de desviar, mudar de direção ou tratam da média dos valores absolutos das variações de uma medida ou tendência centrais em uma distribuição estatística. Na língua inglesa, por sua vez, existem os termos: *deviation*, fazendo referência ao distanciamento da média, normal ou padrão, e os termos *deviance* e *deviancy* para designar o desvio socialmente construído.

Especificamente nesse estudo o termo utilizado diz respeito ao desvio como fenômeno socialmente construído, por se entender que o desvio não pode ser definido tendo em vista um padrão ou média pré-existente.

Assim, ao atentar para tais aspectos, vale destacar uma das noções fundamentais que devem ser consideradas, é o fato de que não existem desviantes em si mesmos, mas sim, uma relação entre atores<sup>3</sup> que por sua vez acusam outros

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Velho (1974). Designa-se nesse momento indivíduos e grupos.

atores, de estarem consciente ou inconscientemente rompendo com seus comportamentos, limites e/ou valores. Segundo Velho (1974) trata-se, portanto, de um confronto entre acusadores e acusados.

Becker (1966) afirma que o comportamento desviante é criado pela sociedade e que não são os fatores sociais que condicionam esse comportamento, mas que grupos sociais criam o desvio ao estabelecer as regras cuja infração constitui o desvio. Assim, “[...] o desviante é aquele a quem tal marca foi aplicada com sucesso, o comportamento desviante é o comportamento assim definido por pessoas concretas.” (BECKER, 1966, p. 9).

Nessa perspectiva, percebe-se que o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim, a consequência da aplicação, por outras pessoas, de regras e sanções ao transgressor, ao *outsider*<sup>4</sup>.

Omote (2004, p. 291), traz um conceito mais completo ao afirmar que,

[...] o desvio é um fenômeno social, construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal), com base nas quais esta é desacreditada e segregada. O desvio é criado e sobreposto ao atributo ou ao comportamento, quando a não conformidade destes às expectativas normativas não pode ser tolerada, sob pena de se criarem situações que podem pôr em risco aspectos da vida coletiva normal. Pode-se dizer que, desta maneira, um atributo ou comportamento deixa de ser apenas uma diferença, que eventualmente limita o funcionamento do indivíduo, para tornar-se uma diferença ofensiva, eventualmente até ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente pela coletividade. Essa diferença passa a receber interpretações especiais, sugerindo que se trata de algo a ser evitado por pessoas comuns da coletividade.

Ou seja, devido à atribuição de alguma qualidade negativa, seja ela por algum comportamento ou afiliação a algum grupo minoritário, a pessoa passa a ser vista como à ameaça a sobrevivência da coletividade. Vale ressaltar que esse grupo desviante pode não ser considerado desviante por uma audiência em outro contexto, pois tudo depende de três fatores: a pessoa, quem julga a pessoa e o contexto na qual essas situações ocorrem.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Becker (1966).



Sob o mesmo ponto de vista, percebe-se que uma pessoa normal em uma determinada família e comunidade pode ter uma situação social totalmente diferente em outro contexto.

Com relação ao estudo das deficiências, o enfoque que pode ser dado relaciona-se ao fato de o desvio não estar centrado na pessoa com deficiência, mas no veredito enunciado pelo grupo social.

Pensando na análise da deficiência intelectual como fenômeno social, encontram-se estudos de Dexter (1958,1964) e Schneider (1974). Ambos os teóricos reconhecem que o ponto central não deve ser a limitação da deficiência, mas as atitudes que podem impedir o desenvolvimento dos deficientes.

Obviamente não se pode afirmar que, se a sociedade ignorasse totalmente o comportamento dos deficientes intelectuais, bem como as demais pessoas com deficiência, haveria de fato o desvio, contudo o que se pode afirmar é que os desvios são mutáveis e dependem prioritariamente dos três fatores já mencionados. De qualquer modo, atualmente essa categoria é considerada desviante e devido a uma série de atribuições, sofre inclusive o processo de estigmatização, temática que será melhor abordada no tópico a seguir.

## **1.2 Estigma no tempo da exclusão<sup>5</sup>**

A palavra estigma vem do grego *stígma*, *stigmátos* e do latim *stigma*. Por ser ambivalente em sua polissemia, esse termo pode referir-se a uma marca deixada por uma ferida, uma cicatriz; pode referir-se a uma marca feita com ferro em brasa, aplicada antigamente a escravos e criminosos; pode referir-se a uma mancha ou sinal cutâneo; na Medicina pode referir-se a um sinal persistente e característico dado a uma determinada doença; na Botânica refere-se à parte do carpelo das angiospérmicas onde cai e germina o grânulo de pólen; na Zoologia refere-se à abertura no tegumento dos artrópodes que respiram por traqueias, e colocam estas sem comunicação com o exterior; refere-se a um sinal vergonhoso, a uma mancha

---

<sup>5</sup> Para a seção 1.2, utilizou-se como norte o texto de Omote (2004) intitulado “*Estigma no tempo da inclusão*”. Esse ensaio buscou analisar a construção social do desvio tendo em vista os significados sociais atribuídos às diferenças que não se conformam às expectativas normativas. Considerando as contribuições do autor optou-se por refletir sobre a exclusão mesmo em contextos atuais considerados inclusivos.

de descrédito social; e pode também referir-se a feridas nas mãos, pés e peito, semelhantes às marcas do Cristo crucificado (DICIONÁRIO..., 2013).

Esse conceito percorreu uma longa trajetória histórica, tendo início na Grécia antiga e é utilizado até os dias atuais. Na Grécia o termo usado referia-se à marca feita em escravos. Na Idade Média referia-se aos sinais físicos apresentados no corpo de uma pessoa e, então, era interpretado como um sinal de graça, um sinal de algo divino.

Na atualidade e, mais especificamente na área da Educação Especial, a palavra estigma é utilizada com um sentido semelhante ao original; contudo, se refere não mais a uma marca física, mas a uma marca própria que representa uma condição social de descrédito.

Semelhantemente ao desvio apresentado no tópico anterior, esse descrédito social é produto de julgamentos similares e relativamente consensuais de um grupo específico na qual ocorre tal fenômeno. Dessa forma, percebe-se como a diferença de uma pessoa, apontada como desviante, pode ressaltar um atributo que estigmatiza e segrega uma pessoa que então é considerada inferior as demais.

Para Goffman (1963), ao visualizarmos uma pessoa diferente, evidências podem surgir para nos direcionar ao seu atributo depreciativo, levando essa pessoa a ser inserida em uma categoria de pessoas inferiorizadas socialmente.

Com a atribuição dessa conotação, muitas das vezes negativas, os desviantes, *outsiders*, são então tratados distintivamente, em muitos dos casos, de modo a tornar visível o seu estigma. Nessa perspectiva, fica difícil compreender que o estigma exerce uma função também proveitosa. Essa função desempenhada é a de controle social. Em seu ensaio intitulado *Estigma no tempo da inclusão*, Omote (2004) acena para a criação do estigma como necessidade de uma sociedade que busca viver em coletividade, criando-se para tanto, códigos de conduta, mecanismos de fiscalização do cumprimento desses códigos e programas de tratamento dos infratores. Essa função como controle social é vista nesse modo de administração da vida coletiva, considerando não apenas as necessidades grupais, mas também as individuais.

Segundo Falk (2001, p. 13), “[...] nós e todas as sociedades sempre iremos estigmatizar algumas condições e alguns comportamentos porque ao fazer isso nós provisionaremos [...] os *outsiders* dos *insiders*”. Para o autor, ao proporcionar essa classificação, o homem terá condição de criar estratégias para

sanar as dificuldades dos *outsiders* ou examinar e preparar ações para minimizar essas diferenças existentes.

Com um posicionamento diferente do apresentado por Falk, Omote (2004) também compreende que sempre se estigmatizará alguma classe, entretanto que a mera classificação não permitirá a criação de estratégias. Para além desse entendimento do conceito estigma, da sua aplicação e sua função enquanto controle social, Omote (2004) aprofunda o tema sugerindo a necessidade de se compreender sob quais circunstâncias características de pessoas se constituem em casos de desvio e conseqüentemente na construção de um estigma a ser sobreposto a essas pessoas.

Embora se concorde com Omote (2004), não se busca entrar nessa questão, mesmo considerando que o estigma existe e sempre existirá em nossa sociedade e por isso o estudo dessas circunstâncias auxiliaria na compreensão desses fenômenos.

Nossa intenção é brevemente tratar sobre o estigma em contextos escolares inclusivos que ainda apresentam um quadro de exclusão, reflexos de um patrimônio histórico baseados na desigualdade social, o próprio estigma, bem como outros fatores.

Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva constitui

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008b, p. 5).

Considerando a intenção em alcançar ações contra a exclusão, existem documentos<sup>6</sup> que buscam confrontar práticas discriminatórias para minimizar a exclusão no contexto da Educação brasileira.

Entretanto, percebe-se que essa expressão “educação inclusiva” passou a ser vista como a única alternativa para todos os educandos como uma espécie de “panaceia” educacional (MACEDO; CARVALHO; PLETSCH, 2011).

Pletsch (2010, p. 27) destacou que a expressão “educação inclusiva” “não deve ser tomada como se fosse autoexplicativa, pois não se pode perder de vista a relação entre o particular e o geral. Isto é, entre as propostas para a educação e a dinâmica e configuração das sociedades contemporâneas”. Para a autora, após mais de uma década em implementação, a discussão sobre inclusão, ainda ocorre de forma vaga, onde ainda há um abismo entre os documentos citados e o cotidiano escolar, com alusões abstratas em favor da “valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação”.

Ainda para Pletsch (2010):

Esse discurso “epidêmico”<sup>7</sup> hoje parece ser equivocado, na medida em que igualiza as diferenças. O que alimenta ainda mais a tendência a restringir a inclusão a questões de ordem “micro”, prescindindo da articulação – necessária – entre o “micro” e o “macro”. Portanto, faz-se necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino e aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira. (PLETSCH, 2010, p. 27).

Com esse panorama atual, acredita-se que um dos motivos primordiais para o desenvolvimento e a perpetuação do processo de exclusão, que dificultam a

<sup>6</sup> Seguem alguns documentos brasileiros referentes à Educação Especial e a Educação Inclusiva. Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (2003); Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica (2004); Educação Inclusiva: a escola (2004); Documento subsidiário à política de Inclusão (2005); Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão (2006); Saberes e Práticas da inclusão: avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais (2006); Saberes e Práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas (2006); A qualidade da Educação: conceitos e definições (2007); Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Plano Nacional de Educação (2010).

<sup>7</sup> Em análise a autora usou como principais referências os textos de Kassir (1999, 2011), Bueno (2004, 2008) e Ferreira & Ferreira (2004).

inclusão escolar são os aspectos relativos às relações que são estabelecidas e mantidas pelas pessoas, levando os deficientes ao processo de estigmatização causando, conseqüentemente, a segregação delas em espaços escolares.

Sobre as relações humanas, observa-se que quando tentativas são realizadas para inserir um aluno com deficiência em salas de ensino comum, as pessoas envolvidas no processo de escolarização desses sujeitos ativam um conjunto de informações acumuladas, ao nível pessoal, social ou cultural que lhes permitem emitir opiniões que geralmente estão envolvidas por crenças e imagens estereotipadas que resultam em baixas expectativas quanto à educação de alunos com deficiência (MENDES, 1995).

Todavia outro aspecto importante a se considerar na realização de análises realizadas sobre o processo de inclusão além dos aspectos humanísticos, são as análises referentes aos interesses econômicos contidos em documentos como alguns dos citados anteriormente. Tais análises são relativamente recentes (KASSAR, 1998, 1999; GARCIA, 2004; PLETSCHE, 2010) e embora não seja objetivo desse estudo, cabe mencionar o que aponta um referido documento sobre a relação custo benefício da “educação inclusiva”:

A experiência, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições [...]; Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas. A experiência [...] indica que as escolas integradoras [lê-se inclusivas], destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar limitados recursos disponíveis (UNESCO, 1994, p. 24-25).

Tomando como referência o exposto entende-se que uma política que se pretende ser “inclusiva” deve tomar como princípio que todos os alunos tenham direito a matrícula em escolas comuns, mas não apenas, é preciso garantir o acesso ao conhecimento desse alunado.

Deve-se oferecer condições arquitetônicas e atitudinais, provisão e acompanhamento dessas condições, para assim ter circunstâncias propícias para o

desenvolvimento do trabalho docente, para o desenvolvimento de projetos que visem a diminuição do preconceito, do estigma, que hoje, não é mais visível.

Todavia, vale ressaltar que a manipulação que se faz do estigma e o tratamento dispensado ao estigmatizado podem tanto minimizar como ampliar a visibilidade da condição do aluno com deficiência. Dessa forma, todo o quadro de funcionários escolares desempenha um papel essencial para a diminuição do estigma nesse contexto, ao considerar que os seus olhares e suas atitudes sociais se tornam exemplos para o alunado.

Na perspectiva de se perceber quanto ainda se encontram relatos sobre a exclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, seguem no próximo tópico algumas pesquisas desenvolvidas com esse enfoque ou com esse tipo de resultado.

### **1.3 Exclusão em contextos inclusivos**

Considerando que o processo de estigmatização pode servir de base para o entendimento de professores frente ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos, é que se pode afirmar que as crenças, os valores e as concepções estão inter-relacionados e direcionam as ações desses profissionais em relação à implementação da educação inclusiva, pode-se então determinar a qualidade da relação interpessoal e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem inclusivo (BALEOTTI, 2006).

Foram buscadas pesquisas atuais que sinalizavam processos excludentes em contextos inclusivos. Ressalta-se assim, que o objetivo não é o de desconsiderar, muito menos inferiorizar as ações relativas à educação inclusiva, considerando todo o caminho percorrido e todos os avanços realizados até o presente momento. Contudo, acredita-se ser necessário apontar para resultados a fim de contribuir para reflexões sobre a temática.

Tais apontamentos reforçam as evidências em favor das políticas e programas que até agora foram capazes de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Assim, considera-se de antemão todas as ações do governo, as ações das organizações da sociedade civil e as ações das organizações de pessoas com deficiência.

Para Ferreira (2005), as demandas criadas pelos movimentos de inclusão social de pessoas com deficiência, alicerçadas por todo um aparato legal e por

políticas que preconizam a inclusão escolar destas pessoas, têm sido mais um fator que leva a escola brasileira a pensar e a engendrar lutas e estratégias para agir como espaço de educação para todos.

Nesse aspecto, pensar na transformação de um panorama de exclusão para inclusão, sem ser ingênuo quanto à complexidade de determinantes que engendram historicamente as condições de exclusão de alunos com deficiência nos diversos sistemas de ensino, seria o caminho mais adequado para compreender tais condições. Assim, apresentam-se pesquisas que buscaram identificar dificuldades encontradas por docentes, docentes em formação e docentes em processo de formação continuada.

Algumas pesquisas sobre professores em formação acenam para as dificuldades encontradas nesse processo. Fonseca-Janes (2007), ao investigar o posicionamento de estudantes de pedagogia frente à educação inclusiva encontrou resultados que indicam que a maioria dos alunos tem recebido informação sobre a educação inclusiva sendo que, em 70% do total de alunos, essas informações foram oriundas de sala de aula. Apesar de receberem essas informações, 82% indicam não estar preparados para trabalhar com alunos com deficiência em sua prática docente.

Com relação às pesquisas com docentes que atuavam em classes comuns e classes especiais, Maia e Aranha (2007), entrevistaram 40 professores que trabalhavam em uma dessas classes, sendo que a única semelhança era de que todos os docentes tinham alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula. Os resultados apontaram que em geral, os professores não apresentam suas concepções fundamentadas em literatura científica, ou em reflexões acadêmicas (formação na graduação ou continuada), mas sim, em suas impressões gerais decorrentes de observações pessoais, impregnadas de ideias do senso comum.

De conformidade com uma formação similar a essa, encontram-se estudos como os de D'Antino (1997) e Glat (1989). Eles apontam para um dos fatores que levam alunos com deficiência a serem excluídos das práticas pedagógicas escolares, sendo as concepções que os professores formaram em suas experiências como docentes, inseridos em um contexto sócio cultural que, historicamente, tem sido de separação entre estas pessoas e os espaços escolares, e também de limitação de suas vidas a espaços reduzidos.

Contribuições como as de Kassar (1999), Sawaia (2001) e Góes (2004), relatam que mesmo quando o processo de ensino conta com condições de apoio, é mais provável que estes alunos fiquem em sala de aula, mas excluídos dos processos pedagógicos necessários para que aprendam juntos com os demais alunos da turma.

Segundo Pletsch et al. (2010) alunos com deficiência intelectual não estão aprendendo nem nas classes especiais nem nas turmas comuns; principalmente se partirmos da concepção que os docentes não se sentem preparados para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, bem como compreendê-los.

Tais dificuldades não são encontradas apenas por docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas abrangem as demais licenciaturas e o ensino de conteúdos de disciplinas específicas no Ensino Médio, Profissionalizante e Superior.

Chahini (2010), ao pesquisar as atitudes sociais de docentes do Ensino Superior e dos alunos colegas de pessoas com deficiência, matriculados em diversos cursos desse nível de ensino, apresenta como resultado de sua pesquisa as dificuldades enfrentadas pelos professores ligadas à falta de qualificação adequada ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, sendo que, as dificuldades enfrentadas pelos discentes com deficiência são exatamente as que derivam dessa carência de formação especializada por parte de seus professores e demais profissionais da Universidade.

Com relação às concepções dos professores e alunos sobre o acesso e a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior, além do papel exercido por estes no processo de ensino e aprendizagem, são fatores importantes para a compreensão de suas atitudes, pois conhecer as opiniões dos professores e alunos a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino possibilita a verificação da operacionalização de suas ações.

Embora não seja alvo desse texto, deve-se considerar também o apontamento de Bueno (2008), ao refletir que assim como os alunos com deficiência os alunos considerados normais também não estão aprendendo nas turmas comuns.

Com os apontamentos das pesquisas relatadas, a soma de algumas experiências escolares declaradas como sendo inclusivas disseminadas em larga



escala, associadas também a má formação de grupos de docentes, chega-se as mesmas inquietações que Omote (2004) encontrou ao fazer uma análise sobre os dez anos subsequentes à publicação da Declaração de Salamanca (2004), sendo elas:

(1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comum a título de inclusão, (2) a migração de alunos deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar (OMOTE, 2004, p. 5).

Omote (2004), naquele momento inquietava-se com a possibilidade de estar ocorrendo esses quatro problemas no cenário da Educação Especial. Aproximadamente dez anos após tal afirmação, ou seja, passado quase vinte anos da declaração, os avanços já percorridos parecem ainda não ter clareza nas dúvidas colocadas naquele momento.

Como já comentado, não se desconsidera os avanços do processo de inclusão, muito menos se deposita apenas nos professores as dificuldades desse processo. Percebe-se que até o presente momento as pessoas com deficiência cada vez mais se apresentam para a vida em sociedade e para as suas demandas. Elas estão cada vez mais presentes na mídia, em novelas, em filmes, nos cursos tecnológicos, nas universidades e em diversas funções do mercado de trabalho e nas escolas.

Isso seria o suficiente? Sim?! Não? Não! Ainda se faz necessário buscar outros patamares de discussão, outras referências, outras avaliações dessa trajetória, não apenas com um olhar passivo, mas que seja possível alinhar com tantos olhares críticos produzidos isoladamente, para que se possa dar de fato um salto de qualidade nas discussões acadêmicas, nas propostas pedagógicas e nos atendimentos diversos.

Talvez uma avaliação rigorosa do atual panorama proporcione indicativos dos melhores caminhos percorridos para que sejam os mesmos para essa diversidade, caminhos que ampliem ou possam adequar às diversas realidades.

Dessa forma, considerando os dados históricos e as múltiplas facetas que compõem a inclusão escolar e social, assim como os vários determinantes das dificuldades manifestas pelo aluno com deficiência no seu processo de inclusão,

interessa-nos, investigar nesse estudo, uma das vertentes dessa temática, as concepções de crianças<sup>8</sup> e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão.

---

<sup>8</sup> O interesse em se ter como participantes um público tão jovem, dedica-se a busca em se compreender quando as pessoas formam suas concepções sobre as deficiências e até que ponto elas aceitam as pessoas com deficiência considerando suas histórias de vida. A deficiência ainda é considerada um tabu, para adultos e mais ainda para crianças e adolescentes que tem esse assunto formado no início de sua vida. Dessa forma, compreender o que eles pensam e sentem, pode propiciar a elaboração de estratégias pedagógicas e terapêuticas para a inserção de pessoas com deficiência, possibilitando a inclusão ou ao menos a otimização do processo de inclusão. Assim, acredita-se que a promoção de uma cultura inclusivista deve-se começar cedo, de preferência na primeira infância onde diversos valores estão sendo elaborados.

Como é a criança cega?

*Ela só consegue entender pela linguagem de sinais. G1P2*

*Ela não incherça e usa óculos escuros. G2P1*

*Ela tem que ter a professora bem especializada para ensina-la da  
maneira correta. G6P8*

## **2 ESTUDO 1 – CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEM DEFICIÊNCIA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS**

Apresenta-se nesse estudo uma breve discussão sobre conceitos e categorias que foram criadas ao longo dos anos, para especificar diferentes tipos de deficiência. Com esse panorama apresenta-se a importância do estudo das concepções, bem como desses conceitos para crianças e adolescentes.

Considerando que uma das únicas alegações que se pode fazer a respeito do conceito de deficiência é de que ele ainda não está definido, para a sociedade em geral, de maneira consistente devido à ausência de consenso. Refletindo sobre a polissemia desse conceito, passa-se também a questionar quando iniciou o aprofundamento dos estudos sobre o entendimento que as pessoas sem deficiência têm em relação às pessoas com deficiência, em especial, quando se passou a dar voz às pessoas com deficiência.

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 social e cultural, considerando que essas atribuições podem ser diferentes de pessoa para pessoa, em função das diversas culturas e, conseqüentemente, dos diversos julgamentos.

Dessa forma, ao destacar que várias são as concepções que podem emergir sobre as deficiências, reflete-se sobre a variedade de concepções acerca da 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 e espaciais, 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.

Nessa perspectiva de relação entre a concepção e a possibilidade de fracasso ou sucesso de inserção, Carvalho-Freitas (2007), apresenta uma análise histórica da temática pautada na perspectiva social da deficiência. Para tal, a autora recorreu à revisão da literatura, objetivando identificar invariantes e padrões que se

conservam nas visões compartilhadas sobre a deficiência e sobre as pessoas com deficiência.

Ao fazer essa meta-análise da história das concepções, a autora pôde definir como critérios de análise nos textos, os comportamentos predominantes direcionados às pessoas com deficiência em cada período, muitos dos quais são reeditados atualmente, e as proposições que embasam as diferentes interpretações compartilhadas ao longo do tempo (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007).

Por consequência dos achados, a autora organizou as interpretações, ou crenças compartilhadas, em matrizes de concepções de deficiência, ou seja, modos de pensamento predominantes construídos socialmente sobre a deficiência.

Como resultado Carvalho-Freitas (2007) identificou seis matrizes interpretativas: 1) *A Predominância do Modelo Subsistência/Sobrevivência*; 2) *A Sociedade Ideal e a Função Instrumental da Pessoa*; 3) *Matriz de Interpretação da Deficiência como Fenômeno Espiritual*; 4) *A Normalidade como Matriz de Interpretação Dominante*; 5) *A Inclusão Social como Matriz de Interpretação* e 6) *A Técnica como Matriz de Interpretação Dominante*.

A primeira matriz é proveniente da Grécia Antiga, período entre os séculos XII a.C. e VII a.C. Nesse contexto, compartilhava-se a concepção de que a pessoa com deficiência não tinha possibilidade de prover condições para a sobrevivência/subsistência social, visto que um corpo sem as funções, que garantiriam o vigor e a força, pouco contribuiria para a agricultura ou para a guerra (CARVALHO-FREITAS, 2007).

A segunda matriz é proveniente do Período Clássico, entre o século VI a.C. e o ano 322 a.C. Nele, substituiu-se a crença nos mitos pelo apego total à racionalidade baseada na filosofia. No âmbito desse contexto, buscou-se uma sociedade ideal, na qual as pessoas com deficiência eram consideradas como empecilhos para tal ensejo, visto que os parâmetros de valia se concentravam na perfeição do sujeito.

Na terceira matriz, intitulada *Matriz de Interpretação da Deficiência como Fenômeno Espiritual*, encontra-se a interpretação da deficiência como fenômeno espiritual, concepção que teve origem durante a Idade Média, do século IV ao século XIV e que estava pautada nos princípios da doutrina cristã. Naquele momento histórico havia comunicação da religião com a filosofia, por isso, tentava-se demonstrar racionalmente a existência de Deus, fazendo a combinação entre razão

e fé. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência ora era considerada como uma pessoa divina, ora como um ser maligno, possuído pelo mau ou pelo pecado (BATISTA, 2004).

Por outro lado, ainda nesse contexto as pessoas com deficiência passaram a ser contempladas como possuidoras de alma, deixando de ser concebidas como objetos, e sendo tratadas então como pessoas. Dessa maneira, não se admitia mais que fossem abandonadas ou sacrificadas. Mesmo com esse grande salto, em função da visão pecaminosa, eles passaram então a viver isolados em instituições que garantiam o mínimo necessário para a sobrevivência.

A quarta matriz, considerada a matriz da normalidade, surgiu na Idade Moderna quando a Igreja Romana perdeu sua hegemonia e o conhecimento técnico passou a ter lugar de destaque. Nessa perspectiva, o homem e o mundo eram concebidos por meio de modelos científicos que substituíam as explicações mágicas e divinas. A disciplina médica tomou posição de destaque como possuidora de conhecimento, fazendo com que sua ascensão deslocasse a deficiência do sentido espiritual para se constituir como a manifestação de uma doença que devia ser tratada em instituições médicas especializadas destinadas a esse fim.

Nesse contexto, definiu-se a deficiência como um desvio<sup>9</sup> dos padrões normais, passando, então, a ser considerada intrínseca à própria pessoa. Assim, o entendimento que se tinha era de que essas pessoas deviam ser reajustadas na sociedade, ao mesmo tempo em que surgiam diversos atendimentos que buscavam camuflar a segregação.

Não obstante, Omote (1995) relata que a reabilitação e a adequação das pessoas com deficiência ao sistema social, registram uma nova perspectiva: a integração social dessas pessoas.

Em uma das formas de compreensão dessa visão, a deficiência é vislumbrada como algo inerente somente ao indivíduo e, ao se esquivar de sua responsabilidade social, ao enquadrar o outro como desviante, a sociedade tenta se eximir de seu dever de promover a reestruturação social para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

A quinta matriz, *A Inclusão Social como Matriz de Interpretação*, tinha sua concepção baseada pela inclusão, que por sua vez teve suas ideias iniciais no

---

<sup>9</sup> Conceito relatado no tópico intitulado *Deficiência a luz do desvio*.

século XX, o qual passou por grandes transformações, como a produção industrial, o crescente desenvolvimento tecnológico e científico, a facilitação da informação e o acúmulo de capital (SUZANO, 2011).

Nesse período, a luta pelos direitos humanos e civis foi intensificada, e as instituições especializadas<sup>10</sup> ampliaram e divulgaram o conhecimento sobre a deficiência requerendo a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência, sendo que estas também se organizaram, por meio de movimentos sociais, solicitando a garantia e a equiparação de seus direitos.

Vale ressaltar que as ações empreendidas nessa matriz tinham como premissa a necessidade da adaptação da sociedade, para ser acessível a todos, e a inclusão das pessoas com deficiência a partir de suas potencialidades.

A última matriz, por sua vez, teve sua configuração na atualidade como sendo a gestão técnica da diversidade, ou seja, as pessoas com deficiência sendo mais um recurso a ser gerido dentro das organizações. Dessa maneira, valorizam-se as práticas sociais e organizacionais que viabilizam a plena participação e inclusão das pessoas com deficiência.

Todas essas concepções perpassaram os âmbitos sociais tendo implicações diretas na disseminação do conhecimento e entendimento sobre do conceito de deficiência e do conceito de cada deficiência especificamente.

Logo, ao se estudar tais matrizes interpretativas, consegue-se visualizar com maior nitidez algumas das principais concepções de deficiência, das ações decorrentes de cada concepção e das respectivas possibilidades de inserção da pessoa com deficiência de acordo com as matrizes interpretativas apresentadas.

Ressalta-se que essas concepções de deficiência não estão necessariamente ancoradas no discernimento pautado na racionalidade que utiliza informações disponíveis para nortear avaliações e tomadas de decisão. Assim sendo, a falta de informação e de conhecimento pode ser fator interferente na interpretação de cada deficiência.

Além disso, deve-se considerar que existem outros pressupostos explicativos subjacentes às concepções compartilhadas. O primeiro pressuposto é o de que a deficiência é um fenômeno mutável, construído por meio da concessão de características e sentidos ao que é apreciado como diferente. O segundo

---

<sup>10</sup> Reporta-se aqui a Organização das Nações Unidas, a Organização Mundial da Saúde, entre outros.

pressuposto considera a ideia de que o homem precisa criar explicações para a realidade na qual está inserido, sendo que apesar de a deficiência ter suas origens explicativas oriundas de certo período, suas interpretações podem ser reeditadas em outros momentos e contextos, o que indica que mesmo com o surgimento de novas formas de vê-la, as interpretações antes existentes podem ser vislumbradas por alguns grupos sociais. Assim sendo, a forma predominante de ver a deficiência em certo período norteia nesse dado momento, as possibilidades para a inserção das pessoas com deficiência (SUZANO, 2011).

Com o entendimento da evolução das concepções de deficiência e a necessidade de se compreender, principalmente, que mesmo concepções atuais podem refletir crenças de outros períodos, vale ressaltar qual será o conceito de concepção adotado nesse estudo.

Dessa forma, utiliza-se a definição apresentada por Mendes (1995). A autora afirma que as concepções são constituídas por um conjunto de informações que permitem ao indivíduo explicar a gênese, as características, os problemas e as soluções que devem ser implantadas em relação à condição de deficiência.

Em seus estudos, a autora trata das “teorias” que as pessoas constroem sobre a deficiência mental, indicando que algumas delas pareciam estar fundamentadas em informações do senso comum, enquanto outras pareciam estar embasadas no conhecimento científico. Em ambos os casos, as concepções pareciam estar repletas de preconceitos e crenças infundadas, assim como de visões estereotipadas sobre a condição de deficiência mental.

Portanto, para esse estudo, será utilizado o termo concepção, levando em consideração as palavras de Mendes (1995) no início de seu trabalho:

Referidas como “crenças”, “suposições”, “conceitos”, “percepções”, “definições”, “representações”, “idéias”, ou mesmo “concepções”, que foi o termo selecionado para ser utilizado no presente trabalho, encontra-se implícita a noção de que existem comportamentos encobertos, ou não diretamente observáveis, em relação à condição da deficiência, que exercem também, um papel de determinação em relação ao comportamento manifesto frente ao seu portador. (MENDES, 1995, p. 6).



Assim, mais que determinar terminologias e conceitos, o presente estudo se propõe a investigar as concepções de deficiência de crianças e adolescentes sem deficiência, acerca das quatro deficiências consideradas tradicionais.

Cabe ressaltar que acredita-se ser desnecessário apresentar os conceitos científicos de cada deficiência, mas nesse momento apresentar como se formam e se desenvolvem os conceitos para as crianças. Tal contribuição será apresentada no próximo tópico.

## **2.1 O desenvolvimento dos conceitos na infância**

Sabe-se que todas as pessoas necessitam organizar as informações que internalizam, a fim de garantir a sobrevivência e a permanência em um grupo social.

Segundo Smith (1991), para que seja possível compartilhar da cultura de um grupo social, deve-se compartilhar de uma mesma base categórica que, por sua vez, organiza as diferentes experiências. Essa organização permite, por conseguinte, desenvolver uma “teoria de mundo” a qual dá sentido ao que as pessoas são expostas e impede o enfrentamento diante do novo com perplexidade.

Nesse contexto, entender como se formam os conceitos para as crianças não parece ser uma tarefa fácil, visto que tal questão pode propiciar diversas possibilidades teóricas; entretanto, será adotada neste estudo a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Piaget (1896-1980) assume uma postura interacionista, em suas pesquisas, por definir o desenvolvimento humano como processo e resultado de interações entre o sujeito e o meio. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não ocorre somente por meio de traços hereditários, inatos, nem devido às pressões do meio, adquiridos, mas numa interação entre esses fatores.

Piaget elege como principal objeto de sua epistemologia a investigação de como o conhecimento é elaborado, progressivamente, por um sujeito situado historicamente que estabelece interações ativas com os objetos disponíveis no mundo. Buscou estudar a construção do conhecimento em crianças de sorte a poder entender, também, o adulto. Em virtude de seus estudos, Piaget afirma que as crianças são seres cognoscentes, mas que raciocinam de forma diferente dos adultos.

Com esse entendimento, o autor destaca três fatores responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento: a maturação do Sistema Nervoso Central, a interação física e social e o processo de equilíbrio.

Sobre a maturação do Sistema Nervoso Central, Piaget defende o pensamento de que essa maturação pode abrir as possibilidades para o desenvolvimento infantil, mas não determiná-lo. Sendo assim, o bebê, ao nascer, possui algumas formas hereditárias para relacionar-se com o mundo. Assim, progressivamente, essa criança constrói uma rede de coordenações que possibilita o conhecimento das coisas, do nascimento à vida adulta.

Vale ressaltar que a simples hereditariedade de um aparelho neurológico eficiente e a maturação do sistema não garante o desenvolvimento cognitivo, ainda que lhe ofereça base para tanto. Segundo Rappaport (1981), o sujeito herda estruturas biológicas sensoriais e neurológicas que predisõem ao surgimento das estruturas mentais. Mas a inteligência não é herdada. “Herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente” (RAPPAPORT, 1981, p. 55).

Para Piaget (1987), a maturação, no entanto, nunca aparece independente de certo “exercício funcional”, no qual a experiência e a atividade desempenham importante papel.

Com relação às interações física e social, o autor relata que uma difere da outra, sendo que a interação física diz respeito à interação estabelecida com os objetos físicos, as coisas materiais, enquanto a interação social se refere à interação instaurada entre as pessoas.

A primeira experiência da criança é com objetos físicos e, nesse aspecto, cabe destacar que mesmo o seio materno, ainda que repleto de sentidos específicos, é, para a criança, um objeto físico ao qual ela deve se adaptar. Nesse sentido, sabe-se que um bebê suga melhor após algumas mamadas do que no primeiro contato com o seio. O reflexo sucção precisa passar pela experiência com o objeto e adaptar-se a ele, a fim de que aconteça a construção das primeiras estruturas cognitivas, gerando o que se pode chamar de aprendizagem.

Em decorrência disso, a criança extrai informações dos objetos físicos por intermédio da abstração, que pode ser simples – empírica – ou reflexiva – construída.

Em ambas as abstrações, a criança vive uma experiência física, retirando informações concretas e únicas dos objetos, fazendo a discriminação de diferentes

tamanhos, cores, dentre outras informações. Especificamente sobre a abstração reflexiva, a criança vive uma experiência em que ela retira informações das relações estabelecidas com os objetos, como, por exemplo, ela consegue comparar semelhanças e diferenças.

Com relação à interação social, o contato com outras pessoas propicia à criança a diminuição do egocentrismo e a construção de possíveis relações de cooperação e respeito mútuo. O conhecimento do mundo social é produzido em um contexto social que envolve objetos decorrentes das interações sociais.

De acordo com Guimarães e Saravali (2011, p. 144), os objetos de conhecimento são caracterizados por diferentes dimensões, como, “[...] o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (economia, política etc.)”.

Considerando essas diferentes dimensões que compõem o conhecimento social, observa-se que as crianças sofrem múltiplas influências sociais, por meio de suas interações e trocas com tudo e com todos os que fazem parte do ambiente em que estão inseridas, como, por exemplo: a linguagem, os valores, as regras e as normas sociais do grupo, o exercício de papéis etc.

Enfatizam Enesco e Navarro (1994, p. 72):

Esto no significa que los niños inventen la realidad a espaldas de ella, pero sí que construyen representaciones que no son copias de ella, sino inferencias realizadas a partir de aquellas interacciones u observaciones que, utilizando la terminología piagetiana, pueden asimilar.

Dessa forma, as crianças estabelecem diversas trocas, influenciando e sendo influenciadas por tudo e por todos, no seu cotidiano. Por intermédio dessas interações, iniciam a construção de suas representações de realidade social (GUIMARÃES; SARAVALI, 2011).

Nesse contexto, é oportuno salientar que há outro processo central na teoria piagetiana, o processo de equilibração, que, por sua vez, remete a um sujeito

ativo que, por meio do acionamento de mecanismos internos de assimilação<sup>11</sup> e acomodação, constrói o seu conhecimento. “O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, sobretudo, para o equilíbrio” (PIAGET, 1978, p. 11).

Sendo assim, quando novas situações são colocadas pelo meio físico e social, conhecidas como situações-problema ou desafios, o indivíduo entra em desequilíbrio cognitivo e a inteligência precisará buscar recursos para que o equilíbrio seja retomado, agora em um nível superior. Portanto, as crianças transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceituações e ideias bastante singulares.

Em conformidade com a teoria piagetiana, acredita-se ser relevante considerar o momento do desenvolvimento no qual as crianças se encontram e levar em conta que tal pensamento pode possibilitar a maior compreensão dos diferentes conceitos que elas trazem, em suas falas.

## 2.2 Objetivo

Este estudo teve como objetivo investigar as concepções de deficiência de crianças e adolescentes sem deficiência, sobre as quatro deficiências tradicionalmente identificadas em categorias distintas, sendo elas, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva.

---

<sup>11</sup> Segundo Piaget, a assimilação é entendida “como a acepção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes”, ou seja, por um lado implicaria a noção da significação e, por outro, expressaria a ideia de que todo conhecimento está ligado à ação e de que o conhecimento de um objeto ou acontecimento seria o mesmo que assimilá-lo a esquemas de ação (PIAGET, 1978, p. 11). Com relação ao processo de acomodação é definido como “toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores”, como, por exemplo, quando um esquema não é suficiente para responder a uma situação, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação (PIAGET, 1978, p. 11). Vale ressaltar que estes processos internos são mecanismos inseparáveis e complementares que, ao atingirem um equilíbrio entre si, resultam na adaptação.

## 2.3 Método

Serão apresentados nessa seção os procedimentos metodológicos desse estudo.

### 2.3.1 Participantes

Solicitou-se à indicação da coordenação de duas escolas uma turma de cada ano escolar, sendo do 1º ao 9º ano, em que não houvesse nenhum aluno com deficiência<sup>12</sup> matriculado e que, de preferência, os alunos não tivessem convivido no mesmo período de aula com os alunos com deficiência matriculados na escola.

Fez-se então outro pedido além desses: que fossem escolhidas as turmas com maior número de alunos matriculados. Dessa forma, foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido para 227 alunos distribuídos nos anos relatados.

Dos alunos convidados, participaram do estudo 93<sup>13</sup> alunos com idade entre 6 e 16 anos, sendo 57 do gênero masculino e 36 do gênero feminino, regularmente matriculados no Ciclo I e II do Ensino Fundamental, de duas escolas localizadas em cidades do interior do Estado de São Paulo.

Segue a Tabela 1 com as características dos alunos organizados por turma escolar, total matriculado na instituição, total de alunos que tiveram autorização para participar do estudo e a apresentação da frequência separada por gênero.

---

<sup>12</sup> As duas escolas passaram a receber alunos com deficiência cerca de 20 anos atrás. As duas tiveram seus prédios reformados e adaptados para receber alunos com deficiência, em especial alunos com deficiência física. Na primeira escola, que recebe alunos para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º a 5º anos), existem relatos de inserção de alunos com Síndrome de Down e alguns cadeirantes. Vale ressaltar, que nesse momento uma única aluna cadeirante mantinha contato com duas turmas escolhidas, tal situação será reportada na análise dos dados e na seção intitulada *Considerações Éticas e Metodológicas*. Sobre a segunda escola, que recebe o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º anos e Ensino Médio), ela já recebeu alunos cadeirantes e alunos com deficiência intelectual, entretanto o segundo grupo de alunos dificilmente tinha um laudo que possibilitasse confirmar as suspeitas dos docentes e coordenadores. No momento da coleta (segundo semestre de 2012), não havia alunos com deficiência inseridos no mesmo período que as demais turmas.

<sup>13</sup> Algumas crianças que não tiveram autorização para participar da pesquisa manifestaram o interesse e a frustração por terem sido excluídas dessa situação, tal fato será relatado e discutido também na seção *Considerações Éticas e Metodológicas*.

**Tabela 1** - Características dos participantes matriculados no ciclo I e II do Ensino Fundamental<sup>14</sup>.

| TURMA  | TOTAL       | TOTAL        | GÊNERO |    |
|--------|-------------|--------------|--------|----|
|        | MATRICULADO | PARTICIPANTE | M      | F  |
| 1º ANO | 22          | 9            | 3      | 6  |
| 2º ANO | 19          | 9            | 3      | 6  |
| 3º ANO | 21          | 10           | 6      | 4  |
| 4º ANO | 24          | 16           | 10     | 6  |
| 5º ANO | 26          | 9            | 4      | 5  |
| 6º ANO | 29          | 11           | 2      | 9  |
| 7º ANO | 30          | 14           | 3      | 11 |
| 8º ANO | 29          | 8            | 3      | 5  |
| 9º ANO | 27          | 7            | 2      | 5  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Considerando o número total de participantes das duas escolas, participaram da pesquisa 41% dos alunos convidados.

### 2.3.2 Material

A coleta de dados deu-se por intermédio de um questionário<sup>15</sup> que foi elaborado tendo como base outro construído por Magiati, Dockrell e Logotheti (2002). Este instrumento das pesquisadoras citadas 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 no material por elas elaborado, há uma preocupação não apenas voltada à compreensão das deficiências tradicionais aqui referidas, mas também se dedica à concepções de hiperatividade, autismo e dislexia.

Com relação ao material adaptado e usado para esse estudo, encontra-se com apenas 16 questões que contemplam a investigação da concepção de

<sup>14</sup> Como relatado, as nove turmas participantes foram provenientes de duas escolas. Eram participantes da escola de ciclo I os alunos referentes aos anos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. Os alunos do 7º, 8º e 9º frequentavam a escola do ciclo II do Ensino Fundamental.

<sup>15</sup> O questionário foi intitulado pelas autoras como *Interview* e a Escala que será citada no Estudo 2, foi intitulada como *Attitudes towards school inclusion*.

deficiência que as crianças têm envolvendo os seguintes aspectos: conhecimentos sobre a temática, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas deficientes.

Para melhor visualização o material encontra-se no *Apêndice A*.

### 2.3.3 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 o termo de consentimento livre e esclarecido preenchido.

A mudança dos espaços se deu 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<sup>16</sup> estava autorizada a participar, houve a necessidade de se retirar esses alunos durante o período de aula para que o instrumento fosse aplicado em um local reservado. Esses espaços, como a biblioteca, sala de informática e pátio, foram indicados e cedidos pelas coordenações das escolas mediante a necessidade e o espaço com maior silêncio e menor acesso dos demais alunos.

Vale ressaltar que além dessas peculiaridades devido ao espaço e à ausência de permissão, houve também uma aplicação diferenciada para os alunos do primeiro e do segundo ano. Durante a coleta de dados, apenas para essas turmas, fez-se necessário apresentar oralmente o questionário gravando as respostas, pois esses participantes não eram alfabetizados ou se encontravam em processo de alfabetização<sup>17</sup>. Com relação aos demais participantes, eles responderam diretamente no instrumento.

---

<sup>16</sup> Na Tabela 1 é possível identificar quais turmas tiveram menor autorização, como no caso da Turma do 9º ano.

<sup>17</sup> Os instrumentos utilizados nos dois estudos foram aplicados igualmente para todos os participantes, independente da idade cronológica. Algumas considerações sobre a aplicação, bem como da necessidade de uma adequação da linguagem serão reportadas na seção intitulada *Considerações Éticas e Metodológicas*.

### 2.3.4 Procedimentos de análise dos dados

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

O questionário permite uma análise qualitativa e quantitativa sendo possível, inclusive, fornecer escores para as perguntas fechadas. Para as demais questões, as abertas, foi necessário utilizar a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), considerando que esse método dedica-se ao universo de fenômenos que se apoia na relevância dos aspectos subjetivos das ações sociais, bem como culturais, ao se utilizar de construção de categorias.

Desse modo, foram verificados inicialmente, as respostas sem atribuição de valores, realizando também o processo de categorização.

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

Essas categorias se aplicam a todos os relatos, entretanto considera-se pertinente ressaltar que essa se constitui como apenas um tipo de análise<sup>18</sup> e que elas poderiam ser diferentes em outra abordagem teórica.

Foram realizadas também comparações entre a frequência das categorias das respostas encontradas por intermédio da prova de Qui-quadrado<sup>19</sup>.

## 2.4 Resultados e discussão

Considerando que o questionário abarcou as quatro deficiências citadas ao longo do texto, optou-se por apresentar os resultados encontrados

---

<sup>18</sup> Faz-se uma breve discussão sobre de tipos de análise na seção intitulada *Considerações Éticas e Metodológicas*.

<sup>19</sup> Qui-quadrado, simbolizado por  $\chi^2$  é 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.



separadamente por categorias de deficiência, o que permite a melhor visualização das respostas encontradas.

Vale ressaltar, também, que se fez a opção por analisar as respostas por grupo<sup>20</sup>, 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.

#### 2.4.1 Deficiência física: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência física

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.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                          |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | “Não sei” - G1P1 <sup>21</sup><br>“Ela é especial” – G1P2<br>“Que anda de cadeiras de roda” – G1P6 |
| <b>G2</b> | “Não sei” – G2P1<br>“Ela é meio torta” – G2P4                                                      |
| <b>G3</b> | “Não sei” – G3P2<br>“É cheio de bolinhas” – G3P3<br>“Sem um membro” – G3P7                         |
| <b>G4</b> | “Não sei” – G4P1<br>“Usa cadera <sup>22</sup> de rodas” – G4P2                                     |

<sup>20</sup> A partir de agora as turmas são designadas por grupos, sendo que a turma do primeiro ano será intitulada G1, do segundo ano G2, do terceiro ano G3, do quarto ano G4 e assim sucessivamente.

<sup>21</sup> Essa sigla será utilizada para auxiliar a visualização de qual grupo o participante pertence e qual é o código do participante. Sendo assim G1P1 representa o participante de número 1 pertencente à primeira turma, ou melhor, ao primeiro grupo.

<sup>22</sup> Optou-se por manter a escrita literal dos participantes da pesquisa.

|           |                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <i>"Eu não vi"</i> – G4P16                                                                                                                                                                                   |
| <b>G5</b> | <i>"O cadeirante por exemplo não tem mobilidade nas pernas"</i> – G5P8<br><i>"A criança muda"</i> – G5P6                                                                                                     |
| <b>G6</b> | <i>"Não sei"</i> – G6P1<br><i>"Ela tem problema nas pernas e em partes do corpo"</i> – G6P8<br><i>"Ela não fala e não ouve, só por gestos"</i> – G6P7                                                        |
| <b>G7</b> | <i>"Não sei"</i> – G7P1<br><i>"Criança com doença"</i> – G7P2<br><i>"É uma criança que tem algum problema física, por exemplo: cego(a), pessoa que não enxerga"</i> – G7P5<br><i>"É especial"</i> – G7P7     |
| <b>G8</b> | <i>"Não sei"</i> – G8P2<br><i>"Que anda de cadeira de roda e muleta"</i> – G8P6                                                                                                                              |
| <b>G9</b> | <i>"Não sei"</i> – G9P1<br><i>"É diferente das outras pessoas"</i> – G9P2<br><i>"Há ela não anda, mais é bem saudável..."</i> – G9P4<br><i>"As vezes, não fala, não anda e também fica vegetando"</i> – G9P7 |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

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

É possível observar que, de modo geral, esses alunos apresentam falas que nos levam a perceber um desconhecimento sobre a deficiência física, não apenas pela afirmação que surge em oito dos nove grupos, mas pelas informações distorcidas, equivocadas e fantasiosas, em que nesses casos existem inclusive trocas de informações, associações da deficiência física com alguma outra deficiência, a saber, a deficiência auditiva ou até mesmo experiência com tipos específicos de deficiência física. Também é 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 de sete dos nove grupos.

Essas conceituações próprias que revelam as crenças que as crianças e os adolescentes elaboram sobre a realidade em que vivem também foram encontradas em diversas pesquisas. Especificamente no Brasil, encontra-se os estudos de Tortella (1996, 2001) que observou a evolução das concepções das

crianças acerca da amizade; a pesquisa de Godoy (1996) que investigou as ideias infantis sobre a etnia; o trabalho de Saravali (1999) sobre a evolução do conceito de direito e o estudo de Marquezine (2013) sobre o desenvolvimento moral e o preconceito, um estudo acerca dos juízos de crianças do Ensino Fundamental de uma escola inclusiva.

Essas pesquisas, dentre outras, auxiliam a compreender a construção da concepção, mostrando, em relação a diferentes conceitos e noções, como as crianças dão sentido à realidade. Os estudos referentes à construção desse tipo de conhecimento mostram o que as crianças fazem com as informações provenientes do ambiente social, com os conteúdos que lhe são transmitidos, bem como explicam processos e concepções peculiares que os sujeitos têm e vão construindo sobre a realidade ao longo do seu desenvolvimento.

Considerando os resultados até o momento encontrados, somados aos apontamentos apresentados pelas pesquisas citadas, acredita-se relevante ser continuar a análise sobre as concepções que as crianças e os adolescentes apresentam utilizando as categorias citadas, para possível aprofundamento na análise das respostas. Assim, as categorias e as frequências das respostas podem ser visualizadas na Tabela 2.

**Tabela 2** - Deficiência física: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo.

| CATEGORIAS                   | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                              | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Desconhecimento</i>       | 7                        | 8  | 6  | 9  | 0  | 3  | 8  | 4  | 1  |
| <i>Ideia fantasiosa</i>      | 0                        | 0  | 1  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| <i>Informação equivocada</i> | 1                        | 1  | 2  | 0  | 1  | 3  | 4  | 1  | 3  |
| <i>Resposta favorável</i>    | 1                        | 0  | 1  | 5  | 8  | 5  | 2  | 3  | 3  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

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 G1P1, sendo “*Não sei*”. Na categoria *ideia fantasiosa* encontram-se relatos como o do participante G3P3, sendo “*É cheio de bolinhas*”. Com relação à

categoria *informação equivocada*, encontram-se respostas tais como a fornecida pelo participante G6P7: “*Ela não fala e não ouve, só por gestos*”. Enquadradas na última categoria estão às respostas similares às do participante G8P6, “*Que anda de cadeira de roda e muleta*”.

Observa-se que três das quatro categorias apresentadas são negativas, ou seja, consideradas desfavoráveis – *desconhecimento*, *ideia fantasiosa* e *informação equivocada* – e apenas uma tem um caráter positivo. 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 3.

**Tabela 3** - Deficiência física: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

| CATEGORIAS                   | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                              | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Resposta desfavorável</i> | 8                        | 9  | 9  | 11 | 1  | 6  | 12 | 5  | 4  |
| <i>Resposta favorável</i>    | 1                        | 0  | 1  | 5  | 8  | 5  | 2  | 3  | 3  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

A comparação realizada entre todos os grupos apresentou os seguintes resultados,  $\chi^2 = 25,775$ , o valor de  $P = 0,0011$ , com 8 graus de liberdade. Tal resultado permite-nos sugerir que há diferença significativa entre os grupos, em especial entre os grupos referentes ao quarto, quinto e sétimo ano.

Com relação às diferenças encontradas nesses três grupos, pode-se observar na Tabela 3 que no G4 e no G7, os fatores desfavoráveis estão fortemente presentes, enquanto no G5 encontra-se um resultado diferente.

Especificamente no caso da deficiência física, duas turmas tiveram a possibilidade de contato com uma aluna cadeirante que esteve matriculada no mesmo período. Os grupos G4 e G5, não estudaram diretamente com a aluna, mas por um período tiveram a oportunidade de conviver com ela ou ao menos observá-la em alguma situação comum do cotidiano escolar. No período da coleta dos dados a aluna não estava mais frequentando o mesmo período que esses grupos, entretanto

é possível sugerir que um dos grupos que conviveu apresentou o maior índice de respostas favoráveis, sendo o G5.

Mesmo assim considera-se imprudente qualquer afirmação que possa relacionar tal fato à ausência de situações que proporcionassem outras análises.

Ajzen e Fishbein (1973) e Fortini (1987), ao analisarem as concepções e atitudes sociais de crianças com deficiência física e sem deficiência, perceberam que aquelas que se disponibilizavam a serem tutores em sala de aula apresentavam comportamento positivo em relação à inserção do colega deficiente físico.

Nessa perspectiva, acredita-se que estudos como esses que enfocam a relação entre as crianças com deficiência física e sem deficiência são relevantes e a continuação deles se faz pertinente para compreender porque esses alunos apresentam conceitos tão favoráveis à deficiência física.

Além disso, 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 causas, segue o quadro com os tipos de respostas fornecidas pelos alunos.

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

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <p>“Não sei” – G1P1</p> <p>“Tipo igual acidente, caindo” – G1P6</p>                                                                                                                                                                |
| <b>G2</b> | <p>“Não sei” – G2P1</p> <p>“Porque nasce assim” – G2P4</p> <p>“Com uma doença” – G2P8</p>                                                                                                                                          |
| <b>G3</b> | <p>“Não sei” – G3P3</p> <p>“Aconteceu um acidente” – G3P3</p> <p>“Tem gente que nasce na barriga da mãe” – G3P6</p>                                                                                                                |
| <b>G4</b> | <p>“Não sei” – G4P3</p> <p>“Por que nasce da bariga da mãe” – G4P7</p> <p>“Por que sofreu um acidente” – G4P14</p>                                                                                                                 |
| <b>G5</b> | <p>“Porque as vezes as mães fumam, e acabam prejudicando a gravidez” – G5P9</p> <p>“A sidenti” – G5P2</p>                                                                                                                          |
| <b>G6</b> | <p>“Não sei” – G6P1</p> <p>“Eu acho por causa se alguém da família ou os pais são deficiente a criança pode nascer bom” – G6P9</p> <p>“Porque ela teve um acidente” – G6P8</p>                                                     |
| <b>G7</b> | <p>“Não sei” – G7P1</p> <p>“Porque tem criança que nasce com deficiência” – G7P3</p> <p>“Acidente etc...” – G7P14</p>                                                                                                              |
| <b>G8</b> | <p>“Não sei” – G8P1</p>                                                                                                                                                                                                            |
| <b>G9</b> | <p>“Não sei” – G9P1</p> <p>“Devido a má formação no feto” – G9P5</p> <p>“Pode ser de nascência por algum problema na gestação, ou fica deficiente depois de adulto por acidentes ou qualquer outro problema que ocorre” – G9P3</p> |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Tendo em vista esses relatos, observam-se três tipos de respostas, as que demonstram o desconhecimento dos alunos, as que relacionam a causa da

deficiência a algum acidente e as que associam ao nascimento ou a algum problema durante a gestação.

Sessenta por cento dos alunos não souberam responder a questão ou responderam com respostas fantasiosas. A segunda maior frequência de respostas dedica-se a deficiência ocasionada por algum acidente com 22%; e, por último com 18%, a deficiência provocada pela gestação ou por algum problema durante esse período.

Considerando que a maioria dos alunos não conhece o conceito e a causa, deve-se investigar 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.

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

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                          |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | “Não sei” – G1P1<br>“É assim, ela não pode copiar muito, falar muito, se mexer muito” – G1P4                                                                                       |
| <b>G2</b> | “Não sei” – G2P1<br>“Jogar basquete” – G2P4                                                                                                                                        |
| <b>G3</b> | “Não sei” – G3P2<br>“De ler e de resolver” – G3P4                                                                                                                                  |
| <b>G4</b> | “Não sei” – G4P9<br>“Não pode conseguir tomar água e ir no banheiro” – G4P1<br>“Com ta de dividir” – G4P11                                                                         |
| <b>G5</b> | “Dificuldade de ir no banheiro, beber água se o bebedouro for muito alto e etc” – G5P6<br>“Dificuldade de ler escrever e brincar” – G5P7                                           |
| <b>G6</b> | “Não sei” – G6P1<br>“Nas aulas de Educação Física tem alguns problemas para jogar ou brincar” – G6P9<br>“Ela não pode escrever e não entende muito o que a professora fala” – G6P2 |
|           | “Não sei” – G7P1                                                                                                                                                                   |

|           |                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G7</b> | <i>"Subir em escadas, a carteira, etc..." – G7P4</i><br><i>"A ler e escrever e etc..." – G7P2</i>                                                                                                                                    |
| <b>G8</b> | <i>"Não sei" – G8P5</i><br><i>"Pode ter várias dificuldades com o Bullying" – G8P1</i><br><i>"Ela não pode participar de todas as brincadeiras também é ruim subir as escadas para ir pra sala de aula" – G8P2</i>                   |
| <b>G9</b> | <i>"Não sei" – G9P1</i><br><i>"Acho que nem uma" – G9P2</i><br><i>"Bullying e muito preconceito com os deficientes!" – G9P4</i><br><i>"Em escrever, ler, prestar atenção" – G9P5</i><br><i>"Andar, jogar bola, correr..." – G9P1</i> |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

No terceiro quadro observam-se as respostas provenientes desse questionamento. Desse quadro é possível perceber seis tipos de respostas, sendo elas: 1) desconhecimento; 2) dificuldades relacionadas ao uso do espaço físico da escola; 3) dificuldades relacionadas às atividades que demandam maior mobilização, como as brincadeiras e as atividades relativas à Educação Física; 4) dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, dentre as atividades relacionadas às demais matérias; 5) dificuldades para lidar com preconceito e discriminação; 6) nenhuma dificuldade.

Com relação à frequência das respostas, a primeira mais relatada apresentava as dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, dentre as atividades relacionadas às demais matérias, com 43% das respostas; a segunda, com 34%, está relacionada ao desconhecimento, com a ausência de respostas ou com a dúvida; em terceiro lugar com 15% das escolhas, as dificuldades relacionadas ao uso do espaço físico da escola; em quarto lugar, com 4%, as dificuldades relacionadas às atividades que demandam maior mobilização, como as brincadeiras e as atividades relativas à Educação Física; em quinto lugar, com 3% das escolhas encontram-se as respostas relacionadas com as dificuldades para se lidar com preconceito e discriminação; e, em último lugar, com 1% das escolhas, o relato afirmando que a pessoa com deficiência física não passa por nenhuma dificuldade.

No geral, percebe-se que os grupos, G2 a G8, não se preocupam com as atividades escolares, em especial com ler e escrever. Percebe-se também que o



maior índice de respostas relacionadas ao espaço físico da escola encontra-se no G5, turma que teve contato com a aluna com deficiência física e que também apresentou conceitos mais favoráveis. Outra questão a se considerar é um início de preocupação com relação ao *bullying*<sup>23</sup>, os grupos que apresentaram essa inquietação são os últimos, G8 e G9, sendo as turmas maiores, com pré-adolescentes e adolescentes. Outra peculiaridade presente no nono grupo é a presença de um relato afirmando que o deficiente físico não tem nenhuma dificuldade para realizar as atividades escolares.

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

Na Tabela 4, pode-se observar quais foram as respostas fornecidas pelos grupos. Vale considerar que alguns participantes forneceram respostas que tinham uma justificativa negativa, com isso, fez-se a somatória da frequência de acordo com a justificativa apresentada na resposta<sup>24</sup>.

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

| CATEGORIAS       | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                  | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Aceitação</i> | 8                        | 9  | 5  | 13 | 8  | 7  | 11 | 8  | 6  |
| <i>Negação</i>   | 1                        | 0  | 5  | 3  | 1  | 4  | 3  | 0  | 1  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Considerando essas respostas, optou-se por realizar uma comparação entre todos os grupos para avaliar se há diferença entre eles. Os resultados

<sup>23</sup> *Bullying* é um termo da língua inglesa, que se refere a todas as formas de manifestações agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos. O objetivo de quem pratica o *bullying* é o de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

<sup>24</sup> Em poucos casos tal situação ocorreu, entretanto, acredita-se ser relevante apresentar um caso que o aluno aceitou e na justificativa negou a aceitação. Resposta do participante G6P1, “*Sim. Porque ela pode passar para os outros*”.

encontrados ao utilizar a prova de Qui-quadrado, sendo  $\chi^2 = 13,077$ , o valor de  $P = 0,1092$ , com 8 graus de liberdade, sugerem que não há diferença significativa entre os grupos. Em detrimento do cálculo ter sido feito de forma global não foi possível demonstrar a diferenciação do G3 com relação aos demais grupos, dessa forma faz-se necessário chamar atenção para os resultados apresentados por esse grupo exclusivamente.

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), em estudo similar, com participantes de 4 a 6 anos utilizando o mesmo questionário, encontrou resultado semelhante, em que mesmo com o desconhecimento as crianças sem deficiência aceitavam o possível colega deficiente. Tais dados nos estimulam a conhecer as justificativas oferecidas pelos alunos para se compreender a razão de aceitarem os deficientes mesmo não conhecendo a deficiência.

Para tal, se apresenta o Quadro 4 com as justificativas apresentadas pelos participantes. Observa-se no quadro que existem justificativas classificadas em positivas e negativas, sendo três tipos específicos de respostas negativas e três positivas.

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

| GRUPOS    | RESPOSTAS        |                                                                                                                                                                                      |
|-----------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Aceitação</i> | <p><i>“Não sei” – G1P9</i></p> <p><i>“Porque a gente tem que ajudar” – G1P1</i></p> <p><i>“Porque ela é deficiente” – G1P6</i></p>                                                   |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Depende da necessidade especial que ela tem” – G1P2</i>                                                                                                                          |
| <b>G2</b> | <i>Aceitação</i> | <p><i>“Porque a gente pode ajudar” – G2P2</i></p> <p><i>“Ela não é diferente de ninguém” – G2P8</i></p> <p><i>“Porque todo mundo tem que estudar” – G2P3</i></p>                     |
|           | <i>Negação</i>   | Não houve nenhuma negação.                                                                                                                                                           |
| <b>G3</b> | <i>Aceitação</i> | <p><i>“Não sei” – G3P2</i></p> <p><i>“Porque é a diretora que coloca” – G3P4</i></p> <p><i>“Continua sendo pessoa” – G3P7</i></p>                                                    |
|           | <i>Negação</i>   | <p><i>“Existe outras escolas para eles” – G3P5</i></p> <p><i>“Porque pode passar para os colegas” – G3P10</i></p>                                                                    |
| <b>G4</b> | <i>Aceitação</i> | <p><i>“Não sei” – G4P10</i></p> <p><i>“Porque ela pode vaser a mesma coisa do que eu” – G4P8</i></p> <p><i>“Por que também tem direito de aprender a ler e escrever” – G4P14</i></p> |
|           | <i>Negação</i>   | <p><i>“Não sei” – G4P3</i></p> <p><i>“Porque ela tem dificuldade” – G4P2</i></p>                                                                                                     |
| <b>G5</b> | <i>Aceitação</i> | <p><i>“Não sei” – G5P1</i></p> <p><i>“Porque ela ainda vai ser uma pessoa assim como eu” – G5P7</i></p> <p><i>“Porque o deficiente tem os mesmos direitos” – G5P4</i></p>            |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque ela é muito especial e presiza de toda ajuda possível” – G5P7</i>                                                                                                         |
| <b>G6</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque todo mundo é humano” – G6P5</i>                                                                                                                                           |
|           | <i>Negação</i>   | <p><i>“Porque ela tem que ter uma professora” – G6P2</i></p> <p><i>“Porque o deficiente não estuda na mesma classe” – G6P3</i></p>                                                   |
| <b>G7</b> | <i>Aceitação</i> | <p><i>“Não sei” – G7P6</i></p> <p><i>“Somos todos iguais” – G7P11</i></p>                                                                                                            |
|           | <i>Negação</i>   | <p><i>“Ela não vai acompanhar” – G7P2</i></p> <p><i>“Porque é mais fácil ela estudar numa classe especial” – G7P12</i></p>                                                           |

|           |                  |                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G8</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Ele não é diferente de ninguém, todas as pessoas são iguais” – G8P4</i>                                                                                                                                               |
|           | <i>Negação</i>   | Não houve nenhuma negação.                                                                                                                                                                                                |
| <b>G9</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G9P2</i><br><i>“Ele não é diferente de ninguém” – G9P1</i><br><i>“Porque todos tem o mesmo direito pois é uma escola go governo estadual e porquê também não tenho nem um tipo de pré-conceito” – G9P3</i> |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque o certo seria em uma classe adaptada” – G9P5</i>                                                                                                                                                               |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Das respostas negativas, 14% indicaram que a pessoa com deficiência física precisa de uma escola especial, classe especial e/ou um professor especializado para atendê-lo; 4% não aceitam compartilhar os momentos de sala de aula devido ao medo do contágio, como se a deficiência física pudesse ser passada de pessoa para pessoa; e 1% não soube responder a justificativa, apenas optou por não aceitar a presença da pessoa com deficiência.

Com relação às respostas positivas, 53% dos alunos aceitam a presença do colega por considerá-lo igual às demais pessoas ou igual a si próprio; 16% acreditam que a pessoa com deficiência tem o direito e o dever de estudar e 12% não souberam se posicionar com relação a essa questão.

Pelo exposto, percebe-se que, no geral, a deficiência física ainda está associada a um corpo fisicamente imperfeito, assim como apresentado no estudo realizado por Marques et al. (1997). Entretanto, ao acenar que a pessoa com deficiência é uma pessoa, que eles têm os mesmos direitos, os alunos deixam de lado as dúvidas, as confusões, e aparentemente, passam a aceitar a pessoa com deficiência enquanto um par, um colega, uma pessoa disponível para interação.

Ademais, percebe-se que a maioria das crianças têm dificuldades para entender as causas que levam uma pessoa a ter a deficiência e, também, para compreender quais são as dificuldades que uma pessoa com deficiência física pode enfrentar no âmbito educacional.

De acordo com o referencial adotado, acredita-se que todo conhecimento, por mais profundo que seja, tem sua origem na coordenação dos esquemas motores do sujeito. Segundo Piaget (1977) a criança depende de sua inteligência prática para

conseguir interagir com o meio e construir sucessivos e provisórios níveis de consciência, cada vez mais complexos. Dessa forma, acredita-se que a criança, necessita progressivamente de estímulos que possibilitem o conhecimento do meio que vive, bem como os objetos e das pessoas, para ao interagir, consiga construir sucessivamente entendimentos cada vez mais sofisticados. Embora seja uma hipótese pretenciosa, pode-se acreditar, que os alunos do G5, ou seja, da turma do quinto ano, por terem tido convívio mais frequente do que as outras turmas, eles tiveram condições para desenvolver níveis de consciência mais complexas acerca da deficiência física, sugerindo a necessidade do contato, mas de um contato necessariamente positivo para não proporcionar um efeito negativo.

#### 2.4.2 Deficiência visual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência visual

Serão apresentadas, a seguir as respostas sobre o conceito de deficiência visual. As respostas apresentadas pelos alunos encontram-se no Quadro 5.

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

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>“Não sei” – G1P8</i><br><i>“Ela não consegue enxergar” – G1P5</i><br><i>“Ela só pode ficar no sofá o dia inteiro” – G1P4</i>                                            |
| <b>G2</b> | <i>“Não sei” – G2P7</i><br><i>“Não enxerga nada” – G2P8</i>                                                                                                                |
| <b>G3</b> | <i>“Não sei” – G3P4</i><br><i>“As crianças cegas usam os óculos preto e fica com os olhos fechados” – G3P1</i><br><i>“Não pode enxergar” – G3P6</i>                        |
| <b>G4</b> | <i>“Não sei” – G4P4</i><br><i>“Não encherga” – G4P3</i>                                                                                                                    |
| <b>G5</b> | <i>“Não encherga” – G5P2</i><br><i>“Não encherga mas ainda sim consegue escrever com a ajuda de alguma maquininha” – G5P8</i>                                              |
| <b>G6</b> | <i>“Não sei” – G6P1</i><br><i>“Não encherga nada” – G6P5</i><br><i>“Ela não engerga nada e tem que andar de óculos e com uma vara para saber se tem obstáculos” – G6P2</i> |
| <b>G7</b> | <i>“Não sei” – G7P11</i><br><i>“Que não consegue enxergar” – G7P4</i><br><i>“Não enxergar, tem que ter uma guia” – G7P13</i>                                               |
| <b>G8</b> | <i>“Não sei” – G8P2</i><br><i>“É uma criança que não encherga” – G8P3</i>                                                                                                  |
| <b>G9</b> | <i>“Não sei” – G9P1</i><br><i>“É uma criança que não enxerga” – G9P5</i>                                                                                                   |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

O Quadro 5 permite a visualização da variedade de respostas que foram oferecidas pelas crianças e adolescentes participantes. Observa-se que assim como os conceitos de deficiência física, esses mesmos alunos apresentam desconhecimento sobre a deficiência visual, não apenas pela afirmação que surge

em oito dos nove grupos, mas algumas respostas equivocadas, como a resposta apresentada: “*Ela só pode ficar no sofá o dia inteiro*” – G1P4.

Percebe-se que a presença da associação da deficiência com algum recurso utilizado pelo deficiente visual como a bengala, o cão guia e os óculos escuros são expressivos no caso dessa deficiência.

Visando o aprofundamento das análises optou-se por seguir a mesma linha de raciocínio apresentada na análise sobre a deficiência física. Dessa forma, serão apresentadas as frequências das respostas dos alunos, que podem ser visualizadas na Tabela 5.

**Tabela 5** - Deficiência visual: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo.

| CATEGORIAS                   | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                              | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Desconhecimento</i>       | 2                        | 2  | 1  | 7  | 0  | 3  | 5  | 2  | 1  |
| <i>Ideia fantasiosa</i>      | 0                        | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| <i>Informação equivocada</i> | 6                        | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| <i>Resposta favorável</i>    | 1                        | 7  | 9  | 9  | 9  | 8  | 9  | 6  | 6  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Serão utilizadas as mesmas categorias apresentadas na análise da deficiência física, todavia agora se enquadram outros tipos de conceitos, por isso acredita ser pertinente apresentar quais tipos de respostas se enquadram nas categorias.

Na categoria *desconhecimento* encontram-se respostas como a relatada pelo participante G1P8, sendo “*Não sei*”. Não se obteve relatos que se enquadrassem na categoria *ideia fantasiosa*. Com relação à categoria *informação equivocada*, encontram-se respostas tais como a fornecida pelo participante G1P4, sendo “*Ela só pode ficar no sofá o dia inteiro*”. Enquadradas na última categoria estão as respostas similares às do participante G3P6, com o seguinte relato, “*Não pode enxergar*”.

Considerando a possibilidade em se reunir as categorias negativas, realizou-se o agrupamento das três primeiras categorias, para então aplicar a prova de Qui-quadrado. O agrupamento das categorias pode ser visualizado na Tabela 6.

**Tabela 6** - Deficiência visual: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

| CATEGORIAS                   | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                              | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Resposta desfavorável</i> | 8                        | 2  | 1  | 7  | 0  | 3  | 5  | 2  | 1  |
| <i>Resposta favorável</i>    | 1                        | 7  | 9  | 9  | 9  | 8  | 9  | 6  | 6  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Considerando a comparação realizada entre todos os grupos encontrou-se os seguintes resultados,  $\chi^2 = 22,936$ , o valor de  $P = 0,0034$ , com 8 graus de liberdade. Tal resultado permite-nos sugerir que há diferença significativa entre os grupos.

Com relação aos grupos referentes ao terceiro, quinto e nono ano, encontram-se as maiores frequências favoráveis, sendo que no G5, turma que teve contato com uma criança cadeirante, não houve nenhuma resposta desfavorável, o que não nos permite relacionar com o contato em si, mas que pode ter de alguma forma uma influência.

Em virtude das respostas apresentadas, busca-se conhecer as causas da deficiência visual para essas crianças e adolescentes. Segue o sexto quadro com os tipos de respostas fornecidas pelos alunos.



**Quadro 6** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência visual.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>"Não sei"</i> – G1P3<br><i>"Porque ela tem problema de visão"</i> – G1P1<br><i>"Porque ela fica olhando muito para a luz e fica cego"</i> – G1P7                                                                             |
| <b>G2</b> | <i>"Não sei"</i> – G2P1<br><i>"Ela te problema de visão"</i> – G2P8<br><i>"Porquê ela olha para a solda"</i> – G2P7                                                                                                             |
| <b>G3</b> | <i>"Não sei"</i> – G3P2<br><i>"Porque o colega pode furar o olho"</i> – G3P4<br><i>"Nace cega"</i> – G3P3                                                                                                                       |
| <b>G4</b> | <i>"Não sei"</i> – G4P1<br><i>"Coloca uma ponta de lápis"</i> – G4P16<br><i>"Ela tem problema"</i> – G4P14                                                                                                                      |
| <b>G5</b> | <i>"Nasce assim"</i> – G5P1<br><i>"Algumas vezes sofre acidente"</i> – G5P9                                                                                                                                                     |
| <b>G6</b> | <i>"Não sei"</i> – G6P2<br><i>"A criança pode ficar cega com alguma coisa que joga no olho e fica cega"</i> – G6P1                                                                                                              |
| <b>G7</b> | <i>"Não sei"</i> – G7P4<br><i>"Veneno, acidente, queimadura etc..."</i> – G7P14<br><i>"Ela já nasce cega"</i> – G7P8                                                                                                            |
| <b>G8</b> | <i>"Não sei"</i> – G8P1<br><i>"Por ter alguma doença nos olhos e não tratar"</i> – G8P1                                                                                                                                         |
| <b>G9</b> | <i>"Não sei"</i> – G9P1<br><i>"Por vários motivos pode acontecer em casa em um acidente"</i> – G9P2<br><i>"Por problemas de visão que pode ocorrer como miopia, hipermetropia, astigmatismo, entre outros problemas"</i> – G9P3 |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Tendo em vista esses relatos, observam-se quatro tipos de respostas. Com 42% das afirmações, as respostas que indicam o desconhecimento dos alunos; com 34% as respostas que apresentavam a relação da deficiência visual com algum

acidente; respostas que relacionam a causa da deficiência a alguma doença, com 12% indicações e as que associam ao nascimento ou a algum problema durante a gestação, representando 12% dos relatos.

Dessa forma, acredita-se que a ausência de um conceito adequado sobre a deficiência visual pode permitir também o desconhecimento acerca das implicações da deficiência. Assim sendo, deve-se investigar 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 7.

**Quadro 7** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência visual.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                        |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>“Não sei” – G1P8</i><br><i>“Ela não consegue ver e não consegue escrever” – G1P7</i>                                                                                          |
| <b>G2</b> | <i>“Não sei” – G2P1</i><br><i>“Pular corda, jogar basquete” – G2P8</i>                                                                                                           |
| <b>G3</b> | <i>“Neuma por que o professor dita” – G3P1</i><br><i>“Cabeçario, atividade e educação física” – G3P9</i>                                                                         |
| <b>G4</b> | <i>“Eu não sei” – G4P16</i><br><i>“Não saber escrever e nem brincar” – G4P9</i>                                                                                                  |
| <b>G5</b> | <i>“Não sei” – G5P5</i><br><i>“Ir no banheiro sozinho não pode brincar, correr e etc.” – G5P6</i>                                                                                |
| <b>G6</b> | <i>“Não sei” – G6P1</i><br><i>“Ela tem que estudar na escola adaptada para ela não ver nada” – G6P2</i><br><i>“Não consegue ler, nem ver as atividades na louza” – G6P10</i>     |
| <b>G7</b> | <i>“Não sei” – G7P1</i><br><i>“Encher gar a matéria na loza” – G7P4</i>                                                                                                          |
| <b>G8</b> | <i>“Se na escola não tiver os materiais adequados a criança não pode estudar” – G8P2</i><br><i>“Todas” – G8P8</i><br><i>“Pode ter dificuldade para ler, escrever etc” – G8P3</i> |
| <b>G9</b> | <i>“Não sei” – G9P1</i>                                                                                                                                                          |

|  |                                                         |
|--|---------------------------------------------------------|
|  | <i>“Em não conseguir ler e copiar a matéria” – G9P5</i> |
|--|---------------------------------------------------------|

**Fonte:** Elaborada pela autora.

No Quadro 7 observam-se as respostas provenientes dessa investigação. Nesse quadro é possível perceber quatro tipos de respostas, sendo elas: 1) dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, com 68% das indicações; 2) desconhecimento, com 14% das respostas; 3) dificuldades relacionadas às atividades que demandam maior mobilização pela escola, como as brincadeiras e as atividades relativas à Educação Física, com 13%; 4) respostas diversas ocupam o último lugar, com 5% das indicações; ressalta-se que nesse grupo encontram-se os relatos que sugerem a necessidade de adaptação de algum recurso, um relato considerando que o deficiente terá diversas dificuldades e outro em oposição a esse, afirmando que o deficiente visual não terá dificuldade algum.

Ao contrário da deficiência física, na situação da discussão sobre a deficiência visual, nenhum aluno apresentou alguma preocupação com relação ao *bullying* ou algum tipo de discriminação. O que surgiu nesse momento foi um relato sobre a necessidade de materiais adequados para esse aluno. Nesse relato o adolescente G8P2 afirma que *“Se na escola não tiver os materiais adequados a criança não pode estudar”*. Dessa forma, percebe-se mesmo que em sua minoria uma preocupação com relação ao ambiente em que o aluno pode ser inserido, o que pode ser um facilitador ou não do seu processo de inclusão.

Com os conceitos, as causas e as implicações apresentadas questionam-se as possibilidades de interação com as pessoas com deficiência visual. Na Tabela 7, pode-se observar quais foram as respostas fornecidas pelos grupos. Diferentemente da deficiência física, não houve nessa situação, justificativas que possuísem mais de um sentido, os alunos apresentaram facilidade ao expressar o que pensam sobre a inserção dessa categoria de pessoa com deficiência em sala de aula.

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

| CATEGORIAS       | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                  | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Aceitação</i> | 7                        | 8  | 5  | 9  | 5  | 8  | 7  | 4  | 6  |
| <i>Negação</i>   | 2                        | 1  | 5  | 7  | 4  | 3  | 7  | 4  | 1  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Assim, considerando essas respostas, optou-se por realizar uma comparação entre todos os grupos para avaliar se há diferença entre eles. Os resultados encontrados ao utilizar a prova de Qui-quadrado, sendo  $\chi^2 = 8,307$ , o valor de  $P = 0,4040$ , com 8 graus de liberdade, sugerem que não há diferença significativa entre os grupos.

Souza (2010), encontrou um resultado oposto, em que mesmo apresentando respostas favoráveis sobre o conceito de deficiência visual os participantes não aceitavam a presença do colega, por acreditar que as pessoas com deficiência visual não conseguiriam acompanhar as atividades. Tais dados também nos estimulam a conhecer as justificativas apresentadas no Quadro 8, oferecidas pelos alunos para se compreender em que ocasião eles aceitam essa participação, quando rejeitam e porque o fazem.

Para tal, o Quadro 8, traz tipos de justificativa apresentadas pelos participantes. Observa-se no quadro que existem seis tipos específicos de respostas, sendo três negativas e três positivas.

**Quadro 8** - Deficiência visual: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes.

| GRUPOS    | RESPOSTAS        |                                                                                                                                                                                 |
|-----------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque as vezes tem que ajudar elas a fazer as coisas” – G1P1</i>                                                                                                           |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque ela vai ter muita dificuldade” – G1P9</i>                                                                                                                            |
| <b>G2</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque eu tenho dó” – G2P9</i>                                                                                                                                              |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque ele não vai enxergar” – G2P6</i>                                                                                                                                     |
| <b>G3</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G3P2</i><br><i>“Porque nós ajudamos a criança cega” – G3P2</i>                                                                                                   |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Existe escolas para elas” – G3P5</i>                                                                                                                                        |
| <b>G4</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G4P7</i><br><i>“Porque sim” – G4P3</i><br><i>“Porque ela tem o direito de aprender” – G4P9</i>                                                                   |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G4P16</i><br><i>“Porque ele é cego” – G4P6</i>                                                                                                                   |
| <b>G5</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G5P1</i><br><i>“Porque eu poderia ajuda-la” – G5P8</i><br><i>“Por que cega ou não todas as crianças tem que estudar” – G5P9</i>                                  |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque é especial e precisa de toda atenção” – G5P7</i>                                                                                                                     |
| <b>G6</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G6P1</i><br><i>Porque ela é igual a mim” – G6P10</i><br><i>“Tendo duas professoras” – G6P8</i>                                                                   |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque ela não vai ver o que a professora vai passar na lousa” – G6P2</i>                                                                                                   |
| <b>G7</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G7P2</i><br><i>“Um colega pode ajudar sempre” – G7P13</i><br><i>“Porque toda criança é iguais as outras” – G7P10</i>                                             |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G7P11</i><br><i>“Por que se ela estudar numa classe especial fica mais fácil para o desenvolvimento dela” – G7P12</i><br><i>“Porque ela não incharge” – G7P9</i> |
| <b>G8</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque eles tem os mesmos direitos nossos” – G8P4</i><br><i>“Podemos ajudar eles a melhora nas tarefas em sala” – G8P8</i>                                                  |

|           |                  |                                                                                                                                                                                                           |
|-----------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque tem escolas específicas para essa deficiência” – G8P5</i>                                                                                                                                      |
| <b>G9</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G9P2</i><br><i>“Porque ela é um ser humano igual aos outros” – G9P6</i><br><i>“Porque ela também pode aprender mas ela vai precisar de equipamento especializado como o braile” – G9P7</i> |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque o certo seria em uma sala com livros em braile” – G9P5</i>                                                                                                                                     |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Das respostas positivas, 30% dedicaram-se a indicar que a pessoa com deficiência visual precisa de um apoio especial e que para isso elas se disponibilizariam a auxiliar o colega ou se não fosse ele próprio poderia ser a professora. Dessas respostas, algumas estavam complementadas com um sentimento de piedade, em que o ajudaria por ter dó da pessoa. Vale ressaltar que sobre a deficiência física esse sentimento não surgiu em nenhum momento. Dezessete por cento das justificativas se dedicaram aos direitos dos deficientes enquanto pessoas comuns e 11% dos relatos se dedicaram ao desconhecimento, ou seja, aceitaram, mas não souberam explicar razões.

Com relação às respostas negativas, 19% dos alunos não aceitam um colega deficiente por acreditar que ele não tem condições para participar da aula devido as limitações da própria condição; 18% dos alunos não aceitam por acreditar que as pessoas com deficiência visual devem frequentar uma escola especial, classe especial e/ou ter um professor especializado exclusivamente para atendê-lo; 5% não souberam se posicionar com relação a essa questão.

No geral, pode-se observar que esses alunos possuem conceitos mais favoráveis e apropriados da deficiência visual do que da deficiência física. Percebe-se também que eles compreendem com mais facilidade as causas e as implicações da deficiência, embora apresentem um discurso de piedade, tendo em vista as respostas que foram dadas. Também se pode afirmar que os alunos sem deficiência, participantes desse estudo, aceitam compartilhar o espaço de sala de aula e aceitam inclusive ajudar os pares com deficiência se o fizer necessário.

Tais informações corroboram os estudos de Marques et al. (1997). Os autores verificaram que crianças de 9 anos de idade se colocam numa postura de

ajuda, sendo que elas apresentaram um discurso que reforçava a caridade e a piedade.

Para Baleotii (2006) esses estudos mostram que a visibilidade da deficiência é um fator que contribui para o entendimento das crianças sobre a deficiência. Normalmente, crianças com deficiência física e sensorial requerem equipamentos e recursos de auxílio que também são mais visíveis, especificamente os deficientes visuais que necessitam da bengala, da reglete, do cão guia, dentre outros recursos.

Certamente, o uso desses recursos contribui para a visibilidade da deficiência o que pode contribuir para a ampliação do conhecimento das crianças sem deficiência.

#### 2.4.3 Deficiência auditiva: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência física

Serão apresentados os tipos de respostas sobre o conceito de deficiência auditiva. As respostas apresentadas pelos alunos encontram-se no Quadro 9.

**Quadro 9** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência auditiva.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                           |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>“Ela não ouve o que a gente fala” – G1P2</i><br><i>“Ela para falar, ela usa a língua de sinais” – G1P4</i>                                                                                       |
| <b>G2</b> | <i>“Não sei” – G2P1</i><br><i>“Ela não escuta nada” – G2P3</i>                                                                                                                                      |
| <b>G3</b> | <i>“Não sei” – G3P8</i><br><i>“Não ouve” – G3P3</i>                                                                                                                                                 |
| <b>G4</b> | <i>“Não sei” – G4P4</i><br><i>“Não ouvi” – G4P15</i>                                                                                                                                                |
| <b>G5</b> | <i>“Não ouve” – G5P1</i><br><i>“Algumas tem aparelho nos ouvidos” – G5P4</i>                                                                                                                        |
| <b>G6</b> | <i>“Não sei” – G6P3</i><br><i>“Ela não escuta” – G6P10</i><br><i>“Ela movimentar o corpo para falar com as pessoas” – G6P1</i>                                                                      |
| <b>G7</b> | <i>“Não sei” – G7P6</i><br><i>“É a criança que não pode ouvir o que a gente fala” – G7P9</i><br><i>“A criança é muito comum por que ela pode entender se você falar na língua de sinais” – G7P1</i> |
| <b>G8</b> | <i>“Não sei” – G8P2</i><br><i>“Uma criança que não escuta” – G8P1</i><br><i>“Não ela passa fazer só sinal” – G8P6</i>                                                                               |
| <b>G9</b> | <i>“Não sei” – G9P1</i><br><i>“Ela é uma pessoa que não escuta exatamente nada” – G9P7</i>                                                                                                          |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Esse quadro permite a visualização da variedade de respostas que foram fornecidas pelas crianças e adolescentes. Observa-se que diferentemente dos conceitos de deficiência física e de deficiência visual, esses mesmos alunos apresentam um conhecimento mais apropriado sobre o conceito da deficiência auditiva.



Nessa categoria também há uma associação da mesma com algum recurso utilizado pelo deficiente. Nessa situação eles se referem ao aparelho auditivo e à utilização da Língua Brasileira de Sinais, como pode ser observado na fala do participante G1P4, “*Ela para falar, ela usa a língua de sinais*”.

Para aprofundamento da análise, serão utilizadas as mesmas categorias apresentadas nas outras deficiências.

Na categoria *desconhecimento* encontram-se respostas como a relatada pelo participante G2P1, sendo “*Não sei*”. Não se obteve relatos que se enquadrassem na categoria *ideia fantasiosa* e *informação equivocada*. Com relação à categoria *resposta favorável*, encontram-se respostas tais como do participante G8P1, “*Uma criança que não escuta*”, também se encontram respostas relacionadas aos recursos como a do participante G5P4, “*Algumas tem aparelho nos ouvidos*”.

Considerando as duas categorias contempladas apresentam-se as mesmas organizadas em *resposta desfavorável* e *resposta favorável*. Essa organização pode ser visualizada na Tabela 8.

**Tabela 8** - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

| CATEGORIAS                   | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                              | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Resposta desfavorável</i> | 0                        | 4  | 2  | 4  | 7  | 1  | 3  | 1  | 1  |
| <i>Resposta favorável</i>    | 9                        | 5  | 8  | 12 | 2  | 10 | 11 | 7  | 6  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Com essa reorganização pode-se realizar a comparação entre todos os grupos, encontrando-se os seguintes resultados,  $\chi^2 = 21,143$ , o valor de  $P = 0,0068$ , com 8 graus de liberdade. Tal resultado permite-nos sugerir que há diferença significativa entre os grupos. Além disso, pode-se perceber que a maior frequência de escolhas encontradas são favoráveis, diferentemente dos conceitos encontrados na deficiência física e visual. O único grupo que apresentou um conceito mais negativo, mais desfavorável foi o grupo G5, entretanto não é possível justificar porque os demais grupos encontraram esse consenso sobre o conceito de deficiência auditiva.

Dessa forma, em busca de se compreender tais dados, procurou-se conhecer quais os fatores que ocasionavam essa deficiência. Sendo assim, segue o Quadro 10 com os tipos de respostas fornecidas pelos alunos.

**Quadro 10** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência auditiva.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <p>“Não sei” – G1P3</p> <p>“Porque ela tem problema de audição” – G1P1</p> <p>“Porque talvez, talvez elas... alguém grita na orelha e ela pode ficar surda” – G1P9</p>                                    |
| <b>G2</b> | <p>“Não sei” – G2P1</p> <p>“Eu acho que ela fica surda com muito barulho” – G2P5</p>                                                                                                                      |
| <b>G3</b> | <p>“Não sei” – G3P2</p> <p>“As vezes é porque é alguém problema que deu na orelha” – G3P1</p>                                                                                                             |
| <b>G4</b> | <p>“Não sei” – G4P1</p> <p>“Gritando” – G4P6</p> <p>Por Cazo do plobrema” – G4P14</p>                                                                                                                     |
| <b>G5</b> | <p>“Nasce assim” – G5P1</p> <p>“Porque estora o timpolo” – G5P3</p> <p>“Por causa de muito barulho perto dos ouvidos” – G5P4</p>                                                                          |
| <b>G6</b> | <p>“Não sei” – G6P1</p> <p>“Porque ela ouvi algo muito alto” – G6P8</p>                                                                                                                                   |
| <b>G7</b> | <p>“Não sei” – G7P1</p> <p>“Porque nasce assim” – G7P2</p> <p>“Porque as vezes o sons é muito alto” – G7P10</p>                                                                                           |
| <b>G8</b> | <p>“Não sei” – G8P1</p> <p>“Porque já tem pessoas que nascem surdos” – G8P3</p> <p>“Som muito alto, lugar barulhento demais” – G8P7</p>                                                                   |
| <b>G9</b> | <p>“Não sei” – G9P1</p> <p>“Tem vários motivos, um deles é problema no ouvido interno” – G9P5</p> <p>“Pode ser que ela é surda de nascencia ou pode ficar surda quando atinge uma certa idade” – G9P7</p> |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Considerando esses relatos, observam-se quatro tipos de respostas. Com 49% das afirmações encontram-se as respostas que indicam o desconhecimento dos alunos; com 20%, as respostas que apresentam a relação da deficiência auditiva com poluição sonora, barulho alto, gritos no geral; com 17% encontram-se respostas relacionadas a problemas específicos no momento do nascimento ou a algum problema durante a gestação; 14% dedicam-se às respostas que relacionam a deficiência auditiva a algum tipo de acidente.

Com a dificuldade no entendimento das causas da deficiência auditiva se busca conhecer quais são as implicações da deficiência no cotidiano escolar apresentadas pelos alunos sem deficiência. Para tal, segue quadro com os tipos de respostas encontrados.

**Quadro 11** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência auditiva.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | “Não sei” – G1P8<br>“Muita dificuldade” – G1P6                                               |
| <b>G2</b> | “Não sei” – G2P1<br>“Não ouvir a coisa que a professora disse” – G2P5                        |
| <b>G3</b> | “Não sei” – G3P10<br>“Escutar o professor” – G3P5<br>“Eu acho que é falar e escrever” – G3P1 |
| <b>G4</b> | “Não sei” – G4P4<br>“Não escutar a professora” – G4P5                                        |
| <b>G5</b> | “Não sei” – G5P1<br>“Não ouve a professora” – G5P7                                           |
| <b>G6</b> | “Não sei” – G6P1<br>“Não conseguir ouvir as explicações da professora” – G6P4                |
| <b>G7</b> | “Não sei” – G7P6<br>“Não escutar o que as pessoas e os professores falam” – G7P4             |
| <b>G8</b> | “Não sei” – G8P2<br>“A dificuldade de não escutar o que os outros fala” – G8P3               |

|           |                                                                                                 |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G9</b> | <p>“Não sei” – G9P1</p> <p>“A explicação da professora e o dialogo entre as colegas” – G9P7</p> |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** Elaborada pela autora.

No Quadro 11 observam-se quais os tipos de respostas provenientes dessa busca. Nesse quadro é possível perceber apenas dois tipos de respostas, sendo elas: 1) desconhecimento, com 23% das escolhas; 2) dificuldades relacionadas à ausência da audição, sendo especificamente sobre o problema de não se poder ouvir a professora, bem como os demais colegas, com 77% dos relatos.

Pensando nas deficiências já analisadas, percebe-se que os alunos têm dificuldades para compreender as causas e as implicações. Com relação às implicações, os alunos acreditam que mais importante do que ler e escrever é ouvir o que a professor diz, porque ao ouvir a professora eles aprendem, como se o processo de aprendizagem estive ligado apenas à audição.

Com tais dados, passa-se então a analisar se esses alunos aceitam ou rejeitam os colegas surdos em suas salas de aula. Para tal, apresenta-se a frequência das respostas na Tabela 9.

**Tabela 9** - Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das respostas.

| CATEGORIAS       | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                  | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Aceitação</i> | 8                        | 8  | 7  | 8  | 6  | 7  | 8  | 5  | 6  |
| <i>Negação</i>   | 1                        | 1  | 3  | 8  | 3  | 5  | 4  | 3  | 1  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Com as frequências, realizou-se a comparação entre todos os grupos para avaliar se há diferença entre eles. Os resultados encontrados ao utilizar a prova de Qui-quadrado, sendo  $\chi^2 = 7,716$ , o valor de  $P = 0,4617$ , com 8 graus de liberdade, sugerem que não há diferença significativa entre os grupos.

Percebe-se que sobre essa deficiência os alunos apresentaram um conceito favorável, tiveram um pouco de dificuldade para entender as causas e as

implicações, mas que mesmo assim eles aceitaram um colega com deficiência auditiva na sala de aula.

Além disso, o interesse das crianças e dos adolescentes também aparece quando eles se disponibilizam a ajudar, se disponibilizam a aprender a Língua Brasileira de Sinais. Tais dados informações podem ser visualizadas no Quadro 12.

**Quadro 12** - Deficiência auditiva: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes.

| GRUPOS    | RESPOSTAS        |                                                                                                                                              |
|-----------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque sim” – G1P6</i><br><i>“Porque a gente ajuda” – G1P5</i><br><i>“Porque ela vai ser uma boa aluna e vai ser quietinha” – G1P3</i>   |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque senão ela não vai entender as atividades que a professora passa” – G1P2</i>                                                       |
| <b>G2</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque a gente tem que ajudar ela” – G2P2</i><br><i>“Todo mundo é igual” – G2P4</i>                                                      |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Poque asin ela ou ele não vai ouvir na da” – G2P6</i>                                                                                    |
| <b>G3</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque pode fazer libras” – G3P7</i><br><i>“Porque é a diretora que coloca” – G34</i>                                                    |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não ouvi o professor” – G3P3</i><br><i>“Existem outras escolas para eles” – G3P5</i>                                                     |
| <b>G4</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Ajudo a pessoa” – G4P15</i><br><i>“Porque sim” – G4P13</i><br><i>“Porque ela tem direito de aprender o que o professor passa” – G4P9</i> |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Eu não sei” – G4P16</i><br><i>“Porque ela não escuta” – G4P2</i>                                                                         |
| <b>G5</b> | <i>Aceitação</i> | <i>““Porque eu poderia aprender a falar através das libras” – G5P8</i><br><i>“Porque qualquer criança pode ter esse problema” – G5P9</i>     |
|           | <i>Negação</i>   | <i>Não sei” – G5P1</i><br><i>“Ela é diferente alguém tem que cuidar só dela” – G5P7</i>                                                      |
| <b>G6</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Ela também é humana só que não pode escutar nada” – G6P5</i><br><i>“A surdez não é contagiosa” – G6P11</i>                               |

|           |                  |                                                                                           |
|-----------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <i>Negação</i>   | “Não sei” – G6P3<br>“Porque ela não vai entender o que a professora fala” – G6P7          |
| <b>G7</b> | <i>Aceitação</i> | “Somos todos iguais” – G7P11<br>“Porque algumas pessoas falam na língua de sinais” – G7P1 |
|           | <i>Negação</i>   | “Não sei” – G7P6<br>“Ela tem que ir para uma escola própria para surdo” – G7P3            |
| <b>G8</b> | <i>Aceitação</i> | “Os direitos são iguais” – G8P7<br>“Eles também são pessoas” – G8P8                       |
|           | <i>Negação</i>   | “Não sei” – G8P2<br>“Porque ela tem que estuda numa escola para surdos” – G8P5            |
| <b>G9</b> | <i>Aceitação</i> | “Porque ela também deve aprender” – G9P4<br>“Seria bem interessante” – G9P2               |
|           | <i>Negação</i>   | “Porque por não conseguir ouvir” – G9P5                                                   |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Percebe-se que as justificativas relacionadas à rejeição levam ao desconhecimento do conceito ou a necessidade de um ensino especializado, com uma professora especialista ou até uma escola especial.

Até o presente momento percebe-se que a deficiência auditiva é mais conhecida pelos participantes e questiona-se o que leva esse grupo a pensar dessa forma. Assim, consideram-se, então, os tantos espaços que permitiram e continuam permitindo o acesso a Língua Brasileira de Sinais.

Um espaço em especial pode estar auxiliando a fortalecer o conhecimento sobre essa língua e, conseqüentemente da identidade e da história do surdo. A mídia tem sido um meio para visibilizar os alunos ouvintes em relação à língua e a cultura, bem como tem auxiliado a atingir as pessoas com relação as demais deficiências. Percebe-se que iniciativas que apresentam o ensino dessa língua podem criar um conjunto de atitudes favoráveis que de certa forma podem atingir positivamente as crianças e os jovens.

#### 2.4.4 Deficiência mental: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência mental

Seguindo os mesmos procedimentos de análises, serão apresentados os tipos de respostas sobre do conceito de deficiência mental<sup>25</sup>. Os tipos de respostas apresentados pelos alunos encontram-se no Quadro 13.

**Quadro 13** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre a deficiência mental.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                          |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>“Não sei” – G1P1</i><br><i>“É... que não se lembra das coisas” – G1P2</i>                                                                                                                       |
| <b>G2</b> | <i>“Não sei” – G2P1</i><br><i>“Que tem dificuldade para estudar” – G2P8</i>                                                                                                                        |
| <b>G3</b> | <i>“Não sei” – G3P2</i><br><i>“É meio maluca e mito burro” – G3P1</i><br><i>“Tem um problema no serebro” – G3P7</i>                                                                                |
| <b>G4</b> | <i>“Não sei” – G4P7</i><br><i>“Pobreza de cabeça” – G4P1</i><br><i>“É quando cai da árvore” – G4P2</i>                                                                                             |
| <b>G5</b> | <i>“Ela é doidinha” – G5P1</i><br><i>“Que vai na piruá daapai” – G5P6</i><br><i>“Tem problema na cabeça” – G5P3</i>                                                                                |
| <b>G6</b> | <i>“Não sei” – G6P1</i><br><i>“Acho que é meio maluquinha” – G6P11</i><br><i>“Bom, eu tenho um tio deficiente mental, e as vezes ele dá ataques, é muito ruim, mas basta querer ajudar” – G6P4</i> |
| <b>G7</b> | <i>“Não sei” – G7P2</i><br><i>“É aquela que tem uma coisa no cérebro” – G7P7</i>                                                                                                                   |

<sup>25</sup> Ao longo do texto utilizou-se o termo deficiência intelectual, entretanto, para a análise de dados será utilizado o termo deficiência mental, termo utilizado durante a coleta de dados. Trabalhou-se dessa forma, pois haveria a possibilidade em se encontrar outro tipo de resposta frente a esse novo conceito.

|           |                                                                                                                                                     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <i>“Uma criança que não bate muito bem da cabeça, uma pessoa doida” – G7P14</i>                                                                     |
| <b>G8</b> | <i>“Não sei” – G8P2</i><br><i>“Uma pessoa que tem problemas mentais” – G8P1</i>                                                                     |
| <b>G9</b> | <i>“Não sei” – G9P1</i><br><i>“Tem dificuldade de compreender as coisas” – G9P3</i><br><i>“É uma criança que tem um problema no cérebro” – G9P5</i> |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Esse quadro permite a visualização da variedade de respostas que foram oferecidas pelas crianças e adolescentes participantes. Observa-se que os participantes apresentam muitos relatos apontando para o desconhecimento sobre o conceito. Nessa situação não há a associação da deficiência com algum recurso, mas a associação com a loucura, com a doença mental.

Buscando o aprofundamento das análises, serão apresentadas as frequências das respostas dos alunos, que podem ser visualizadas na Tabela 10.

**Tabela 10** - Deficiência mental: frequência das respostas apresentadas por categorias.

| CATEGORIAS                   | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                              | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Desconhecimento</i>       | 7                        | 8  | 8  | 14 | 0  | 7  | 10 | 4  | 3  |
| <i>Ideia fantasiosa</i>      | 0                        | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| <i>Informação equivocada</i> | 2                        | 1  | 2  | 1  | 9  | 3  | 4  | 4  | 4  |
| <i>Resposta favorável</i>    | 0                        | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Vale ressaltar que embora as categorias sejam as mesmas, os conceitos são diferentes nessa situação também, sendo que na categoria *desconhecimento*, se encontra respostas tais como a do participante G1P1 *“Não sei”*; na categoria *ideia fantasiosa* se encontra respostas como a do participante G4P2 *“É quando cai da árvore”*; na categoria *informação equivocada* se visualiza respostas como a do participante G5P9 *“Eu acho que a criança deficiente mental seja uma pessoa que tem problema na cabeça”*; na categoria *resposta favorável* se encontra a resposta



que pode ser representada pela fala do participante G6P4 “*Bom, eu tenho um tio deficiente mental, e as vezes ele da ataques, é muito ruim, mas basta querer ajudar*”. Vale ressaltar que essa fala foi considerada favorável, devido apresentar distanciamento das demais falas, embora ela também pudesse ser enquadrada nas outras categorias levando em consideração que ela pudesse também ser considerada como conceito desfavorável. Essa é a única situação na qual uma fala pode ser enquadrada em uma ou mais de uma categoria.

Considerando esse raciocínio, enquadraram-se todas as respostas nas categorias, efetuou-se a contagem das frequências e reuniu-se em categorias. O agrupamento das categorias pode ser visualizado na Tabela 11.

**Tabela 11** - Deficiência mental: frequências provenientes do agrupamento das categorias.

| CATEGORIAS                   | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                              | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Resposta desfavorável</i> | 9                        | 9  | 10 | 16 | 9  | 10 | 14 | 8  | 7  |
| <i>Resposta favorável</i>    | 0                        | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Dessa forma, com a comparação realizada entre todos os grupos encontrou-se os seguintes resultados,  $\chi^2 = 7,536$ , o valor de  $P = 0,4801$ , com 8 graus de liberdade. Tal resultado nos permite sugerir que não há diferença significativa entre os grupos.

Ao observar isoladamente os grupos, pode-se perceber que as respostas desfavoráveis encontram-se fortemente associadas ao desconhecimento. Dos nove grupos apenas um teve uma resposta favorável, sendo o relato da sobrinha de um deficiente intelectual, que apresenta uma concepção apropriada da deficiência, além da disposição para auxiliar o mesmo quando necessário.

Considerando essas respostas, busca-se conhecer as causas da deficiência mental para essas crianças e adolescentes. Segue o Quadro 14 com as respostas fornecidas pelos alunos.

**Quadro 14** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as causas da deficiência mental.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                               |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>“Não sei” – G1P1</i><br><i>“Porque tem problema” – G1P5</i>                                                                                                                                          |
| <b>G2</b> | <i>“Não sei” – G2P1</i><br><i>“Da uma doença no cérebro” – G2P8</i>                                                                                                                                     |
| <b>G3</b> | <i>“Não sei” – G3P1</i><br><i>“Pode bate a cabeça” – G3P9</i><br><i>“Teve alguma coisa dentro da mãe” – G3P3</i>                                                                                        |
| <b>G4</b> | <i>“Não sei” – G4P1</i><br><i>“Porque se ela cair de alguma coisa alta ela fica deficiente mental” – G4P2</i><br><i>“Poque eles nasceu com deficiente” – G4P6</i><br><i>“Problema a capesa” – G4P10</i> |
| <b>G5</b> | <i>“Porque pode ser atropelado e bate a cabeça” – G5P3</i><br><i>“A mãe pode ter tido algum problema de gestação” – G5P8</i>                                                                            |
| <b>G6</b> | <i>“Não sei” – G6P1</i><br><i>“Porque ela fica louca” – G6P2</i>                                                                                                                                        |
| <b>G7</b> | <i>“Não sei” – G7P1</i><br><i>“Por causa de alguma doença séria que pegou” – G7P5</i><br><i>“Porque ela já nasce assim” – G7P2</i>                                                                      |
| <b>G8</b> | <i>“Não sei” – G8P1</i><br><i>“Porque já nasce ou apanha muito na cabeça” – G8P3</i>                                                                                                                    |
| <b>G9</b> | <i>“Não sei” – G9P1</i><br><i>“Por falta de oxigênio no cérebro” – G9P3</i><br><i>“Porque ela pode ter algum parentesco igual a ela” – G9P7</i>                                                         |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Tendo em vista esses relatos, observam-se quatro tipos de respostas. Com 67% das afirmações, as respostas que indicam o desconhecimento dos alunos; com 13% as respostas que apresentavam a relação da deficiência mental com algum acidente; respostas que relacionam a causa da deficiência a alguma doença ou loucura, com 12% das indicações e as que associam ao nascimento ou a algum problema durante a gestação, representando 8% dos relatos.

Tais informações sugerem que a ausência de um conceito adequado sobre a deficiência mental pode permitir também o desconhecimento sobre as implicações dessa deficiência. Assim sendo, deve-se investigar quais as implicações dessa deficiência, ou seja, quais dificuldades a criança e o adolescente podem enfrentar realizando as atividades da escola. As respostas cerca das implicações podem ser visualizadas no Quadro 15.

**Quadro 15** - Respostas apresentadas pelos participantes sobre as implicações da deficiência mental.

| GRUPOS    | RESPOSTAS                                                                                           |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>“Não sei” – G1P1</i><br><i>“Tem que ajudar elas a fazer as coisas” – G1P1</i>                    |
| <b>G2</b> | <i>“Não sei” – G2P1</i><br><i>“Pensar e estudar” – G2P8</i>                                         |
| <b>G3</b> | <i>“Não sei” – G3P2</i><br><i>“Conta ler escrever” – G3P1</i>                                       |
| <b>G4</b> | <i>“Não sei” – G4P3</i><br><i>“Não sabe escrever e ler” – G4P14</i>                                 |
| <b>G5</b> | <i>“Não sei” – G5P1</i><br><i>“Escrever ler e se desenvolver” – G5P7</i>                            |
| <b>G6</b> | <i>“Não sei” – G6P1</i><br><i>“Não consegue aprender” – G6P10</i>                                   |
| <b>G7</b> | <i>“Não sei” – G7P2</i><br><i>“Tudo, (eu acho)” – G7P5</i><br><i>“Matemática, história” – G7P10</i> |
| <b>G8</b> | <i>“Não sei” – G8P1</i><br><i>“Não conseguir raciocinar e outras coisas” – G8P7</i>                 |
| <b>G9</b> | <i>“Não sei” – G9P1</i><br><i>“Em todas as atividades” – G9P5</i>                                   |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Nesse quadro observam-se quais os tipos de respostas provenientes dessa investigação. Pode-se perceber quatro tipos de respostas, sendo elas: 1)

desconhecimento, com 59% das respostas; 2) dificuldades relacionadas às atividades escolares habituais, como ler e escrever, com 34% das indicações; 3) 4% das respostas indicam que os participantes acreditam que o deficiente não conseguirá realizar nenhuma atividade; 4) 3% das respostas acenam para a intenção em ajudar, em auxiliar o deficiente independente da atividade a ser realizada.

Com os conceitos, as causas e as implicações apresentadas questiona-se as possibilidades de interação com as pessoas com deficiência mental. Na Tabela 12, pode-se observar as respostas fornecidas pelos grupos.

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

| CATEGORIAS       | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                  | G1                       | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Aceitação</i> | 7                        | 7  | 3  | 10 | 5  | 6  | 7  | 4  | 5  |
| <i>Negação</i>   | 2                        | 2  | 7  | 6  | 4  | 5  | 7  | 4  | 2  |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Considerando essas respostas, optou-se por realizar uma comparação entre todos os grupos. Os resultados encontrados ao utilizar a prova de Qui-quadrado, sendo  $\chi^2 = 7,417$ , o valor de  $P = 0,4924$  com 8 graus de liberdade, sugerem que não há diferença significativa entre os grupos.

Percebe-se que mesmo desconhecendo os conceitos, as causas e as implicações, os participantes apresentam um índice de aceitação maior do que negação.

Souza (2010), encontrou um resultado oposto, onde ao apresentar conceitos desfavoráveis os alunos também não aceitavam a inserção de um colega com deficiência mental em sala de aula.

Tais dados também nos estimulam a conhecer as justificativas oferecidas pelos alunos para se compreender em que ocasião eles aceitam essa participação, quando rejeitam e porque o fazem.

Para tal, se apresenta o Quadro 16, com os tipos de justificativa apresentados pelos participantes. Observa-se no quadro que existem sete tipos específicos de respostas, sendo quatro negativas e três positivas.

**Quadro 16** - Deficiência mental: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes.

| GRUPOS    | RESPOSTAS        |                                                                                                                                                      |
|-----------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Porque sim” – G1P5</i><br><i>Porque as vezes a gente tem que ajudar elas, porque ela na consegue fazer as coisas sozinha” – G1P1</i>             |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Porque ela não sabe as coisas” – G1P6</i>                                                                                                        |
| <b>G2</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Todo mundo é igual” – G2P4</i><br><i>“Porque eu tenho dó” – G2P9</i>                                                                             |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G2P6</i>                                                                                                                              |
| <b>G3</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G3P2</i><br><i>“Porque a diretora que coloca” – G3P4</i><br><i>“Porque gosto de ajudar” – G3P9</i>                                    |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G3P6</i><br><i>“Porque é mito burro com o professor e meio maluca” – G3P9</i><br><i>“Pode passar para alguém” – G9P10</i>             |
| <b>G4</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G4P1</i><br><i>“Poque ele é igual nós” – G4P6</i>                                                                                     |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G4P11</i><br><i>“Presisa de mais cuidado” – G4P4</i><br><i>“Poque ele e demr” – G4P4</i>                                              |
| <b>G5</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G5P1</i><br><i>“Eu poderia ajuda-la” – G5P8</i><br><i>“Não tem problema alguma criança deficiente estudar na minha classe” – G5P9</i> |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“E dificio fazer ele entender as coisas” – G5P3</i><br><i>“Ela tem que ir para uma escola apropriada para ela” – G5P7</i>                         |

|           |                  |                                                                                                                                                                       |
|-----------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G6</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G6P4</i><br><i>“Porque ela é igual a todo mundo” – G6P10</i><br><i>“Porque a professora sabe ajuda-lo” – G6P1</i>                                      |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G6P3</i><br><i>“Porque ela tem que ter cuidados especiais” – G6P7</i>                                                                                  |
| <b>G7</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Ela aprende igual a todo mundo” – G7P8</i>                                                                                                                        |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G7P3</i><br><i>“Porque ela deve ter uma sala especial” – G7P5</i><br><i>“Porque ele pode copiar tudo” – G7P13</i>                                      |
| <b>G8</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Direitos são iguais” – G8P7</i><br><i>“Podemos ajudar eles” – G8P8</i>                                                                                            |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“Não sei” – G8P5</i><br><i>“Porque chega uma hora que ela pode agir de uma forma agressiva” – G8P3</i><br><i>“Ela precisa de tratamento em uma clínica” – G8P2</i> |
| <b>G9</b> | <i>Aceitação</i> | <i>“Não sei” – G9P2</i><br><i>“Direitos iguais para todos” – G9P6</i>                                                                                                 |
|           | <i>Negação</i>   | <i>“O certo é estudar em uma sala toda adaptada” – G9P5</i>                                                                                                           |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Das respostas positivas, 32% dedicaram-se a indicar que a pessoa com deficiência mental precisa de um apoio especial e que para isso elas se disponibilizariam a auxiliar o colega ou se não poderia ser a professora, dessas respostas algumas estavam complementadas com um sentimento de piedade, em que a criança ajudaria o deficiente por ter dó da pessoa. Catorze por cento das justificativas revelam o desconhecimento da resposta e 13% dos relatos mencionam os direitos dessas pessoas enquanto pessoas, enquanto seres humanos.

Com relação às respostas negativas, 19% dos alunos não aceitam um colega com deficiência por acreditar que ele deveria estar em um lugar adequado para ele, seja uma escola especial ou uma sala diferenciada; 13% dos alunos não aceitam, entretanto não apresentaram nenhuma justificativa; 5% não aceitam porque acreditam que a deficiência mental é contagiosa e por isso eles não devem ter nenhum contato; 4% das respostas demonstram que esses participantes possuem medo do deficiente, pois acreditam que ele pode agredir durante alguma situação de interação.

No geral, pode-se observar que esses alunos possuem conceitos totalmente desfavoráveis com relação à deficiência mental, diferentemente das apresentadas nas deficiências física, visual e auditiva. Percebe-se também que tiveram dificuldade para relatar as causas e as implicações da deficiência, embora apresentem um discurso de piedade e vontade de auxílio. Também pode-se afirmar que os alunos sem deficiência, participantes desse estudo aceitam compartilhar o espaço de sala de aula e aceitam inclusive ajudar os pares deficientes se o fizer necessário.

Resultados similares foram encontrados em outros estudos. Tamm e Prelliwitz (2001) realizaram um estudo na Suécia, tendo como participantes 48 crianças pré-escolares e do primário, buscando identificar as atitudes sociais dessas crianças, utilizando desenhos e figuras para serem avaliados pelos participantes. As crianças indicaram atitudes positivas, tais como, disponibilidade para brincar e ajudar diferentemente de alguns estudos que mostram isolamento e rejeição (BATISTA; ENUMO, 2004; ROBERTS; ZUBRICK, 1993).

#### 2.4.5 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. Para tal, apresentam-se os resultados das comparações entre as concepções das deficiências (DF<sup>26</sup>, DV, DA e DM) por grupo, para então verificar em relação a quais deficiências os participantes apresentaram conceitos mais apropriados, mais favoráveis. Segue uma tabela geral desses dados para melhor compreensão.

---

<sup>26</sup> Abreviação para deficiência física, visual, auditiva e mental, respectivamente.

**Tabela 13** - Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência.

| CATEGORIAS            | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |             |             |             |
|-----------------------|--------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                       | DEFICIÊNCIA              | DEFICIÊNCIA | DEFICIÊNCIA | DEFICIÊNCIA |
|                       | FÍSICA                   | VISUAL      | AUDITIVA    | MENTAL      |
| Resposta desfavorável | 65                       | 30          | 23          | 92          |
| Resposta favorável    | 28                       | 63          | 70          | 1           |

**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,  $\chi^2 = 135,28$ , 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 apropriados da deficiência auditiva, em primeiro lugar; em segundo lugar, da deficiência visual; em terceiro lugar da deficiência física e por último, sobre a deficiência mental.

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) que realizaram um estudo na Grécia utilizando o instrumento original da qual permitiu a elaboração do utilizado nessa pesquisa. Eles tiveram como participantes 83 crianças com idade variando de oito a onze anos. Segundo 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 18% problemas cognitivos ou mentais.



Com relação à aceitação e negação das deficiências, foram unidas as frequências dos grupos criando-se um grupo para cada categoria. Dessa forma, apresentam-se os resultados das comparações entre as concepções das deficiências (DF, DV, DA e DM), 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 14** - Tabela geral da aceitação e negação das deficiências separadas por categoria de deficiência.

| CATEGORIAS       | FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS |             |             |             |
|------------------|--------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                  | DEFICIÊNCIA              | DEFICIÊNCIA | DEFICIÊNCIA | DEFICIÊNCIA |
|                  | FÍSICA                   | VISUAL      | AUDITIVA    | MENTAL      |
| <i>Aceitação</i> | 75                       | 69          | 64          | 54          |
| <i>Negação</i>   | 18                       | 34          | 29          | 39          |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Considerando tais dados, aplicou-se a prova de Qui-quadrado, sendo que a mesma apresentou os seguintes resultados,  $\chi^2 = 11,180$ , o valor de  $P = 0,0108$ , 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 mental.

Entretanto, para Baleotti (2006, p. 26),

[...] o conhecimento que as crianças têm da deficiência não garante que as crianças deficientes sejam bem aceitas por seus pares. É necessário que as crianças sem deficiência compreendam que a diversidade é parte integrante de todos os contextos sociais e que não está apenas na deficiência, mas também, nas características físicas, de raça, de cor, de cultura, etc.

Dessa forma, visando demonstrar que é possível essa mudança de concepção e atitudes, apresenta-se o estudo realizado por Ferreira (1998), com 148 crianças na faixa etária de 5 a 8 anos, provenientes da Educação Infantil e da 1ª série do Ensino Fundamental. 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 mental. Os dados indicaram que, ao final do desenvolvimento da proposta, as crianças caracterizaram a pessoa com deficiência mental indicando o desenvolvimento lento, a dificuldade de aprendizagem e a dificuldade de adaptação ao meio; manifestaram também interesse em adquirir mais informações sobre o deficiente mental, relataram que a criança com deficiência mental poderia aprender quase tudo que é ensinado na escola regular, beneficiando-se do convívio com as crianças não deficientes.

Assim sendo, 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 essas quatro categorias de deficientes. Mesmo assim, pode-se acreditar que essas concepções podem ser modificadas e aqueles que rejeitaram o convívio ainda podem modificar esse interesse, para isso necessita-se do auxílio da família e dos professores para auxiliarem as crianças desde pequenas a compreenderem e aceitarem a diversidade.

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.

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

*Não pode escutar os amigos muito menos a professora. G3P8*

*Não ouve as regras. G5P4*

*A criança precisa ou de um aparelho auditivo ou ela se comunica com língua de sinais com seus colegas e a professora. G5P9*

### 3 ESTUDO 2 – ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Na seção *Introdução*, as diferenças e os olhares destinados às pessoas consideradas desviantes, em uma sociedade marcada por atitudes que levaram à sua discriminação e marginalização, foram abordados de forma sucinta e breve, entendendo-se, pois, que as pessoas com deficiência eram mantidas à margem dos acontecimentos sociais não só pelas limitações intrínsecas à sua própria condição, mas também por limitações impostas pela sociedade, as quais levam o indivíduo a uma situação de descrédito.

Percebeu-se que da exclusão radical dos primórdios da humanidade até a inclusão, na atualidade, foi percorrida uma longa trajetória assinalada por diversos modos de se conceber as deficiências. Dessa forma, esses modos influenciaram fortemente a proposta da educação inclusiva. Sabe-se que tal proposta se baseia nos pressupostos de que se deve oferecer condições adequadas para permitir a instrumentalização das escolas e dos profissionais da educação, buscando atender com qualidade a diversidade das necessidades educacionais e sociais dos seus alunos, independentemente das diferenças que estes possam apresentar.

Vale ressaltar que, ao considerar o conceito de educação inclusiva, estamos nos referindo ao contexto social, ou seja, partimos do princípio de que a inclusão das minorias, dentre as pessoas com deficiência, representa em primeira instância a valorização dessa diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social (BALEOTTI; OMOTE, 2003).

Nesse contexto, entende-se que as atitudes sociais compõem uma importante área de estudo, porque elas têm influência significativa nas ações das pessoas (MUSHORIWA, 2001). Desse modo, contemplar a complexidade das atitudes sociais das diversas pessoas que estão envolvidas no cenário da educação inclusiva parece ser um caminho relevante para a compreensão de fenômenos ligados à temática da deficiência.

Para Rodrigues et al. (2007), as atitudes sociais em relação a um determinado objeto social se constituem em um importante determinante dos comportamentos direcionados a esse objeto.

Altman (1981) sublinha que a importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque indicam as definições do problema mantidas pelos membros de uma coletividade,

servindo de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos voltados ao objeto atitudinal.

Nesse estudo, o conceito adotado de atitudes sociais relaciona-se às predisposições psíquicas ou afetivas, podendo ser positivas ou negativas com respeito a uma pessoa, objetos ou fenômenos.

Para Bem (1973), existem quatro atividades humanas que fundamentam as crenças e as atitudes: pensar, sentir, comportar-se e interagir com os outros. Assim, os fundamentos psicológicos das crenças e das atitudes seriam as cognições (valores, pensamentos conscientes e inconscientes, coerência e incoerência), as emoções (sentimentos, reações afetivas, percepções), comportamentos (ações, verbalizações) e as influências ou interações sociais (grupos de referência, meios de comunicação, ideologias).

Tal conceito corrobora o de Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007), que afirmam que as atitudes sociais se constituem de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, pró ou contra um determinado objeto social, como, por exemplo, uma categoria de pessoas com deficiência.

Com tal embasamento, acredita-se ser mais relevante apresentar uma compilação de pesquisas recentes dedicadas ao estudo das atitudes sociais, que explicitar o contexto histórico<sup>27</sup> no qual tal construto foi desenvolvido.

### **3.1 Pesquisas sobre atitudes sociais**

Segundo Fonseca-Janes (2010, p. 59), “[...] os estudos sobre as atitudes sociais são datados diferentemente nos manuais de Psicologia ou mesmo em artigos científicos especializados, sejam na Psicologia Social ou mesmo em outras ciências que se apropriaram do uso desse conhecimento”.

O que se sabe ao certo é que esses estudos tiveram início na década de 1930 e, desde esse tempo, foram recebendo maior atenção por parte dos pesquisadores. Atualmente, há investigações sobre as atitudes sociais com diferentes enfoques e relacionadas a diversos processos psicológicos.

---

<sup>27</sup> Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007), apresentam brilhantemente no livro intitulado *Psicologia Social* não apenas os diversos conceitos de atitude e os diferentes enfoques teóricos, mas também discorre sobre os componentes das atitudes, as atitudes relacionadas a diversos processos psicológicos, bem como elas se formam e como fazer para mudá-las.

É possível encontrar pesquisas com discussões especificamente teóricas, como as de Campbell (1950), Yunker (1965), Zavalloni e Cook (1965), Kaplan (1972) e Greenwald et al. (2002). Existem trabalhos dedicados à compreensão das atitudes sociais de pessoas com deficiências específicas, em especial, observando-se com maior frequência as pesquisas que se referem à deficiência intelectual e física, como os estudos de Jaffe (1967), Altman (1981), Park, Faulner e Schaller (1999).

Especificamente 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.

Pensando diretamente nos companheiros de sala das pessoas com deficiência, verificam-se estudos sobre todos os níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental (BALEOTTI, 2006; BROWN, 2000; DIAMOND; KENSINGER, 2002; LEWIS, 1993, 1995; MARAS; VIEIRA, 2006; MARQUES et al., 1997; MARTINS, 1999) até o Ensino Superior, pensando especificamente nos docentes e nos colegas que convivem ou não com pessoas com deficiência (CHAHINI, 2010; FONSECA-JANES, 2010; SANTANA, 2013).

Em geral, ao se observar tais estudos, pode-se perceber a escassez dessas pesquisas no Brasil. Além disso, nota-se que não há um consenso nos resultados, principalmente quando se enfoca em algumas variáveis, tais como as diferenças entre os gêneros, as idades e a escolaridade. Tais informações podem ser encontradas nas pesquisas de (PEARMAN et al., 1992), que afirmam que atitudes sociais positivas são apresentadas por professores do gênero feminino, bem como por professores mais jovens (BALBONI; PEDRABISSI, 2000), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (HASTINGS; OAKFORD, 2003), com nível mais baixo de escolaridade (JOBE; RUST; BRISSIE, 1996) e com experiência no ensino de alunos deficientes (VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000).

Tais resultados ressaltam novamente a importância de se compreender as atitudes sociais dos diversos grupos, em especial, das atitudes relacionadas às

minorias, especificamente remetendo às pessoas com deficiência ou as pessoas que convivem com elas.

### **3.1 Objetivo**

O segundo estudo teve como objetivo verificar as atitudes sociais das crianças e dos adolescentes participantes do estudo 1, em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

### **3.2 Método**

Serão apresentados nessa seção os procedimentos metodológicos desse estudo.

#### **3.2.1 Participantes**

Participaram desse estudo os mesmos 93 alunos descritos no *Estudo 1*.

Complementando as informações descritas no primeiro estudo, aponta-se 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 G8.

#### **3.2.2 Material**

Para esse estudo, utilizou-se uma 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 validou 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, validada e padronizada, adotada nesse estudo, tem sua versão final 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 *Apêndice B*.

### 3.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados se deu de modo similar ao apresentado na seção *Procedimentos de coleta de dados*, relativa ao primeiro estudo<sup>28</sup>.

É oportuno salientar que, na situação do segundo estudo, houve ainda uma aplicação diferenciada para os alunos do primeiro e do segundo ano. Durante a coleta de dados, apenas para essas turmas, fez-se necessário verbalizar o questionário, gravando as entrevistas, pois esses participantes não eram alfabetizados ou se encontravam em processo de alfabetização. Com relação aos demais participantes, eles responderam diretamente no instrumento.

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. O que tomou mais tempo foi o questionário: para o preenchimento da escala o aluno levava, no máximo, 10 minutos.

---

<sup>28</sup> Ver página 47.



### 3.2.4 Procedimentos de análise dos dados

Após a tabulação em um banco de dados elaborado especificamente para esse instrumento, foram calculados os escores, somando-se algebricamente os pontos obtidos em cada um dos itens, os quais podem ser -1, 0 ou 1.

O valor -1 é atribuído quando o respondente discorda do enunciado favorável à inclusão ou concorda com o enunciado desfavorável à inclusão; o valor 1 é atribuído quando o respondente concorda com o enunciado favorável à inclusão ou discorda do enunciado desfavorável à inclusão; e o valor 0 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-Wallis<sup>29</sup>, de sorte a comparar as várias amostras independentes, e o teste de Dunn, visando às possíveis comparações dois a dois de pequenos grupos de participantes. Quando necessário, empregou-se também o teste de Mann-Whitney<sup>30</sup>.

## 3.3 Resultados e discussão

Assim como exposto na seção *Procedimentos de análise de dados*, foram atribuídos valores às respostas fornecidas na escala infantil. A Tabela 23 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.

---

<sup>29</sup> 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).

<sup>30</sup> O teste de Mann-Whitney é usado para a comparação de dois grupos independentes.

**Tabela 15** - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais segundo o agrupamento de alunos.

| GRUPOS | N  | VARIAÇÃO<br>(MIN / MAX) | MEDIANA | DISPERSÃO<br>(Q1 / Q3) |
|--------|----|-------------------------|---------|------------------------|
| G1     | 9  | - 7 / <sup>31</sup> 6   | -1      | - 3 / 2                |
| G2     | 9  | 0 / 14                  | 5       | 1 / 6                  |
| G3     | 10 | - 8 / 16                | 5       | - 0,5 / 6,75           |
| G4     | 16 | - 12 / 15               | 2,5     | - 0,25 / 6,5           |
| G5     | 9  | - 7 / 13                | 8       | - 1 / 11               |
| G6     | 11 | - 6 / 17                | 5       | - 4 / 9,5              |
| G7     | 14 | - 6 / 13                | 4       | 1,25 / 5               |
| G8     | 8  | - 1 / 16                | 6,5     | 3 / 9,75               |
| G9     | 7  | - 8 / 15                | 7,5     | 7,5 / 13               |

**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 entre todos os grupos, por meio do teste de Kruskal-Wallis. Com essa análise, foi possível observar que não há diferença estatisticamente significativa entre os nove grupos ( $p = 0,1656$ ). Pode-se observar que, embora as diferenças não sejam drásticas, há uma evolução pequena entre um grupo e outro, o que pode ser verificado levando-se em consideração as variações explicitadas na Tabela 15, em especial quando nos referimos à progressão de alguns grupos. Um fator que poderia ser o causador da pouca evolução apresentada nas falas é a escola, pode-se questionar o papel que a escola tem desempenhado na vida desses alunos que por algum motivo não tem apresentado grandes evoluções do desenvolvimento do seu conhecimento.

Mesmo assim, deve-se considerar essa hipótese em estudos longitudinais, em que há o acompanhamento periódico dos mesmos sujeitos; com isso, variáveis como a idade, o gênero, a hipótese de contato com a deficiência, o tipo de deficiência, entre outros fatores, seriam mais bem controlados.

<sup>31</sup> Optou-se por separar os valores utilizando a barra (/), para melhorar a visualização e não permitir acrescentar erros quando aparecerem os sinais negativos.

No geral, quando se buscam estudos dessa natureza, encontram-se pesquisas conflitantes. Para os deficientes, a inclusão pode ser benéfica no sentido de desenvolver habilidades sociais, dentre outros fatores (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010); os alunos sem deficiência podem auxiliar na promoção de um aprendizado baseado na tolerância e solidariedade, além de aumentar a aceitação dos deficientes (KALYVA; AGALLOTIS, 2009; KRAJEWSKI; HYDE; O'KEEFFE, 2002).

Tendo em vista a variável contato, procurou-se verificar se os alunos que informaram terem tido contato com deficientes apresentam ou não atitudes sociais mais favoráveis que aqueles que não informaram o contato, diferentemente da variável contato apresentada no primeiro estudo. 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. Com essa nova organização, pôde-se aplicar o teste de Mann-Whitney, a fim de comparar os escores da escala infantil. O resultado encontrado, valor de  $p = 0,8669$ , indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos.

**Tabela 16** - Síntese da distribuição de escores da Escala Infantil de Atitudes Sociais acordo com a variável contato.

| VARIÁVEL<br>CONTATO     | N  | VARIAÇÃO<br>(MIN / MAX) | MEDIANA | DISPERSÃO<br>(Q1 / Q3) |
|-------------------------|----|-------------------------|---------|------------------------|
| <i>G1 – sem contato</i> | 34 | - 6/17                  | 4,5     | 1/6                    |
| <i>G2 – contato</i>     | 59 | - 12/16                 | 4       | - 1/8,5                |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Não há consenso na literatura com relação ao contato, de maneira que alguns estudos evidenciam que o contato pode favorecer a aceitação, outros não. No geral, acredita-se que o contato em si não pode garantir a aceitação, mas o que pode determinar isso é o modo como ele é gerenciado, mediado. Se um aluno percebe o deficiente 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.

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

| VARIÁVEL<br>CONTATO | N  | VARIAÇÃO<br>(MIN / MAX) | MEDIANA | DISPERSÃO<br>(Q1 / Q3) |
|---------------------|----|-------------------------|---------|------------------------|
| <i>G1 – M</i>       | 36 | -12/15                  | 4       | -1,25/7,25             |
| <i>G2 – F</i>       | 57 | -7/17                   | 5       | 0/9                    |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Com essa nova organização, foi realizada um cotejo, adotando-se o teste de Mann-Whitney, a fim de comparar os dois grupos. O resultado encontrado, valor de  $p = 0,3706$ , indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Embora o resultado não seja considerado significativo, vale observar que, de acordo com as medidas de dispersão mostradas na Tabela 17, as meninas apresentam atitudes um pouco mais favoráveis que os meninos.

Referindo-se às variáveis de gênero e contato, não há um consenso na literatura, logo, isso não nos permite afirmar se o resultado pode ser generalizado e agregado aos demais, ou não. Entretanto, permanece a sugestão em se realizar

estudos sobre as atitudes sociais de outros processos psicológicos e, sobretudo, com relação à inclusão.

### **3.4 Conclusões**

Percebe-se que as atitudes sociais dos grupos analisados não possuem diferença estatisticamente significativa, assim como as análises separadas das variáveis contato e gênero.

Talvez, se o número de participantes fosse maior e mais variado, hipoteticamente, haveria ou não mais possibilidades de se encontrar resultados diferentes. De qualquer forma, verifica-se que os estudos das atitudes sociais de crianças sem deficiência em relação às deficiências e à inclusão, em suma, indicam um desconhecimento quanto a algumas categorias de deficiências por parte das crianças.

Os dados revelam ainda assimilações de informações equivocadas permitindo, assim, a criação de explicações fantasiosas sobrecarregadas de estereótipos e preconceitos (MAGIATI et al., 2002; MARTINS, 1999).

Com efeito, a opção por verificar as atitudes sociais dos participantes desse estudo, considerando que alguns deles têm ou já tiveram contato com algum tipo de deficiência em outro contexto, talvez aponte que essas atitudes fossem diferentes ou ainda mais desfavoráveis, dependendo do tipo de comprometimento que o deficiente apresenta.

Dessa forma, a falta de esclarecimento a propósito da deficiência parece ser um aspecto que frequentemente prejudica o processo de interação entre os alunos. Nesse contexto, o estudo realizado por Batista e Enumo (2004) sobre o processo de interação social entre crianças deficientes, inseridas em classes comuns, e seus pares sem deficiência, demonstrou que as crianças deficientes permanecem, a maior parte do tempo, isoladas do grupo. Assim, os autores enfatizam que a intervenção junto aos alunos deficientes não é suficiente.

Paralelamente, faz-se necessária a intervenção junto aos colegas que estão dividindo o mesmo espaço, de modo a assegurar a inclusão, ou seja, apenas o contato não altera a concepção que o aluno possui sobre a deficiência, mas a relação estabelecida e a interação farão com que esse processo ocorra de forma mais apropriada.

Como é a criança deficiência mental?

*Hum... ele eu nunca ouvi falar.* G1P7

*É meio maluca e mito burra.* G3P1

*É quando cai da árvore.* G4P2

*Que vai na piruá da apai.* G5P6

#### 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AMBOS OS ESTUDOS

O objetivo do primeiro estudo foi o de investigar as concepções de deficiência de crianças e adolescentes sem deficiência, sobre as quatro deficiências tradicionalmente identificadas em categorias distintas: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva. Com relação ao segundo estudo, o objetivo foi o de verificar as atitudes sociais das crianças e dos adolescentes participantes do primeiro estudo, quanto à inclusão de pessoas com deficiência.

Tendo em vista os objetivos dos estudos 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.

Teóricos, como Fishbein e Ajzen (1975), afirmam que a crença é um componente cognitivo que se relaciona a um determinado objeto, assim como entendem Freitas e Borges-Andrade (2004, p. 481), os quais discutem esse construto, sustentando que as crenças são elementos essenciais na manifestação e na viabilização de mudança das atitudes, uma vez que, segundo esses autores, se as crenças associadas ao objeto são formadas por atributos favoráveis, a atitude tenderá a ser positiva.

De conformidade com tais afirmações, buscou-se correlacionar as respostas relativas à frequência das concepções de deficiência com os escores encontrados com a escala infantil, utilizando o coeficiente de correlação de Spearman<sup>32</sup>. Na tentativa de obter tais resultados, percebeu-se que isso não seria possível devido à natureza dos dados, de maneira que se procurou 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 mais alto e mais baixo de cada ano escolar, junto das falas das mesmas crianças, para se ter uma ideia, mesmo que generalizada, dessa proximidade ou não da concepção com a atitude social. A primeira organização pode ser visualizada na Tabela 18.

---

<sup>32</sup> Na estatística, o coeficiente de correlação de postos de Spearman, é uma medida de correlação não-paramétrica, isto é, ele avalia uma função monótona arbitrária que pode ser a descrição da relação entre duas variáveis, sem fazer nenhuma suposição sobre a distribuição de frequências das variáveis.

**Tabela 18** – Tabela geral dos escores maiores e menores separados por grupo.

| CATEGORIAS             | ESCORES POR GRUPO |    |    |     |    |    |    |    |    |
|------------------------|-------------------|----|----|-----|----|----|----|----|----|
|                        | G1                | G2 | G3 | G4  | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 |
| <i>Escores maiores</i> | 6                 | 14 | 16 | 15  | 13 | 17 | 13 | 16 | 15 |
| <i>Escores menores</i> | -7                | 0  | -5 | -12 | -7 | -6 | -6 | -1 | -8 |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Tendo em vista os escores reunidos na tabela acima, serão focalizados, no Quadro 17, as falas das crianças sobre a concepção de deficiência física.

**Quadro 17** – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência física.

| GRUPOS    | RESPOSTAS           |                                                                                                |
|-----------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Que anda de cadeiras de roda” – G1P6</i>                                                   |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela é especial” – G1P2</i>                                                                 |
| <b>G2</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G2P3</i>                                                                        |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G2P8</i>                                                                        |
| <b>G3</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“É cheio de bolinhas” – G3P3</i>                                                            |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G3P8</i>                                                                        |
| <b>G4</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Ela anda de cadela de rola e usa óculos” – G4P8</i>                                        |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Mão cei” – G4P10</i>                                                                       |
| <b>G5</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“As crianças deficiente física geralmente não podem andar, falar, se mexer, etc” – G5P9</i> |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela tem muitas dificuldades” – G5P7</i>                                                    |
| <b>G6</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Ela não consegue andar ou não consegue mecher algum músculo do corpo dele” – G6P9</i>      |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela não fala e não ouve só por gestos” – G6P7</i>                                          |
| <b>G7</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G7P1</i>                                                                        |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Criança com doença” – G7P2</i>                                                             |
| <b>G8</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não anda, não fala, não se movimenta sozinho etc...” – G8P8</i>                            |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G8P5</i>                                                                        |
| <b>G9</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G9P1</i>                                                                        |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“É uma criança que tem algum problema físico” – G9P5</i>                                    |

**Fonte:** Elaborada pela autora.



Verifica-se, no quadro do grupo de participantes os quais obtiveram escores maiores, que apenas 2 das 9 crianças deram respostas favoráveis à deficiência física, em comparação com as crianças que obtiveram escores menores, quando apenas 1 das 9 crianças ofereceu uma resposta favorável.

Embora essa seja apenas uma amostra dos 93 sujeitos participantes, tais informações podem sugerir que ter uma concepção favorável ou positiva sobre uma deficiência não implica diretamente atitudes sociais ou tratamento oferecido às pessoas com deficiência.

No que tange à deficiência visual, o Quadro 18 permite visualizar as respostas relativas a essa deficiência.

**Quadro 18** – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência visual.

| GRUPOS    | RESPOSTAS           |                                                                                                     |
|-----------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Que não dá para enxergar e usa óculos” – G1P6</i>                                               |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela só consegue entender pela linguagem de sinais” – G1P2</i>                                   |
| <b>G2</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não enxerga nada” – G2P3</i>                                                                    |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Que não enxerga” – G2P8</i>                                                                     |
| <b>G3</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não vê nada” – G3P3</i>                                                                         |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela usa alguma coisa para ajudar” – G3P8</i>                                                    |
| <b>G4</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Ela não incede e ela faz coisas com a mãe” – G4P8</i>                                           |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Mãe sei” – G4P10</i>                                                                            |
| <b>G5</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“A criança cega não pode enxergar” – G5P9</i>                                                    |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Uma criança que tem dificuldade na vista” – G5P7</i>                                            |
| <b>G6</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Ela não consegue ver só ouvir e se mecher” – G6P9</i>                                           |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela precisa da ajuda de um cão ou de alguém para ajudá-la” – G6P7</i>                           |
| <b>G7</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“A criança cega tem várias dificuldades mais eu acho super legal o modo de ler delas” – G7P1</i> |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Que não vê nada” – G7P2</i>                                                                     |
| <b>G8</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G8P8</i>                                                                             |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G8P5</i>                                                                             |
| <b>G9</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G9P1</i>                                                                             |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“É uma criança que não enxerga” – G9P5</i>                                                       |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Observa-se que 7 dos 9 participantes que obtiveram escores maiores de seus grupos apresentaram respostas favoráveis sobre a concepção da deficiência visual. Com relação aos alunos que obtiveram escores menores, 5 dos 9 participantes mostraram escores favoráveis sobre a concepção dessa deficiência.

Diferentemente do observado quanto à concepção da deficiência física, tais dados sugerem uma relação da resposta favorável com as atitudes sociais sobre a inclusão.

Para se refletir sobre as respostas acerca da deficiência auditiva, apresenta-se abaixo o Quadro 19.

**Quadro 19** – Respostas dos participantes, que apresentaram maior e menor escore na escala infantil, sobre a concepção de deficiência auditiva.

| GRUPOS    | RESPOSTAS           |                                                                                           |
|-----------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Que não escuta as pessoas” – G1P6</i>                                                 |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela não ouve o que a gente fala” – G1P2</i>                                           |
| <b>G2</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Ela não escuta nada” – G2P3</i>                                                       |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Que não ouve” – G2P8</i>                                                              |
| <b>G3</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não ouve” – G3P3</i>                                                                  |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G3P8</i>                                                                   |
| <b>G4</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Ela não ouve e ela fica com a mãe” – G4P8</i>                                         |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Tem proprema” – G4P10</i>                                                             |
| <b>G5</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“A criança não ouve as pessoas e tem que se comunicar com língua de sinais” – G5P9</i> |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Uma criansa que não pode ouvir” – G5P7</i>                                            |
| <b>G6</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não. Tem que ter professoras personalizadas para pessoas com deficiência” – G6P9</i>  |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela não ouve nada do que você fala só por gestos” – G6P7</i>                          |
| <b>G7</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G7P1</i>                                                                   |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Porque nasce assim” – G7P2</i>                                                        |
| <b>G8</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G8P8</i>                                                                   |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Ela não esculta” – G8P5</i>                                                           |
| <b>G9</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G9P1</i>                                                                   |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“É uma criança que não escuta” – G9P5</i>                                              |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Com relação à deficiência auditiva, percebe-se que 6 dos 9 alunos que obtiveram escores elevados evidenciaram concepções favoráveis quanto a essa deficiência. Sobre as crianças com escores menores, 6 apresentaram respostas favoráveis e 3 respostas desfavoráveis.

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 deram respostas favoráveis, em sua maioria.

Sobre a deficiência mental, tem-se abaixo o Quadro 20, para melhor visualização das respostas a propósito dessa deficiência.

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

| GRUPOS    | RESPOSTAS           |                                                                                                    |
|-----------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>G1</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G1P6</i>                                                                            |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“É... que não se lembra das coisas” – G1P2</i>                                                  |
| <b>G2</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G2P3</i>                                                                            |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Que tem dificuldade para estudar” – G2P8</i>                                                   |
| <b>G3</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Loca” – G3P3</i>                                                                               |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G3P8</i>                                                                            |
| <b>G4</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Ela é quiança que dem podrema de cadesa ou de odas coisas” – G4P8</i>                          |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Mãõ cei” – G4P10</i>                                                                           |
| <b>G5</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Eu acho que a criança deficiente mental seja uma pessoa que tem problema na cabeça” – G5P9</i> |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não tem memória, louca” – G5P7</i>                                                             |
| <b>G6</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G6P9</i>                                                                            |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G6P7</i>                                                                            |
| <b>G7</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Eu acho que ela pode ser meio lerda para aprender” – G7P1</i>                                  |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G7P2</i>                                                                            |
| <b>G8</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G8P8</i>                                                                            |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“Não sei” – G8P5</i>                                                                            |
| <b>G9</b> | <i>Escore maior</i> | <i>“Não sei” – G9P1</i>                                                                            |
|           | <i>Escore menor</i> | <i>“É uma criança que tem um problema no cérebro” – G9P5</i>                                       |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Percebe-se que, no primeiro estudo, as crianças apresentaram um desconhecimento generalizado sobre a concepção de deficiência mental, semelhantemente às demais respostas dadas ao longo do primeiro estudo, em que tanto os participantes com escores elevados, quanto os com escores menores ofereceram respostas desfavoráveis à concepção da deficiência mental, ou seja, dos 9 alunos, todos deram respostas desfavoráveis.

Com os resultados provenientes dessa amostra, não é possível sugerir que a hipótese inicial não se confirmou; vale ressaltar que a intenção seria correlacionar as concepções com as atitudes sociais, com o entendimento de que a primeira influenciaria totalmente no desenvolvimento da segunda.

Possivelmente, compreende-se que vários são os fatores os quais podem alterar ou enfatizar tais afirmações. Por exemplo, talvez o gênero dos alunos selecionados para tal amostra pudesse interferir, talvez o contato ou a espécie de contato que tiveram com pessoas com deficiência, ao longo de suas vidas, ou até mesmo outros fatores externos não contemplados nesse estudo.

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 referido por deficiência. Indubitavelmente, isso pode ser intensificado em situações nas quais as pessoas sem deficiência demonstram suas práticas, reproduzindo suas atitudes sociais sobre essas pessoas e seu respectivo entorno.

Além disso, não se pode deixar de realçar uma questão não enfocada ao longo de ambos os estudos – 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.

Piaget, embora não se tenha dedicado especificamente à temática do politicamente correto, apresenta breves associações com as noções de moralidade. Em sua obra intitulada *O juízo moral na criança* (1973), o autor afirma que, na aurora do desenvolvimento humano, estão presentes elementos de que se utilizará posteriormente a moral da reciprocidade: entre eles, uma afeição mútua espontânea

que, além de apontar para a busca futura de imagens positivas de si, motiva a criança a atitudes de generosidade e sacrifício, a demonstrações comoventes não orientadas pela obediência, portanto, mais atraentes e objeto de maior investimento afetivo, nas escolhas que definirão o tipo de pessoa que a criança virá a ser, não obstante os processos inevitáveis de descontinuidade os quais a intervenção da coação adulta e suas decorrências instauram (mais ou menos acentuadas, de acordo com o caráter combinado dos pais e da criança e o ambiente, que pode favorecer mais a consolidação do medo ou a do amor).

Nesse contexto, a criança desenvolverá as noções de moral, que, por sua vez, exercerão um papel fundamental nas atitudes sociais com respeito às deficiências, bem como à inclusão de modo geral.

Porque alguma criança fica cega?

*Por pegar alguma coisa e furar o olho. G1P2*

*Tipo brincando com as coisas da mãe, do tio, da vó. G1P6*

*Porque ela fica olhando muito para a luz e fica cega. G1P7*

*Porque é... fica virando o olho. Eu sei mais não viro. G1P8*

## 5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E METODOLÓGICAS

Neste capítulo, serão efetuadas breves considerações sobre os aspectos éticos e metodológicos dos Estudos 1 e 2.

### 5.1 Aspectos éticos

A palavra “ética” pode ser definida como a ciência do *ethos* e está relacionada ao comportamento humano. A palavra grega *ethos*, na pluralidade de seus conceitos, pode também significar o conjunto de hábitos ou costumes fundamentais de determinadas sociedades.

Assevera Vaz (2002, p.267):

A ética parte do pressuposto de uma racionalidade imanente ao *ethos* e sua tarefa como disciplina filosófica consiste essencialmente em explicitar as razões do *ethos* ou em elucidar a intelegibilidade da práxis ética em suas diversas dimensões e estados.

Para muitos autores, teria sido Aristóteles o primeiro autor a desenvolver o pensamento sobre a ética. Tal pensamento teria surgido da reflexão acerca da diferença entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e na compreensão de que o saber relacionado às coisas humanas não seria suscetível de demonstração teórica, conforme acontece na matemática e na física, e que subordinar as ações humanas às leis tão precisas quanto às da ciência seria inviável.

No início da modernidade, no século XVII, Descartes propôs a razão como teoria para o conhecimento humano, isto é, uma ordem racional mecanicista sem a intervenção dos sentidos, cuja base para fundamentação estava na metafísica. Buscou-se construir um sistema harmônico em que a razão seria a única responsável pela verificação da verdade e capaz de conhecer a realidade.

Após esse período, o pensamento cartesiano foi refutado por Kant, que, por sua vez, buscou dar fundamento sólido à convicção de que existia no campo transcendental uma ordem superior capaz de satisfazer às exigências morais do ser humano. Tal fundamento estaria na lei ética, autônoma e independente, imune às críticas do campo restrito da ciência. Assim, se, antes, a ética dependia de uma

configuração específica do conhecimento prático entendido como discernimento, nesse momento, ela passou a simbolizar um derivativo tecnológico da ciência, em que a racionalidade foi-se tornando exclusivamente técnica onde a ação humana estaria envergada não mais ao discernimento entre o bem ou mal, justo ou injusto, certo ou errado, mas à administração técnica, a partir de parâmetros científicos.

Entretanto, devido a inúmeras barbáries praticadas em nome da ciência, nos campos de concentração nazistas, na ocasião da Segunda Guerra Mundial, com cobaias humanas, surgiram manifestações com o objetivo de resgatar os parâmetros éticos que deveriam ser observados nas práticas científicas.

Desse modo, elabora-se o Código de Nuremberg, primeiro documento ético internacional contendo preceitos disciplinadores às atividades científicas, que passa a requerer: o consentimento livre do sujeito na pesquisa; a possibilidade de revogação de autorização pelo sujeito; a redução de riscos; a obrigatoriedade de pesquisa prévia em animais etc.

Sendo assim, buscou-se com tais preceitos resgatar alguns referenciais mínimos para um agir ético, marcando, desse modo, o nascimento da primeira norma de ética aplicada e proporcionando o renascimento de um movimento que, na prática, sempre existiu – a ética aplicada à vida.

Atualmente, no Brasil, existe a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), entidade do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criada por intermédio da Resolução 196/96, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho.

A função dessa comissão é a de consultar, deliberar, normatizar e educar. Cabe destacar que essa comissão atua conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Todo o contexto focalizado até o momento nos leva a perceber que a maior preocupação da comissão é o sujeito das pesquisas. Todavia, tal preocupação pode gerar barreiras para o desenvolvimento de pesquisas que dependem exclusivamente de seres humanos, mas que são impedidas, devido aos processos de tramitação exigidos atualmente.

Em decorrência da necessidade de se solicitar aos pais dos alunos o consentimento para a participação de seus respectivos filhos na pesquisa,



entregaram-se 227 termos de consentimento livre e esclarecido para os pais, dos quais apenas 93 permitiram a participação de seus filhos na pesquisa.

Com as permissões devidamente assinadas, as crianças participavam, porém, a grande questão se relacionava aos demais colegas, que, por diversos motivos, não puderam participar do mesmo momento. Nessa situação, 11 dos 134 alunos não participantes manifestaram interesse em participar, mesmo sem o consentimento dos pais, 4 apresentaram sentimento de frustração por isso, chorando e tumultuando a participação dos demais colegas, enquanto 1 jovem, mesmo com autorização, se recusou a participar, porque não aceitava fazer algo que seus pais queriam (no caso participar da pesquisa).

A consideração que se faz é com relação aos prejuízos os quais podem ser causados, quando esse tipo de ausência de flexibilização de regras pode acarretar danos àqueles que, por algum motivo, se sentiram excluídos de um momento que não poderia provocar nenhum tipo de prejuízo intelectual, afetivo ou social.

Dessa forma, retomam-se os princípios básicos da ética perante investigações com seres humanos, sendo o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça. O respeito pelas pessoas garante que os indivíduos devem ser tratados como sujeitos autônomos e ainda que, se tiverem qualquer tipo de debilidade ou diminuição dessa autonomia, estas sejam automaticamente protegidas. No que concerne à beneficência, qualquer pessoa envolvida numa investigação deve ser tratada de uma forma ética, não só se respeitando as suas decisões e protegendo-as do perigo, mas também garantindo o seu bem-estar. Com relação ao princípio da justiça, ela se assenta essencialmente no tratamento igualitário, o que significa que o conhecimento e os benefícios alcançados devem ser partilhados de forma justa e tendo sempre em conta o mérito.

Considerando tais aspectos, acredita-se que, ao criar uma situação em que as crianças não podem participar da pesquisa, o respeito, a beneficência e a justiça estariam sendo deixados de lado e, nesse sentido, as crianças teriam maiores prejuízos do que enquanto participantes. Talvez houvesse a necessidade de se repensar tais regras e práticas para o desenvolvimento de pesquisas, mantendo-se os mesmos princípios básicos, mas se analisando efetivamente o tipo de prejuízo que se pode gerar, em determinadas pesquisas e situações. Outra alternativa talvez fosse alterar o critério do que é ético, de forma que esse parâmetro pudesse variar entre as áreas de conhecimento, talvez...

## 5.2 Aspectos metodológicos

Anteriormente, nas ciências humanas, entendia-se que a metodologia se limitava a um mero caminho a ser seguido para desenvolver um determinado estudo. Hoje, nota-se a importância de se desvendar esse amplo contexto que reside nos caminhos metodológicos. Além de descobrir o verdadeiro sentido de se realizar e desenvolver um problema de pesquisa, este deve privilegiar o desenvolvimento das investigações, dando ao mesmo um significado pessoal e consequentemente profissional.

Visando ao aprimoramento do percurso metodológico e dos materiais utilizados, tecem-se considerações a propósito dos instrumentos, dos participantes e das falhas metodológicas desta pesquisa.

A primeira consideração a ser feita é com relação ao questionário. Ele teve uma única versão, que, embora contemplasse os objetivos da pesquisa, não levava em conta, mesmo que sem intenção, a idade cronológica de todos os participantes. Da forma como foi aplicado, atenderia sem nenhuma dificuldade à faixa de 7 a 14 anos, sendo que as idades inferiores ou superiores a essas idades deveriam sofrer as devidas adequações. Outra questão a ser considerada sobre o questionário concerne à semântica e à adequação da linguagem, tendo em vista a idade dos participantes e a complexidade de conceitos tão abstratos, mesmo para adultos.

Com relação aos participantes, procuraram-se alunos que não tivessem contato direto (em contexto escolar) com pessoas com deficiência, mas os grupos G4 e G5, como relatado anteriormente, tiveram contato com uma jovem cadeirante. Pelos resultados obtidos, percebe-se que tal contato influenciou favoravelmente as concepções de deficiência física que essas crianças revelaram. Talvez essa tenha sido uma falha metodológica, porque, em outro contexto, com crianças que não tiveram contato direto, os resultados pudessem ser diferenciados.

Outra questão a que se deve atentar se refere à análise de dados. Algumas outras análises poderiam ter sido realizadas e, com elas, outros caminhos poderiam ser percorridos; entretanto, optou-se por utilizar a estatística como modo de encontrar maior confiabilidade nos resultados, assim como se decidiu não reunir os grupos de outra forma.

Além disso, percebe-se que o estudo das concepções e atitudes sociais ainda abarca muitos desafios, os quais implicam a abrangência de perspectivas e metodologias na área. Vale ressaltar que, sobretudo, a área da Educação Especial fundamenta e assenta seus estudos no campo qualitativo e necessita ainda mais de pesquisas que se dediquem a ousar metodologicamente, bem como de investigações imbrincadas em questões humanas, educativas, políticas e sociais, as quais continuem avançando o conhecimento que se tem nessa área.

*Bom, eu tenho um tio deficiente mental, e as vezes ele da ataques, é muito ruim, mas basta querer ajudar. G6P4*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos Estudos 1 e 2, foi possível retomar o estofo inicial do processo inclusivo, considerando o aperfeiçoamento da vida coletiva. Pôde-se, com o breve histórico sobre o desenvolvimento das concepções, perceber que os conceitos acerca das pessoas com deficiência vêm-se tornando progressivamente inclusivos.

Em acréscimo, nos primeiros capítulos, nota-se que, ainda que algumas comunidades ou grupos estejam praticando a estigmatização e a exclusão de algumas minorias, a sociedade em geral está ficando cada vez mais inclusiva. Sendo assim, pode-se acreditar que, embora a inclusão seja um fenômeno que se manifesta a partir da década de 1980, mais especificamente na década de 1990, ela está presente e tem sido vivenciada desde o momento em que o homem passou a viver em coletividade, fazendo valer a sua liberdade de expressão das necessidades e desejos individuais.

Nesse contexto, acredita-se que esse estudo buscou contribuir para o desenvolvimento de uma área que ainda tem uma longa jornada para caminhar. Tendo em vista os resultados encontrados, é possível reforçar alguns apontamentos os quais devem continuar auxiliando na reflexão de novos caminhos.

Com as concepções das deficiências, crê-se que ainda é necessário concretizar o fenômeno da deficiência, em especial para as crianças; tais conceitos deveriam se tornar mais palpáveis e próximos de suas realidades, para evitar a progressão de ideias fantasiosas, equivocadas, enfim, distorcidas sobre as pessoas com deficiência.

Ademais, necessita-se de estudos que auxiliem no processo de ressignificação dessas concepções, de preferência nos espaços escolares onde docentes e crianças precisem de um momento de reflexão a fim de, a partir de suas concepções, agregar conhecimento científico adequado para o contexto, provocando aos poucos modificações importantes de suas atitudes sociais.

Para isso, precisa-se de investimento, de tempo para se trabalhar com tabus, com mitos, com crenças, que deverão ser constantemente revistas. Além disso, ressalta-se que todo o processo de investigação e de aprendizagem deve ocorrer com a participação ativa das pessoas envolvidas, nesse caso, destacamos a

criança, que ainda por ser pequena e passando por diversas transformações, precisa ser ouvida atentamente e ter suas ideias respeitadas.

Dessa forma, indica-se um maior investimento na formação de crianças sem deficiência, para que, ao proporcionar interações positivas, estímulos favoráveis, elas possam aceitar melhor a diversidade e demonstrar maior respeito à comunidade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 27, p. 41-57, 1973.
- 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.
- ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010.
- 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.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Anais eletrônicos...* Marília: UNESP Marília Publicações, 2003. CD-ROM.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BATISTA, C. A. M. *Inclusão: construção na diversidade*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2004.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos psicológicos*, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, jan./abr. 2004.
- BECKER, H. S. *Outsiders: studies in the Sociology of Deviance*. The Free Press of Glencoe, 1966.
- BEM, D. J. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. São Paulo: EPU, 1973.
- 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.
- BOER, A. A. *Inclusion: a question off attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Stichtin Kinderstudies, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento elaborado pelo GT nomeados pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entre ao Ministério da Educação 07, de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04\\_02\\_2010\\_17.50.53.7753592ab2e3ae0f6d32e1f88ddb26b7.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.50.53.7753592ab2e3ae0f6d32e1f88ddb26b7.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: a escola*. Brasília, DF, 2004. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília, DF, 2004. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. 4. ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de lei 8035, de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Encaminhado ao Congresso nacional em dezembro de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 2003.



Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. 2. ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

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.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações e Sociedade*, v. 14, n. 41, p. 57-78, 2007.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. Instrumentos de diagnóstico. In: CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. (Orgs.). *Trabalho e Pessoas com Deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 279-296.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 3, p. 100-129, 2010.

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.

D'ANTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escolar regular. In: MANTOAN, M. T. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Edit. SENAC, 1997.

DEXTER, L. A. A social theory of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 62, p. 920-928, 1958.

DEXTER, L. A. On the politics and Sociology of Stupidity in our society. In: BECKER, H. S. (Org.). *The Other Side*. The Free Press of Glencoe, 1964. p. 49.

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, Oct. 2002.

DOBZHANSKY, T. *O homem em evolução*. São Paulo: Polígono: EDUSP, 1972.

ENESCO, I.; NAVARRO, A. El conocimiento social. *Cuadernos de Pedagogia*, n. 244, p. 69-75, feb. 1994.

FALK, G. *Stigma: how we treat outsiders*. New York: Prometheus Books, 2001.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Doze olhares sobre a inclusão*. São Paulo: Summus, 2005.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p. 13-24.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2004. p. 21-48.

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

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.

FONSECA-JANES, C. R. X. Educação inclusiva: a visão de futuros profissionais da educação. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p. 101-112.

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.

FORTINI, M. R. Attitudes and behavior toward students with handicaps by their nonhandicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 92, n. 1, p. 78-94, 1987.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Construção e validação de Escala de Crenças sobre o Sistema Treinamento. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 479-488, 2004.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, R. *Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GODOY, E. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.

GOÊS, M. C. R. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GOÊS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e Práticas de Educação inclusiva*. Campinas, SP: Ícone, 1988.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

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.

GUIMARÃES, T.; SARAVALLI, E. G. O papel da escolar e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 141-158, jan./abr. 2011.

HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.

INFOPÉDIA. *Dicionário de Língua Portuguesa Online*. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/estigma>>. Acesso em: 14 out. 2012.

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.

JOBE, D.; RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, v. 117, n. 1, p. 148-154, 1996.

KALYVA, E.; AGALLOTIS, I. Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities?. *European Journal of Special Needs Education*, v. 24, n. 2, p. 213-220, 2009.

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.

KASSAR, M. C. M. *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla*. 1999. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. *Revista Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 11, p. 24-34, 2001.

KRAJEWSKI, J. J.; HYDE, M. S.; O'KEEFFE, M. K. Teen attitudes toward individuals with mental retardation from 1987 to 1998: impact of respondent gender and school variables. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 37, n. 1, p. 27-39, 2002.

LEWIS, A. Primary school children's understanding of severe learning difficulties. *Educating Psychology*, v. 13, p. 133-145, 1993.

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

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: Seropédica, 2011. p. 35-45.

MARQUEZINE, C. P. Desenvolvimento moral e preconceito: um estudo sobre os juízos de crianças do ensino fundamental de uma escola inclusiva. 2013. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MENDES, E. G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. Concepções de professores sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p. 63-74.

MAGIATI, I.; DOCKRELL; LOGOTHETI. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Development Psychology*, Greek, v. 23, p. 409-430, 2002.

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*, São Carlos, n. 2, p. 25 -54, 1993.

MARAS, P.; BROWN, R. Effects of diferente forms of school contact on children's attiudes towards disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 337-351, 2000.

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*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

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.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. Inclusão da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-10.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

PEARMAN, E. L. et al. Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, v. 27, p. 176-182, 1992.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: EDUSP, 1977.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PLETSCH, M. D. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Rio de Janeiro: 2010.

RAPPAPORT, C. R. *Teorias do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

ROBERTS, C.; ZUBREICK, S. Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional children*, New York, v. 59, n. 3, p. 192 -202, dec./jan. 1993.

SANTA, 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.

SARAVALI, E. G. *As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou deficiência intelectual. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano 9, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: uma análise psicossocial e ética da desigualdade social*. São Paulo: Vozes, 2001. p. 7-13.

SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUZA, M. M. G. S. *Concepções de crianças não deficientes sobre as deficiências: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade*. 2010. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SOUZA, M. M. G. S. *Atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre Atendimento Educacional Especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização*. 2011. 15 f. Monografia (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SOUZA, M. M. G. S. *Atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes do curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica*. 2011. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação, Marília, 2011.

SEMMELE, M. I.; DICKSON, S. Connotative reactions of college students to disability level. *Exceptional children*, v. 32, n. 7, p. 443-450, 1966.

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.

TORTELLA, J. C. B. *A amizade no context escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.

TORTELLA, J. C. B. *A representação de amizade em díades de amigos e não amigos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

VAN REUSEN, A. K.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, v. 84, n. 2, p. 7-20, 2000.

Vaz. H. C. L. *Ética e Direito*. Edições Loyola. 2002.

VELHO, G. O Estudo do Comportamento Desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 11-28.

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

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 - Questionário**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Você conhece ou já teve contato com algum deficiente? Sim ( ) Não ( )

Qual era a deficiência? \_\_\_\_\_

1 – Como é a criança deficiente física?

Resposta \_\_\_\_\_

2 – Por que alguma criança fica deficiente física?

Resposta \_\_\_\_\_

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

Resposta \_\_\_\_\_

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

( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

5 – Como é a criança cega?

Resposta \_\_\_\_\_

6 – Por que alguma criança fica 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 fica 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 deficiente mental?

Resposta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14 – Por que alguma criança fica deficiente mental?

Resposta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

Resposta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – 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 deficiente.

☐ 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 deficientes 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 deficiente.

(   ) Sim            (   ) Não            (   ) Não sei

10) As classes só para alunos deficientes deveriam acabar.

(   ) Sim            (   ) Não            (   ) Não sei

11) A professora deve dar mais atenção para o aluno que é deficiente.

(   ) 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 deficientes devem estudar em classes só para deficientes.

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Não sei

20) Os alunos deficientes físicos devem estudar na classe comum.

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Não sei