

OLGA MARIA DE ARAÚJO SOARES

**A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

S676r
2012

Soares, Olga Maria de Araújo, 1986-

A representação de crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar / Olga Maria de Araújo Soares. – Viçosa, MG, 2012. xv, 171f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 151-156.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Inclusão escolar.
3. Representação mental em crianças. I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 371.9

OLGA MARIA DE ARAÚJO SOARES

**A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de junho de 2012.

Neuza Maria da Silva

Gisele Maria Costa Souza

Maria de Lourdes Mattos Barreto
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus... Sem Ele não poderia agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho; Senhor, obrigada por estar sempre comigo!

A Nossa Senhora Aparecida, por esta graça alcançada.

Ao meu pai Geraldo Soares Silva Filho, pelo amor incondicional, pela atenção e compreensão em todos os momentos de minha vida, pela força e por ser meu exemplo, meu apoio e por acreditar sempre em mim... simplesmente, por ser meu pai! Obrigada por cuidar da minha vida. Eu te amo infinitamente.

À minha querida mãe Carmelita Diniz Araújo, que, junto de Deus, sei que cuida de mim! Sinto seu amor e carinho todos os dias. Continuarei seguindo em frente, porque sei que está comigo. Quanta saudade! Obrigada por tudo!

Ao Rogério e ao Rodrigo, meus irmãos queridos, por, mesmo estando longe, terem-me ouvido e torcido por mim a cada instante, compreendendo a minha ausência.

Aos meus sobrinhos Lucas e Letícia, por terem trazido alegria para nossa família!

Ao João Paulo, meu namorado e amigo, por todos os instantes de atenção, carinho, amor, cuidado, conforto e muita paciência, pela torcida, pelas palavras de ânimo ou, simplesmente, por me ouvir – Saiba que você foi, e é, muito importante em minha vida! Obrigada... te amo!

À minha orientadora Lurdinha, pela dedicação, amizade, pelo apoio, pela paciência e pelas orientações, que me proporcionaram momentos que ficarão para sempre em minha vida, contribuindo para a minha formação profissional e pessoal;

por me proporcionar a oportunidade de ser monitora do REUNI, oportunidade em que vivi momentos enriquecedores, construindo conhecimentos fundamentais tanto para a minha vida acadêmica quanto para a minha vida pessoal. Obrigada por acreditar em mim!

À Gisele, pelas sugestões, pelo estímulo e carinho, pelo cuidado e pelas palavras de apoio, mesmo distante.

À Neuza Maria, pelas contribuições e pela atenção.

À Naíse, pelas contribuições, pela amizade, pelo carinho e incentivo na graduação, no mestrado e durante as monitorias do REUNI.

“Quem é que vai me acolher, na minha indecisão. Se eu me perder pelo caminho, quem me dará a mão? Foi Deus quem consagrou você e eu para sermos bons amigos, num só coração. Por isso eu estarei aqui, quando tudo parecer sem solução. Peço a Deus que te guarde...” Anjos de Resgate.

À minha querida amiga Bethania Assis Costa, amizade construída na graduação e de fundamental importância para a construção e finalização deste trabalho! Obrigada por me ouvir, me confortar, me aconselhar, cuidar de mim, sorrir e chorar comigo todos esses anos! Sem você, eu não teria chegado até aqui. Graças a Deus, eu tenho a sua amizade! Muito obrigada por tudo, amiga!

À Eliane Cristina Santos, por todo carinho, atenção, compreensão e cooperação. Por todos os momentos que convivi com você e que nunca serão esquecidos! Minha irmã do coração! Sua amizade e apoio fizeram-me vencer esta etapa da minha vida! Agradeço a Deus por ter colocado você em minha vida!

À Taís Magalhães, pela amizade, pelo apoio e pela dedicação, mesmo estando distante, pelos momentos que vivemos juntas e que foram tão importantes para mim.

Às minhas amigas Mariana Carvalho e Tamara Barros, amizade construída no mestrado e tão importante para que eu pudesse concluí-lo; pelas risadas, conversas, pelo estímulo e pelas orações, por serem minhas amigas em todos os instantes!

A Márcia Garcia, Rita de Cássia e Vanderlene, por me ajudarem a “encontrar” crianças e adolescentes para o estudo-piloto, essencial para a construção desta pesquisa, pela amizade e pelo carinho!

A Keila Sousa, Elencéria, Camila Assis, Iana Morais, Poliana de Caldas, Maria Gabriela, Márcia Oliveira, Ludimila Marinho e Marina Amaral, pelos dias que vocês alegraram a minha vida, pelas orações e pelo carinho.

À Arlene, pelo carinho e pelas orações que sei que faz todos os dias para mim, por me acolher e cuidar de mim.

À minha turma do Mestrado, pelos momentos felizes que me proporcionou, pelas risadas e pelo apoio nas disciplinas.

Aos estudantes do Curso de Educação Infantil e Economia Doméstica, pela oportunidade que tive de conhecê-los durante as monitorias. Aprendi muito com vocês.

À Aloísia, por estar sempre disposta a ajudar e tirar nossas dúvidas.

Às instituições escolares, à sua coordenação, aos seus professores e demais profissionais que tão bem me receberam.

Aos pais ou responsáveis das crianças e adolescentes, por permitirem a realização da entrevistas.

Em especial, às crianças e adolescentes entrevistados, por terem aceitado a entrevista e pelo carinho que tiveram comigo todos os dias em que estive nas escolas. Agradeço também o carinho, atenção e compreensão das crianças e adolescentes que eu não entrevistei. Vocês alegraram meus dias!

Ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, pela oportunidade e confiança.

À CAPES, pela bolsa do Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino; e à Universidade Federal de Viçosa, pelos anos de formação profissional na graduação e na pós-graduação.

BIOGRAFIA

OLGA MARIA DE ARAÚJO SOARES, filha de Geraldo Soares Silva Filho e Carmelita Diniz Araújo, nasceu em Belo Horizonte, MG, em 1986.

No ano de 2005, ingressou no Curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV), graduando-se em 2009.

Em 2008, participou do projeto “A imaginação e o lúdico: a contação de histórias infantis”.

De março a dezembro de 2009, trabalhou em uma Instituição de Educação Infantil como professora de Educação Infantil.

Em 2010, ingressou no Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Foi monitora da disciplina Avaliação do Desenvolvimento da Criança e Fundamentos da Teoria Piagetiana, no fim do 1º semestre de 2010; e Linguagem Matemática e Tópicos Especiais em Estudos da Infância, no 2º semestre de 2010.

No ano de 2011, atuou na área de Família e Desenvolvimento Humano em disciplinas dos cursos de Educação Infantil e Economia Doméstica, como bolsista do Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino nas disciplinas Fundamentos da Teoria Piagetiana; Avaliação do Desenvolvimento da Criança; Ciências do Desenvolvimento Humano; e Linguagem Matemática.

Em junho de 2012, submeteu-se á defesa da Dissertação.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE TABELAS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiv
1. INTRODUÇÃO	1
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Como o sujeito constrói seu conhecimento e como explica o mundo: aspectos conceituais.....	8
2.2. Desenvolvimento moral e afetividade à luz da teoria piagetiana	18
2.3. Educação inclusiva- aspectos gerais	21
2.3.1. Histórico e Legislação Brasileira	21
2.3.2. Educação Inclusiva: o que é?.....	25
2.4. A importância da pesquisa com a criança	30
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1. Sujeitos e Situação Experimental.....	37
3.2. Construção do Instrumento de coleta de dados	43
3.3. Método de Coleta de Dados.....	48
3.4. Método de Análise de Dados.....	49
4. REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	57
4.1. Representação de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da diferença.....	57

4.2. Representação de crianças e adolescentes sobre o ambiente físico de uma escola regular que tem crianças e adolescentes com deficiência física	80
4.3. Representação de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da deficiência	102
4.4. Representação de crianças e adolescentes sobre o respeito e a cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	157
ANEXOS	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Criança que não ouve e não fala.....	46
Figura 2 - Criança com deficiência física.	46
Figura 3 - Livro em Braille.....	46
Figura 4 - Criança que não enxerga.	46
Figura 5 - Livro em Braille.....	58
Figura 6 - Criança que não enxerga na escola.....	58
Figura 7 - Criança com deficiência física.	80
Figura 8 - Criança que não ouve e não fala.....	102
Figura 9 - Livro em Braille.....	125
Figura 10 - Criança que não enxerga na escola.....	125
Figura 1A - Criança que não ouve e não fala.....	171
Figura 2A - Criança com deficiência física.....	171
Figura 3A - Livro em Braille.....	171
Figura 4A - Criança que não enxerga na escola.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais diferenças entre integração e inclusão	28
Quadro 2 - Os tipos de resposta na entrevista clínica	36
Quadro 3 - Níveis de compreensão do reconhecimento da diferença.....	50
Quadro 4 - Níveis de compreensão do ambiente físico	51
Quadro 5 - Níveis de compreensão do reconhecimento da deficiência	53
Quadro 6 - Níveis de compreensão do respeito e da cooperação	54
Quadro 7 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Diferença	60
Quadro 8 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Diferença	66
Quadro 9 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Diferença.....	70
Quadro 10 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Reconhecimento da Diferença.....	75
Quadro 11 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Reconhecimento da diferença.....	77
Quadro 12 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Ambiente Físico	82
Quadro 13 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Ambiente Físico	89
Quadro 14 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Ambiente Físico	93

Quadro 15 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Ambiente Físico	98
Quadro 16 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Ambiente Físico.....	99
Quadro 17 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Deficiência	104
Quadro 18 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Deficiência	109
Quadro 19 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Deficiência	114
Quadro 20 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Reconhecimento da Deficiência	121
Quadro 21 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Reconhecimento da deficiência.....	122
Quadro 22 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Respeito e Cooperação	127
Quadro 23 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Respeito e Cooperação.....	131
Quadro 24 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria respeito e cooperação	136
Quadro 25 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Respeito e Cooperação.....	140
Quadro 26 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Respeito e Cooperação.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População de estudo da Escola A, Viçosa, MG, 2011	38
Tabela 2 - População de estudo da Escola B, Viçosa, MG, 2011	39
Tabela 3 - Amostra das crianças e adolescentes do estudo, Viçosa, MG, 2011.....	40
Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária, Viçosa, MG, 2011	41
Tabela 5 - Média das idades das crianças selecionadas e o sexo (feminino/masculino), das Escolas A e B.....	42

RESUMO

SOARES, Olga Maria de Araújo, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2012. **A representação de crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Muitas discussões referentes à inclusão escolar vêm sendo realizadas, e a importância do respeito e valorização da diversidade é fundamental para viver em sociedade. O estudo do conhecimento social tem gerado grandes contribuições para diversas questões da sociedade e particularmente, com relação à nossa pesquisa, sobre aspectos da inclusão escolar. Acreditamos que as crianças e os adolescentes têm o que dizer sobre incluir, em suas escolas, sujeitos com deficiência, mesmo sem vivenciar esse processo. Nesse sentido, nossa pesquisa buscou investigar como ocorre a evolução de pensamento de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da diferença; o ambiente físico de uma escola regular que tem crianças/adolescentes com deficiência; e o reconhecimento da deficiência e o respeito e cooperação das crianças/adolescentes sem deficiência com as crianças/adolescentes com deficiência. A hipótese que norteou este estudo foi o fato de que as representações das crianças e adolescentes sobre a inclusão vão se modificando ao longo do desenvolvimento do indivíduo e que, desde cedo, as crianças têm o que falar sobre a inclusão, apresentam soluções e, mesmo não vivenciando a experiência inclusiva na escola, têm o que dizer sobre várias questões relacionadas à inclusão escolar, como o reconhecimento da diferença, da deficiência; sobre um ambiente físico de uma escola regular que atende crianças com e sem deficiência; e sobre relações de respeito e cooperação entre elas e os sujeitos com deficiência. As ações e experiências que os sujeitos têm podem interferir na maneira como eles explicam o processo de inclusão escolar. O

objetivo da pesquisa foi conhecer a representação que as crianças e adolescentes de 5 a 14 anos fazem sobre o processo de inclusão escolar na rede regular de ensino, no Município de Viçosa, MG. Utilizamos o Método Clínico Piagetiano, que tem como instrumento de coleta de dados a entrevista clínica, constituída de perguntas básicas e complementares e com apoio de material concreto. Nossa amostra foi constituída de 36 crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 14 anos, matriculados em duas escolas municipais, uma que atende à Educação Infantil e outra que atende ao Ensino Fundamental. Distinguimos quatro níveis de compreensão sobre o reconhecimento da diferença, ambiente físico, reconhecimento da deficiência e sobre o respeito e cooperação. A análise qualitativa dos dados das entrevistas indica que, de maneira geral, as crianças classificadas no Nível Pré-I não sentem necessidade ou não justificam seu raciocínio, e suas representações são embasadas na realidade cotidiana. No Nível I, as representações são fundamentadas nos aspectos mais visíveis da situação, o que está mais próximo da sua vivência. No Nível II, as crianças começam a formular uma concepção mais realista com relação à inclusão escolar, enquanto no Nível III as explicações são mais complexas, sendo capazes de sugerir soluções viáveis e realistas para as situações propostas, caracterizado pelo pensamento formal, podendo pensar sobre aspectos não visíveis da realidade. As crianças mais novas elaboram uma representação a partir de aspectos mais aparentes, e os mais velhos têm a capacidade de coordenar diferentes variáveis do problema. É ouvindo essas crianças e adolescentes que podemos identificar suas ideias e refletir sobre o papel da escola, da família e da sociedade com relação à inclusão escolar. Este estudo é um recorte de uma temática ampla, sendo necessários novos estudos que busquem aprofundar e conhecer as representações de crianças e adolescentes sobre aspectos que lhe dizem respeito, como a maneira de promover reflexos para a melhor vivência e convivência social.

ABSTRACT

SOARES, Olga Maria de Araújo, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2012. **The representation of children and adolescents on school inclusion.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Many discussions regarding the school inclusion have been raised and the importance of the respect and valorization of diversity is essential to live in society. The study of social knowledge has generated great contributions for several society issues and, particularly, regarding our research, about aspects of the school inclusion. We believe that the children and adolescents have what to say about inclusion, in their schools, disabled subjects, even without experiencing this process. Thus, our research sought to answer: how does the evolution of thought in children and adolescents on the recognition of difference occur, the physical environment of a regular school that has children / adolescents with disabilities; about the recognition of the disability and about the respect and cooperation of children / adolescents without disability with the children/adolescents with disability? The hypothesis that led this study was that the representations of children and adolescents about the inclusion will be changing throughout the development of the individual and since early the children have what to say about inclusion, that offer solutions and even not experiencing inclusion at school, have what to say about several issues related to school inclusion such as the recognition of difference, disability, about the physical environment of a regular school that attend children with and without disabilities, and about relationships of respect and cooperation between them and the subjects with disabilities. The actions and experiences that the subjects have can interfere in the way how they explain the process of school inclusion. The purpose of this

research was to know the representation that the children and adolescents from 5 to 14 years old have about the process of school inclusion, in the regular teaching network, in the city of Viçosa, MG. We used the Piaget's Clinical Method that has as instrument of data collection, the clinical interview, constituted by basic and complementary questions and with concrete material support. Our sample was constituted of 36 children and adolescents, at the age group from 5 to 14 years old, matriculated in two municipal schools, one that attends the Children Education and another that attends the Elementary Education. We distinguished 4 levels of comprehension about the recognition of difference, physical environment, recognition of disability and about the respect and cooperation. The qualitative data analysis of the interviews indicates that, in general, the children classified in the level Pre-I do not perceive the need or do not justify their reasoning and their representations are based on the daily reality. In the level I, the representations are based in the most visible aspects of the situation, what is closer to its experience. In the level II, the children start to develop a more realistic conception regarding the inclusion and in the level III the explanations are more complex, being able to propose viable and realistic solutions for the proposed situations, characterized by the formal thought, may think about the not visible aspect of reality. The youngest children elaborate a representation from the most evident aspects and the oldest have the capacity to coordinate different variables of the problem. Listening to these children and adolescents is that we can identify their ideas and think about the role of the school, family and society regarding the school inclusion. This study is based on a wide thematic, and become necessary new studies that aim to deepen and know the representations of children and adolescents about aspects concerning as a manner to promote reflexes for a better experience and social coexistence.

1. INTRODUÇÃO

(...) Os adultos pensam que nos conhecem muito bem. O que pode haver de interessante numa criança? Viveu pouco, pouco sabe, pouco entende. Mas todos esquecem como eram quando eram crianças, e pensam que de repente agora são inteligentíssimos. (JANUSZ KARCAK, 1981, p. 30)

O problema investigativo desta proposta de pesquisa nasceu durante minha trajetória como estudante do Curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Ao término do curso, matriculei-me na disciplina “Aspectos Teórico- Metodológicos da Pesquisa com Crianças” como estudante não vinculada da UFV. O projeto da pesquisa foi sendo delineado em estudos e discussões nessa disciplina. A partir das aulas, das leituras e das discussões, foram surgindo mais questionamentos e inquietações com relação à inclusão de crianças deficientes na rede regular de ensino e ao impacto dessa inclusão nas crianças envolvidas, bem como em suas famílias e na sociedade, impulsionado-me na busca por ampliar conhecimentos sobre esta temática.

Pensar em inclusão escolar nos faz acreditar em uma escola que, independentemente de diferenças sociais, físicas, étnicas, sexuais e intelectuais, se pautará em uma educação de qualidade para todos. Porém, no lugar de um ambiente verdadeiramente inclusivo, que respeita a diversidade, encontramos escolas em que as atenções estão voltadas para um padrão de aluno que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade. Assim, concordamos com Rodrigues (2007) quando afirma

que tanto o ambiente escolar quanto à sociedade “não está familiarizado com esta descontinuidade de perfil do ser humano” (RODRIGUES, 2007, p. 98).

De acordo com Rodrigues (2007, p. 100), “é preciso considerar que os olhares, assim como as representações, formam-se nas relações sociais, no contato do Eu com o Outro”. É importante, portanto, ouvir o que as crianças pensam e o que elas têm a dizer sobre o mundo à sua volta. Isso não é para impor o que o adulto pensa ser o melhor nem para dar lições de moral, mas, sim, para construir um ambiente em que cada ser humano possa ser respeitado e ouvido em suas individualidades, “pois o desejo de queremos tornar natural uma sala de aula em que a presença da diferença chama a atenção é dar margem à produção de atitudes ancoradas no desconhecimento, na piedade e na patologia” (RODRIGUES, 2007, p. 103).

A escola, espaço considerado local de aprendizagem, é também lugar onde as relações sociais e a convivência com a diversidade se fazem presentes a todo o momento. Assim, Rodrigues (2007) afirma que:

Este espaço precisa ser investigado a fim de possibilitar a desmistificação de ideias pré-concebidas acerca da diferença, da “estranheza” já que é neste lugar que ocorre, basicamente, o aprender, mas também é uma estrutura social em que a convivência e as trocas sócio-afetivas ocorrem constantemente, sendo essenciais ao crescimento de cada ser humano (RODRIGUES, 2007, p. 100).

Nesse sentido, conhecer a representação da criança acerca da inclusão poderá contribuir para a construção de uma escola que atenda às suas individualidades não negando suas diferenças, mas como uma possibilidade de dialogar e conhecer essas diferenças.

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa do Programa “Família, Bem-Estar Social e Qualidade de Vida” do Mestrado em Economia Doméstica do Departamento de Economia Doméstica, - uma vez que o conhecimento sobre a concepção das crianças a respeito da inclusão escolar possibilitará conhecer como esta temática está sendo construída por elas que, como membros da família, têm sua importância e contribuições a dar também para a sociedade, propiciando uma reflexão sobre a inclusão escolar dos sujeitos que participam desse processo.

Nesse sentido, como afirma Godoy (1997), é importante compreender as relações sociais e sua complexidade. Essas relações podem ser diferentes durante

todo o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com a teoria piagetiana, todo conhecimento inclui o valor das interações sociais, e o sujeito assimila o meio à sua volta a partir de sua ação nas oportunidades que tem de interagir com o outro, tornando-se fundamental refletir sobre os aspectos sociais e sua realidade.

A atenção principal desta pesquisa é a representação que as crianças e adolescentes fazem sobre a inclusão escolar mesmo que ela não tenha tido uma experiência nesse sentido. Nas palavras de Delval, “comprovou-se muitas vezes que as crianças, assim como os adultos não instruídos, têm explicações sobre múltiplos aspectos da realidade à sua volta antes mesmo de receber instrução formal sobre eles” (DELVAL, 2002, p. 81). As pessoas agem a partir das representações que fazem da realidade, ou seja,

O pensamento da criança não é algo caprichoso e variável, mas tem uma notável coerência e homogeneidade, ainda que siga suas próprias regras, que é o que se procura descobrir mediante a utilização do método clínico (Op. cit., p. 82).

Uma vez que as ações morais acontecem entre pessoas, as normas morais estão presentes na maioria das situações e relações, por isso a importância de estudá-las. Cantelli (2000) afirma que pesquisar as ideias crianças e adolescentes formulam sobre a realidade social que as cerca e a sua construção até atingir o pensamento adulto é importante tanto do ponto de vista teórico quanto prático porque, respectivamente, podem explicar como ocorre a evolução da compreensão das questões sociais e contribuir para a melhor participação do mundo social.

Este estudo, em particular, justifica-se pela importância de se conhecer e compreender as representações que as crianças têm sobre inclusão escolar, pois fazem parte desse processo e, na maioria das vezes, não são ouvidas. Justifica-se, ainda, pelo fato de que são poucos os registros bibliográficos de material que têm como perspectiva ouvir a criança, considerando-a como sujeito na construção de seu conhecimento, e, mais escassos ainda, são os que estudam essa temática levando em conta a criança como sujeito ativo que tem contribuições a dar.

A maioria dos estudos se baseia na perspectiva dos professores ou professoras e dos pais e mães, sendo poucos os que consideram a concepção da própria criança que é “incluída” na instituição ou daquela que participa desse processo ou, mesmo, daquela que não teve experiências com a inclusão.

Cabe ressaltar que, no Brasil, há estudos que abordam as representações das crianças acerca do conhecimento social, como os trabalhos de Rocha (2009), Silva (2009) e Ferreira (2008). Tais pesquisas estão descritas nos parágrafos subsequentes.

A investigação de Ferreira (2008) objetivou construir um instrumento para identificar a concepção de crianças sobre a água enquanto recurso natural, utilizando o método clínico piagetiano. Foram realizadas entrevistas clínicas com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos e encontrados três níveis de compreensão sobre o tema. As crianças, ao expressarem suas representações, não se limitaram somente a reproduzir informações que receberam do ambiente que as cercava, mas as reelaboraram, dentro de sua compreensão particular do mundo social.

Rocha (2009) procurou compreender as representações de crianças e adolescentes de 4 a 13 anos de idade sobre recursos monetários e suas relações com o consumo. Os resultados indicaram que esse tipo de conhecimento social passa por níveis evolutivos, desde os mais simples até os mais complexos.

Silva (2009) fez uma pesquisa para conhecer as representações de crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 14 anos de idade sobre trabalho e saber se eles estabeleciam relações entre trabalho e gênero, distinguindo as atividades laborais exercidas por homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho na nossa sociedade. Os resultados apontaram que também esse tipo de conhecimento passa por fases evolutivas, de níveis mais simples para os mais elaborados.

Poucas são as pesquisas que tratam de ouvir as pessoas sobre inclusão escolar. Quando se objetiva ouvir crianças sobre esse assunto, as referências são muito mais reduzidas. Ainda assim, estudos mostram como é importante conhecer essas representações para que se possam estabelecer ações mais respeitadas com relação à diversidade. E, como bem ressaltou Omote (1994), deve-se buscar entender como os indivíduos compreendem as deficiências, organizam suas percepções em relação a elas e constroem suas relações interpessoais com pessoas deficientes e não deficientes.

Levando em conta a importância de conhecer tais representações, há estudos como o de Viera (2006), que descreveu concepções e atitudes sociais de crianças não deficientes acerca da deficiência mental e da inclusão, analisando os efeitos de um programa informativo sobre esse público. Os resultados indicaram que esse programa proporcionou maior entendimento da deficiência mental, além de aumentar a

percepção das similaridades entre pessoas com e sem deficiência, a aceitação social do deficiente e as atitudes favoráveis à inclusão.

Vieria e Denari (2007) apresentam uma revisão bibliográfica de estudos sobre concepções e atitudes de crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão. Entre os principais resultados encontrados, destacam-se a falta de conhecimento das crianças em relação às deficiências e a facilidade com que determinadas deficiências são percebidas em relação a outras. A maioria dos estudos indica que o contato com pessoas deficientes e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de concepções mais adequadas e atitudes positivas.

Rodrigues (2007) analisou as representações das diferenças, dando especial atenção à surdez e à síndrome de Down entre crianças no cotidiano escolar. Segundo essa autora, “ouvir” os sujeitos que participam do processo de inclusão e compreender de que maneira eles representam o “outro” possibilitam entender a inclusão como um dos elementos favorecedores da “(des)construção” de olhares simplificadores.

Os dados da pesquisa de Martins e Silva (2007) mostram que a deficiência não é o único fator que provoca exclusão, mas que as diferenças individuais muitas vezes são determinantes para a não aceitação desses alunos, precisando ser mais trabalhada, no âmbito da escola, a necessidade de respeito à diversidade humana em diversos aspectos. Entre outros resultados, essas autoras relataram a importância da orientação aos estudantes em geral para que sejam incentivados relacionamentos significativos com os colegas com deficiência, bem como a formação de uma rede natural de apoio na escola.

A pesquisa de Batista e Enuno (2004) teve como objetivos descrever e analisar a interação social entre três alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental com Deficiência Mental (DM) e seus colegas, em três escolas-polo municipais de Vitória, ES. Os dados evidenciaram que os alunos com deficiência mental foram pouco aceitos e são mais rejeitados pelos seus colegas e passaram a maior parte do tempo de recreio sozinhos, o que demonstra dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais.

Como afirmam Glat e Fernandes (2005), no que se refere à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado significativo número de pesquisas no Brasil, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão.

Porém, ainda há muito que refletir para compreender melhor sobre esse processo escolar em que se reconhecem, valorizam e respeitam às diferenças.

Para além dessas considerações, a inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares é um direito garantido por lei. Há documentos e leis internacionais que estabelecem os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.934/96); Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, Capítulo a Lei 10.172, de 2001; Resolução número 2, de 2011, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Decreto nº 3.956, de 2001; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; a Constituição Federal de 1988; e a Declaração de Salamanca, de 1994.

Nesse sentido, as instituições escolares têm, ou deveriam ter, a responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento de indivíduos solidários e cooperativos, auxiliando-os na construção da sua identidade e autonomia. Essa construção envolve valores, conhecimentos, e crenças. Considerando que a escola é um ambiente em que as relações éticas e morais estão inseridas, assim como na sociedade, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: como ocorre a evolução do pensamento de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da diferença, sobre o ambiente físico de uma escola regular que tem crianças/adolescentes com deficiência, sobre o reconhecimento da deficiência, e sobre o respeito e a cooperação das crianças/adolescentes sem deficiência com as crianças/adolescentes com deficiência?

Tratando-se de um estudo evolutivo, o que interessa é observar como uma conduta, determinada capacidade ou representação vai mudando ao longo do tempo. Assim, a hipótese que norteou este estudo foi de que as representações das crianças e adolescentes sobre a inclusão vão se modificar ao longo do desenvolvimento do indivíduo e que desde cedo as crianças têm o que falar sobre inclusão, apresentam soluções e, mesmo não vivenciando a experiência inclusiva na escola, têm o que dizer sobre várias questões relacionadas com a inclusão escolar, como o reconhecimento da diferença, da deficiência, sobre um ambiente físico de uma escola regular que atende a crianças com e sem deficiência e sobre relações de respeito e cooperação entre elas e os sujeitos com deficiência. As ações dessas crianças e suas experiências podem interferir na maneira como elas explicam o processo de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer a representação que as crianças e adolescentes de 5 a 14 anos têm sobre a inclusão escolar, na rede regular de ensino¹, no Município de Viçosa, MG. Para tal, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Construir um instrumento que possibilite identificar as representações de crianças e adolescentes com relação à inclusão de crianças deficientes na rede regular de ensino.
- Identificar, descrever e analisar a concepção das crianças e adolescentes sem deficiência com relação à inclusão de crianças deficientes na escola regular.
- Identificar, descrever e analisar a evolução das representações das crianças e adolescentes com relação ao reconhecimento da diferença, ao ambiente físico de uma escola regular que tem crianças/adolescentes com deficiência, ao reconhecimento da deficiência e ao respeito e cooperação das crianças/adolescentes sem deficiência com as crianças/adolescentes deficientes.

A seguir, apresenta-se o Marco Teórico abordando como o sujeito constrói seu conhecimento e como ele explica o mundo, com relação ao desenvolvimento moral e afetividade à luz da teoria piagetiana, aos aspectos gerais da educação inclusiva e, por fim, à importância da pesquisa com crianças.

¹ A utilização do termo *rede regular* de ensino nesta pesquisa significa uma escola heterogênea, com serviços e recursos geralmente organizados para todos (MAZZOTTA, 1996).

2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial que orientou este estudo. Primeiramente, são apresentados os pressupostos básicos da teoria piagetiana, a fim de compreender como o sujeito constrói o conhecimento e como se dá a representação do mundo na criança. Posteriormente, é apresentada uma visão geral da Educação Inclusiva no Brasil, apontando sua importância, e, para finalizar, a da pesquisa com crianças, partindo-se do pressuposto de que as crianças são cidadãos e capazes de expressar seus sentimentos e ideias sobre o mundo.

2.1. Como o sujeito constrói seu conhecimento e como explica o mundo: aspectos conceituais

Esta pesquisa teve como referencial norteador a Epistemologia Genética de Jean Piaget, ampla e complexa, desenvolvida ao longo de 60 anos. A preocupação de Piaget era encontrar explicação para a construção do conhecimento. O problema do conhecimento, estudado ao longo da história da vida da criança, ocupou toda a vida de Piaget. De acordo com a teoria, a construção do conhecimento se dá pela interação do sujeito com o objeto e o meio (BARRETO, 2010; PIAGET, 1896-1980).

De acordo com Barreto (2001), Piaget interessou-se em descobrir quais fatores influenciam o desenvolvimento dos seres humanos, o que o levou à sua principal pergunta, que era saber qual a origem e como evolui o conhecimento. Dessa forma, a Epistemologia Genética, consiste em estudar como o ser humano constrói seu conhecimento e se desenvolve, considerando o sujeito epistêmico, ou seja,

qualquer sujeito, em qualquer lugar do mundo, em qualquer tempo, e como se passa de um conhecimento menos evoluído para um mais complexo, em compreensão e extensão.

Nessa perspectiva, um dos conceitos fundamentais que norteiam a teoria piagetiana são as invariantes funcionais, que explicam o modo de funcionamento intelectual que constitui nossa herança biológica geral e permanece constante durante toda a vida: a **organização** e a **adaptação**. A adaptação é a essência do funcionamento biológico e do funcionamento intelectual, o que ocorre por meio de dois processos básicos: assimilação e acomodação.

A assimilação é um processo cognitivo em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas, de modo a incorporá-los à estrutura do sistema e, dessa forma, a assimilação pode ser vista como processo cognitivo de classificar novos eventos em esquemas conhecidos. Já a acomodação é a variação de um esquema, a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas, ações que resultam em mudança no esquema ou no seu desenvolvimento. A organização, por sua vez, se refere à tendência e à habilidade de todas as espécies de sistematizar e organizar seus processos em sistemas coerentes. É um processo que faz com que o sistema cognitivo se mantenha organizado e se conserve.

De acordo com Piaget e Inhelder (1966/1980), a criança constrói o seu conhecimento agindo sobre o meio (pessoas, ambiente, cultura, objetos), sendo, assim, capaz de representar o mundo de que faz parte e, nessa construção, os fatores do desenvolvimento intelectual abordados por Piaget explicam a evolução mental, sendo cada um fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual, mas nenhum é determinante. Os fatores do desenvolvimento mental são: **Maturação e Hereditariedade; Exercício e Experiência**, (Experiência Física e Experiência Lógico-Matemática); **Interação e Transmissão Social**; e **Equilíbrio**.

Maturação e Hereditariedade: a hereditariedade impõe restrições ao desenvolvimento cognitivo, por meio da manifestação do material herdado, mas também oferece possibilidades novas, oportunizando o aparecimento de certas condutas. A maturação é o mecanismo pelo qual esses limites são estabelecidos, indicando se a construção de estruturas específicas é ou não possível naquele estágio específico.

Experiência Física e Experiência Lógico-Matemática: a) **Experiência física** são conhecimentos adquiridos pela experiência dos objetos e de suas relações,

com abstração² a partir dos objetos; b) **Experiência Lógico-Matemática** consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações. Envolve relações que não existem nos objetos, mas na mente das crianças, ou seja, nas relações construídas pelas crianças quando agem sobre os objetos. Esse conhecimento é estruturado a partir da “abstração reflexiva³”. O sujeito constitui a fonte do conhecimento lógico-matemático. De acordo com Barreto (2011), há duas características desse tipo de conhecimento: não pode ser ensinado diretamente e, é irreversível, ou seja, uma vez construído não é mais esquecido.

Interação e Transmissão Social: são as informações aprendidas com outras crianças ou transmitidas por pais, professores ou livros no processo de educação. “É o intercâmbio de ideias entre as pessoas” (BARRETO, 2011, p. 64). Mas a ação social não é eficiente se não houver assimilação ativa da criança, que supõe que haja instrumentos operatórios adequados. Piaget fala, principalmente de três aspectos ligados a esse fator do desenvolvimento: linguagem, socialização do pensamento e educação. A linguagem constitui fator incontestável de desenvolvimento, mas não é a sua fonte; só parece estar prestes a ser dominada quando já foram adquiridas as estruturas necessárias a uma lógica verbal. A socialização do pensamento só é possível quando são adquiridas as estruturas de reversibilidade⁴.

Equilíbrio: é o processo que coordena e regula a maturação, experiência e interação social, além de fazer surgir estados progressivos de equilíbrio. Este fator é necessário para conciliar as contribuições dos outros três fatores, mas também tem suas características específicas, constituindo o fator central no desenvolvimento mental (PIAGET; INHELDER, 1966/1980).

Piaget argumenta que o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Apesar de não ser considerado um quinto fator para o desenvolvimento, o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, podendo também determinar em que conteúdo a atividade intelectual se concentrará. O afeto desenvolve-se no mesmo sentido que a cognição, ou inteligência. À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um

² De acordo com Barreto (2011), abstração significa acrescentar relações ao dado perceptivo e não apenas extrair-las dele.

³ Trata-se das coordenações das ações do sujeito. Em outras palavras, o sujeito retira informações de sua coordenação de ações e não diretamente dos objetos (BARRETO, 2011).

⁴ Reversibilidade é a capacidade de realizar uma mesma ação nos dois sentidos do percurso, mas com consciência de que se trata de uma mesma ação (BARRETO, 2011).

desenvolvimento paralelo da afetividade e os mecanismos de construção são os mesmos (BARRETO, 2011).

As crianças assimilam as experiências aos esquemas⁵ afetivos do mesmo modo que assimilam⁶ as experiências às estruturas cognitivas; o resultado é o conhecimento. Para Piaget, há três tipos de conhecimento: **Conhecimento Físico**, **Conhecimento Lógico-Matemático** e **Conhecimento Social**, e cada um requer as ações da criança. Considerar que há diferentes tipos de conhecimento, ou seja, de diferentes classes, significa explicar a aquisição de conhecimento por meio de diferentes fontes: os objetos, as pessoas e o próprio sujeito (BARRETO, 2011).

Conhecimento Físico: é o conhecimento das propriedades físicas de objetos: tamanho, forma, textura, peso etc. A criança adquire conhecimento físico de um objeto manipulando-o (agindo sobre ele) e usando seus sentidos. Os objetos constituem a fonte do conhecimento físico, mas pode-se considerar que está parcialmente nos objetos, já que tem que haver ação do sujeito.

Conhecimento Lógico-Matemático: é o conhecimento construído a partir do pensar sobre as experiências com objetos e eventos, e só pode se desenvolver se a criança agir sobre os objetos. A criança inventa o conhecimento lógico-matemático; ele não é inerente ao objeto, é construído a partir das ações da criança sobre os objetos. Estes servem apenas como meio para permitir que a construção ocorra. Todo conhecimento lógico-matemático envolve construção de relações que a criança exerce sobre os objetos. As características principais desse tipo de conhecimento são: não pode ser ensinado diretamente; é unidirecional e irreversível; uma vez construído, não será esquecido. É importante saber que o conhecimento físico não pode ser construído sem um quadro lógico-matemático, pois nenhuma propriedade física dos objetos pode ser abstraída sem um referencial de relações com conhecimentos anteriores.

Conhecimento Social: é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção, -regras, leis, moral, valores, ética e o sistema de linguagem. Estes tipos de conhecimento se originam na cultura e podem ser diferentes de um grupo para outro. Esse conhecimento social não pode ser extraído das ações sobre os objetos como acontece com o físico e o lógico

⁵ Unidade estrutural básica de pensamento e ação (BARRETO, 2011).

⁶ Assimilação é um processo cognitivo em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas já existentes de modo a incorporá-los à estrutura existente do sistema (BARRETO, 2011).

matemático. Ele é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas. Enquanto as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, surgem as oportunidades para a construção do conhecimento social.

Este conhecimento é denominado desta forma porque vem das pessoas, isto é, a criança adquire o conhecimento social a partir das informações fornecidas pelas pessoas (adultos e outras crianças). Desta forma, é a partir dessa interação que as crianças poderão ter a oportunidade de vivenciar situações, novas e diferentes, e até mesmo refletir sobre algo que ainda não tinham pensado e sobre experiências que elas não tinham vivido até então.

Com base na teoria piagetiana, podemos dizer que, também com relação à formação da representação do mundo social, a criança é considerada um ser ativo e que constrói tanto o seu conhecimento quanto a forma de organizá-los. O conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas. Enquanto as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, surgem oportunidades para a construção do conhecimento social, ou seja, é necessário haver ação do sujeito.

Como afirmam Saravali e; Guimarães (2010), as crianças sofrem várias influências sociais por meio de interações entre elas e as outras pessoas e objetos que fazem parte do mundo em que estão inseridas, como, a linguagem, os valores, as regras e normas sociais do grupo. É a partir dessas trocas e da qualidade delas que as crianças iniciam a construção de suas representações da realidade social.

De acordo com Piaget (1970/1976), o desenvolvimento intelectual é um processo contínuo, dividido em estágios de desenvolvimento, tornando-se um meio de compreender o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas do ser humano. Os estágios do desenvolvimento são: **sensório-motor** (0-2 anos), **pré-operatório** (2 a 7 anos), **operatório concreto** (7 a 12 anos), e **operatório formal** (11 a 12 anos em diante).

O período sensório-motor (0 a 2 anos) tem como característica as percepções sensoriais e de esquemas motores é construído a partir da sucção e preensão, que são os reflexos inatos, e, junto com os 5 sentidos, são utilizados pela criança para interagir com o mundo inicialmente. A criança nessa fase não possui capacidade de representação, estando presa aos fatos presentes, mas é um estágio fundamental para construções posteriores.

No período pré-operatório (2 a 7 anos), há o aparecimento da função simbólica, possibilitando à criança capacidade de representar e interiorizar suas ações. Este período é caracterizado pelo egocentrismo intelectual, e a criança toma a si mesma como referência, confundindo-se com os objetos e pessoas, atribuindo-lhes seus próprios pensamentos e sentimentos, o que chamamos de animismo, ou atribuindo causas humanas aos fenômenos naturais (artificialismo). Ao dar suas explicações sobre o mundo, as crianças misturam o real e o fantástico (BARRETO, 2011).

Durante o período pré-operacional, a criança passa de um funcionamento sensório-motor embasado nas ações, a um funcionamento representacional. O principal progresso desse período em relação ao sensório-motor é o desenvolvimento da capacidade simbólica pelo qual a criança passa a substituir um objeto ou um acontecimento por uma representação. O pensamento pré-operacional é essencialmente simbólico, e as sequências de comportamento podem ser elaboradas mentalmente e não apenas em situações físicas reais. Mesmo assim, a percepção ainda domina o raciocínio.

De acordo com Barreto (2001), existem características do pensamento pré-operatório que limitam a criança a realizar algumas atividades e que explicam por que a criança tem que passar um grande período de atividades pré-operatórias até chegar à operatoriedade. São elas: **Egocentrismo Intelectual, Centração, Estados e Transformações, Irreversibilidade, Pré-Conceitos e Raciocínio Transdutivo, Representação Ligada à Ação, e Desequilíbrio entre Assimilação e Acomodação.** Essas sete características são obstáculos ao pensamento lógico.

Egocentrismo: a criança demonstra uma incapacidade de considerar seu próprio ponto de vista com os dos outros e de tentar coordená-lo com estes pontos de vista. Ela nunca questiona os seus próprios pensamentos, pois eles são, para ela, os únicos pensamentos possíveis e, desta forma, corretos. O desenvolvimento intelectual é limitado já que a criança nunca é solicitada por seu próprio raciocínio a questionar seu pensamento ou a validar seus conceitos. Embora o egocentrismo seja uma característica que perpassa todos os estágios, o egocentrismo intelectual faz parte do comportamento da criança pré-operacional.

Centração: é a tendência de centrar a atenção em um aspecto único e saliente do objeto em detrimento de outros aspectos importantes, produzindo uma distorção do raciocínio. A criança é incapaz de levar em consideração aspectos que poderiam

equilibrar e compensar os efeitos distorcidos da centração. Toda atividade cognitiva parece estar dominada pelos aspectos perceptivos e, assim, as avaliações perceptivas dominam a avaliação cognitiva.

Estados e Transformações: a criança tende a focalizar a atenção nos estados ou configurações sucessivos de um acontecimento, em lugar de prestar atenção nas transformações pelas quais um estado se converte em outro. Portanto, o pensamento pré-operacional é estático e imóvel. É um tipo de pensamento que pode focalizar esta ou aquela condição momentânea e estática, mas que não consegue ligar adequadamente um conjunto de condições sucessivas num todo integrado, considerando as transformações que as unificam e as tornam logicamente coerentes.

Irreversibilidade: refere-se à incapacidade de a criança entender que alguns fenômenos são reversíveis. Uma organização cognitiva é reversível quando ela é capaz de percorrer um caminho cognitivo e então inverter mentalmente a direção para reencontrar um ponto de partida não modificado. As crianças deste período caem constantemente em contradição, porque não são capazes de manter suas premissas inalteradas durante uma sequência de raciocínio. Seu pensamento é irreversível na medida em que lhes é negada a possibilidade permanente de voltar a uma premissa inicial inalterada.

Pré-conceitos e raciocínio transdutivo: os conceitos iniciais da criança são pré-conceitos, ou seja, tendem a ser dominados pelas ações, compostos de imagens e concretos ao invés de serem esquemáticos e abstratos. É usado o termo “raciocínio transdutivo” para designar o tipo de raciocínio em que a criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir destas relações.

Representação ligada à ação: apesar de a criança poder representar a realidade além de agir sobre ela, suas representações estão muito próximas das ações. A criança imprime as sequências de fatos em sua mente da mesma forma que as ações, caracterizando, assim, um pensamento extremamente concreto. Uma forma dessa concretude é o realismo, ou seja, as coisas são aquilo que parecem ser na percepção imediata e egocêntrica.

Desequilíbrio entre assimilação e acomodação: a criança não é capaz de se acomodar ao novo assimilando-o ao velho de maneira racional, coerente, de forma a

preservar intactos os aspectos fundamentais da organização assimilativa⁷ anterior. A criança deste período não distingue claramente a atividade lúdica e a realidade como áreas cognitivas diferentes que possuem “regras” diferentes.

O pensamento da criança pré-operacional é caracterizado por essas sete características que são como obstáculos ao pensamento lógico, pois se refletem na incapacidade de a criança resolver problemas e conservação. Em contraste, o pensamento operacional concreto liberta-se de todas as características que dominam o pensamento pré-operacional, modificando-se gradualmente.

No estágio operatório concreto (7 a 12 anos), a operação está relacionada com às coordenações das trocas sociais entre os indivíduos. Assim, as crianças, ao construírem seu conhecimento, necessitam daquilo que é concreto como apoio ao pensamento. De acordo com Barreto (2011), nesse período, há uma redução do egocentrismo intelectual, tornando-se lógico o seu pensamento. Desta forma, a criança pode considerar o ponto de vista dos outros e utilizar a linguagem para se comunicar. A reversibilidade (que é revelada pela individualização e pela socialização do pensamento) é a principal aquisição desse período, possibilitando à criança, fazer operações (FLAVELL, 1975). Além disso, a criança pode tomar consciência das contradições, considerando as transformações e permitindo-se assim, entender as mudanças que ocorrem na realidade.

Diferentemente da criança pré-operacional, a criança do estágio das operações concretas não apresenta dificuldades na solução de problemas de conservação. Ela toma decisões cognitivas e lógicas em oposição às decisões perceptuais. Ela já não está mais limitada à percepção e se torna capaz, geralmente, entre os sete e onze anos, de realizar todas as operações cognitivas que delimitam a atividade mental da criança pré-operacional. No estágio operacional concreto, a criança descentra suas percepções, acompanha as transformações e alcança a reversibilidade das operações mentais.

No período operatório formal, o sujeito não precisa mais do concreto como nos períodos anteriores, pois tem a capacidade de levantar hipóteses e distinguir o real do possível (FLAVELL, 1975). Além disso, as capacidades cognitivas do adolescente com as operações formais já consolidadas são qualitativamente iguais às

⁷ A assimilação é um processo cognitivo em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas já existentes, de modo a incorporá-los à estrutura existente do sistema.

do adulto. “À medida que cresce o que muda não é o pensamento, mas é o conteúdo e a tomada de consciência” (BARRETO, 2010, p.41). Após esse estágio, não há mais mudança estrutural na qualidade do raciocínio, e sim uma ampliação do domínio cognitivo.

Do ponto de vista funcional, o pensamento concreto e o pensamento formal são semelhantes. Ambos empregam operações lógicas. A principal diferença entre eles é que o pensamento concreto é limitado a soluções de problemas concretos palpáveis, conhecidos no presente. O raciocínio das crianças do estágio operacional concreto é preso ao conteúdo, ligado às experiências acessíveis. Ao contrário, as crianças com as operações formais plenamente desenvolvidas podem lidar com todas as classes de problemas. Elas podem raciocinar de forma efetiva sobre o presente, o passado e o futuro, bem como sobre problemas hipotéticos e problemas proposicionais verbais.

As crianças têm ideias ou fazem representações sobre vários aspectos da realidade, independentemente do que lhes tenham ensinado e de terem recebido instrução formal sobre isso. Assim, podemos observar que, desde muito pequenas, as crianças se preocupam com a origem das coisas, com o modo de funcionamento da realidade e elaboram algum tipo de explicação para compreender esses temas.

Para Montoya (2008), o termo representação refere-se à representação imagética ou imagem mental, permitindo a evocação dos objetos, ações e situações particulares representação conceitual, confundindo com toda a inteligência que não se apoia simplesmente nas percepções e nos movimentos (inteligência sensório-motora) e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais (operações ou pré-operações).

Piaget considera que a representação é a capacidade de pensar um objeto através de outro, sendo diretamente relacionados ao conceito. Nos esquemas conceituais, para construir um conceito, o indivíduo “traz” o objeto, mas apenas as características fundamentais, para construir uma representação desse objeto. Assim, o conhecimento é uma representação da realidade, ou seja, representar significa tornar presente novamente (BARRETO, 2011).

Assim, a partir do estágio pré-operatório, Piaget apresenta cinco tipos de representação:

Imitação Diferida: é a imitação de objetos e eventos já distantes há algum tempo, ou seja, ela principia na ausência do modelo. Sua importância se dá pelo fato

de ela implicar que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente o comportamento imitado. Sem a representação, a imitação diferida seria impossível.

Jogo Simbólico: é um jogo de faz-de-conta. Sua natureza é imitativa, mas ele também é uma forma de auto-expressão, tendo apenas a si mesmo como expectador, pois não há intenção de se comunicar com os outros. Sua função é satisfazer o “eu” pela transformação do que é real naquilo que é desejado. Assim, quando a linguagem se revela inapropriada ou insuficiente na visão da criança, o jogo simbólico passa a ser uma forma de expressão de ideias, de pensamentos e coisas afins.

Desenho ou Imagem Gráfica: o uso de lápis e materiais afins resulta em garatujas. No início, a criança não tem a noção de desenhar (representar) alguma coisa. Ao longo do período pré-operacional, cresce o empenho de representar coisas através do desenho, os quais vão se tornando mais realísticos, embora a criança desenhe o que imagina e não o que vê.

Imagem Mental: são representações internas (símbolos) de objetos ou de experiências perceptivas passadas, embora não sejam cópias fiéis daquelas experiências. São imitações de percepções e, portanto, guardam uma similaridade com elas e são concebidas como símbolos.

Linguagem: permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais. O desenvolvimento mais evidente durante o estágio pré-operatório é o desenvolvimento da linguagem falada.

Tratando-se de entender a representação do mundo na criança, torna-se importante conhecer algumas características da qualidade das respostas das crianças, que são o **realismo**, o **artificialismo** e o **animismo** infantil. A compreensão desses conceitos é importante para compreendermos como a criança tenta explicar o mundo. Esses conceitos foram construídos a partir do livro *A Representação do Mundo na Criança* (1947/2005).

O **realismo** é a indiferenciação entre o “eu” (ou o pensamento) e o mundo exterior. A criança pensa que todos pensam como ela, não conseguindo reconhecer a subjetividade do outro, havendo uma ausência da consciência de si. Já o **animismo** é dar consciência às coisas, considerando vivo e consciente um grande número de coisas, de corpos. O conceito de “coisa” (sentido de um objeto sem vida) marca o declínio do animismo. Não há distinção entre “coisas” e “seres vivos”. Desta forma, as coisas são vivas e tudo tem uma ação intencional. O **artificialismo** consiste em considerar as coisas como produto da fabricação humana, bem mais do que atribuir

às próprias coisas a atividade fabricadora. Para as crianças, as coisas são fabricadas pelos humanos (PIAGET, 1947/2005).

O realismo, o artificialismo e o animismo infantil têm como característica a limitação estrutural do pensamento infantil, ou seja, é a maneira que a criança consegue explicar o mundo à sua volta. Além dessa característica, há também o egocentrismo, que é a falta da consciência do eu, uma indiferenciação entre o “eu” e o outro ou o mundo.

É importante a descentração para romper com as explicações animistas, realistas e artificialistas, ou seja, é necessário que a criança tenha a capacidade de ver alguma coisa a partir de um ponto de vista diferente do dela. Neste sentido, conhecer as possibilidades de representação do mundo na criança pode ajudá-la a lidar melhor com os acontecimentos da sociedade, assim como do cotidiano escolar. Por isso é importante conhecer a perspectiva que a criança tem de inclusão escolar.

Por fim, todos os aspectos aqui ressaltados, nos fazem compreender que a representação da criança depende do seu estágio de desenvolvimento, dos fatores do desenvolvimento cognitivo, e explicam suas possibilidades e limites de representar o mundo.

2.2. Desenvolvimento moral e afetividade à luz da teoria piagetiana

Segundo Bee (1984), o desenvolvimento moral é um tema que pode ser subdividido em três subtemas referentes a aspectos particulares do desenvolvimento da consciência. O primeiro é o *comportamento moral* e diz respeito ao direcionamento do próprio comportamento da criança a partir do acatamento de regras internalizadas. O segundo trata dos *sentimentos morais*, ou seja, da parte afetiva da moralidade, ou seja, dos sentimentos negativos envolvidos na transgressão e dela decorrentes, como a vergonha e a culpa, e também dos sentimentos positivos envolvidos em situações que estão de acordo com os padrões morais ou normativos vigentes, ou que os sobrepõem, como a satisfação, o auto-respeito e o orgulho. O último é o *juízo moral* e envolve o elemento cognitivo do desenvolvimento da moralidade. Trata de aspectos como a capacidade de a criança determinar se alguma ação é certa ou errada, se alguém é culpado ou não. Nesse sentido, o juízo, os sentimentos e os comportamentos morais estão intrinsecamente relacionados entre si.

Para Piaget (1932/1994), inicialmente, o pensamento moral efetivo (a “experiência moral”), que se constrói, pouco a pouco, na ação, em contato com os fatos, por ocasião dos choques e dos conflitos, e que conduz a julgamentos de valor é que permite ao indivíduo orientar-se em cada caso particular e avaliar os atos de outrem quando lhe interessam mais ou menos indiretamente.

Há, por outro lado, um pensamento moral teórico ou verbal, ligado ao precedente por todas as espécies de cadeias, mas afastando-se tanto quanto a reflexão pode se afastar da ação imediata. Esse pensamento aparece todas as vezes que a criança é conduzida a julgar os atos de outrem, que não lhe interessam diretamente, ou a enunciar princípios gerais, relacionados à sua própria conduta, independentemente da ação atual (PIAGET, 1932/1994).

Piaget foi um dos primeiros estudiosos do pensamento moral e, inicialmente, dedicou-se à análise do desenvolvimento das regras em jogos infantis, buscando compreender o comportamento das crianças diante de um sistema de regras. Posteriormente, dedicou-se à análise do julgamento moral, estudando os efeitos da coação adulta em problemas relativos às mentiras, a roubos e desajeitamentos praticados pelas crianças (LOOS et al., 1999). Nesse âmbito, Piaget relata que há dois estágios evolutivos no desenvolvimento do raciocínio moral da criança, que são a heteronomia e autonomia.

Piaget (1932/1994) realizou pesquisa com crianças a respeito das regras do jogo de Bolinhas de Gude. A partir dessa pesquisa, muito importante para a compreensão do juízo moral na criança, observou dois aspectos que fazem parte do encontro das crianças com as regras: a prática e a consciência das regras. A prática é a maneira como as crianças utilizam, na situação de jogo, as mesmas regras para si e para os outros. Nesta prática, há quatro estágios: 1) puramente motor e individual; 2) egocêntrico; 3) de cooperação; e 4) de codificação das regras.

Com relação à consciência das regras, pode-se dizer que é a compreensão que as crianças têm das regras, ou seja, o que elas são, para que servem, de onde vêm, quem as fez, se podem ser mudadas. Piaget observou três estágios referentes à consciência das regras: 1) puramente individual; 2) regras sagradas e intocáveis; impostas pelos adultos aos menores e imutáveis e 3) regras como uma livre decisão das próprias consciências, podem ser modificadas e adaptadas às tendências do grupo; é a construção progressiva e autônoma.

Quando as crianças imitam as regras, considerando sagradas e imutáveis, elas são heterônomas; já quando elas utilizam racionalmente estas regras, considerando o grupo, elas podem ser consideradas autônomas. *É a partir do momento em que a regra da **cooperação** sucede à regra da **coação** que ela se torna uma lei moral efetiva* (PIAGET, 1932/1994, p.64).

A sua segunda pesquisa foi feita no sentido de saber como as crianças encaravam as regras morais prescritas pelos adultos. Como resultado, ele obteve duas tendências no julgamento infantil: o julgamento por responsabilidade objetiva e aquele por responsabilidade subjetiva.

A responsabilidade objetiva, ocorre quando o resultado objetivo, material, é facilmente observado e, é considerado para avaliar a culpa de quem o cometeu. A responsabilidade subjetiva ocorre quando se leva em consideração a intenção do indivíduo que cometeu o ato. “Vê-se que as crianças julgam pela aparência: o erro que aparece mais é punido, e, portanto, mais errado, mais feio. Aquilo que não é percebido, não é punido, portanto não é errado” (MENIN, 1996, p. 49).

Segundo Piaget (1932/1994), a cooperação e a descentração são importantes, pois elas ajudam a diminuir o egocentrismo, considerando por decisão própria, o outro, o que ele chama de “moral do bem”. Portanto, nota-se a importância das relações sociais para a formação da moral, pois é nas relações com as outras pessoas, da criança com outra criança, da criança com o adulto, que as normas, os valores, as crenças se desenvolvem.

“Somente se constroem valores morais vivenciando-os. Se a moral é condição para a vida em sociedade, é preciso garantir que a sala de aula, que é uma mini-sociedade, também seja fonte de experiências morais” (TOGNETTA, 2003, p.72). Se a moral é construída a partir das interações e das experiências que os sujeitos vivenciam em situações em que se desenvolvem os julgamentos e a consciência das regras, é necessário propiciar à criança, a oportunidade de participar de um ambiente favorecedor dessas trocas e dar-lhe experiências necessárias para a construção de seus próprios valores morais (TOGNETTA, 2003).

Neste sentido, é importante compreendermos como essas situações e experiências estão acontecendo em instituições escolares inclusivas e, além disso, como o investimento afetivo que as crianças realizam nas trocas interpessoais podem ser traduzido na valorização de si próprio e das outras pessoas, tratando-se de

inclusão. Além disso, mesmo que não vivenciem o processo de inclusão em suas escolas, é importante conhecer o que as crianças e os adolescentes têm a dizer sobre isso, pois a diversidade não está só na escola, mas em todos os lugares. No próximo tópico, trataremos de como a inclusão foi construída ao longo da história.

2.3. Educação inclusiva- aspectos gerais

Neste item, será apresentado um resgate histórico da Educação Inclusiva e da legislação brasileira que trata da inclusão escolar, da Educação inclusiva e de pesquisas referentes ao tema, como uma forma de compreendermos o desafio do processo de inclusão escolar.

2.3.1. Histórico e Legislação Brasileira

A Educação varia e se reflete de acordo com o momento histórico no qual o indivíduo está inserido e essa perspectiva se reproduz também na Educação Inclusiva. Como o objetivo deste trabalho não é o resgate histórico, e por ser um processo bastante longo, este será relatado aqui de forma breve, para que possamos refletir sobre a educação em nosso contexto atual.

Na Roma antiga, as crianças deficientes eram abandonadas em cestos nas margens do rio Tibre. Na antiga Grécia, a beleza e veneração pelo corpo perfeito eram essenciais para fazer parte da sociedade e, por esse motivo, a deficiência não tinha espaço. Na Idade Antiga, julgava-se que as pessoas deficientes tinham ligação com forças sobrenaturais, sugerindo a crença no sobrenatural, e a sociedade tratava diferentemente as pessoas deficientes, de acordo com o tipo de diferença apresentada: ora como uma explicação demoníaca, ora como possessão divina (BRAGA, 2006).

Assim, durante a Idade Antiga e a Idade Média, a deficiência era vista como uma marca negativa, advinda de algum tipo de punição mística, de forma que a eliminação e o abandono desses indivíduos eram comuns nessa época. No final da Idade Média, houve a prática da institucionalização desses indivíduos com o intuito de preservar aqueles que não eram desviantes, ou seja, que não eram deficientes.

Assim, além de não serem produtivos, ainda exigiam cuidados e gastos para a família. Os asilos, portanto, tornaram-se um lugar em que a família dos deficientes pudesse deixá-los, diminuindo os gastos e como uma solução prática dentro dos princípios morais da época. Assim o abandono era substituído pelo encaminhamento a um lugar que em que se pudesse “cuidar” desses sujeitos (FARINA, 2009).

Já no século XVIII, como afirma Braga (2006), com o desenvolvimento da ciência, começaram a surgir explicações médicas para o comportamento das pessoas deficientes. Nesse período, os deficientes passaram a ser vistos como objeto de estudo, e mesmo que isso não tenha significado uma diminuição da discriminação social, foi um marco no que diz respeito ao atendimento de suas necessidades básicas.

De acordo com Farina (2009), no início do século XIX, Jean-Marc Gaspar Itard aparece como um inovador na pesquisa e no investimento na educação de crianças com deficiência, tornando-se pioneiro na educação especial. Seu trabalho foi fundamental no que se refere à metodologia de ensino, da avaliação e da didática da deficiência mental.

Como afirma Mazzotta (2011), alguns brasileiros, com base nas experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, iniciaram, no século XIX, uma organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, permanecendo, durante um século, como interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de 1950. Já na década de 1960, criaram-se instituições filantrópicas assistenciais e especializadas que atendiam às pessoas portadoras de necessidades especiais, que não eram consideradas aptas a conviver em sociedade:

A dependência das pessoas portadoras de necessidades especiais diante dessas instituições foi constituindo como fato natural e o internato foi se construindo como, mais do que um ambiente segregado, um local onde os “anormais” poderiam viver sem serem molestado, convivendo com seus iguais, protegidos contra aqueles que não lhes compreendiam. Isso criou uma visão das instituições de educação especial como aliadas (BRAGA, 2006, p.27).

Em 1970, nasce o princípio da integração no Brasil, com atendimento educacional que respeitasse a individualidade dos indivíduos, integrando-os na escola e na sociedade, mas com a ênfase na modificação do deficiente e não da

escola e da sociedade (BRAGA, 2006), ou seja, a escola mantinha-se inalterada e o sujeito então, deveria ser preparado para acompanhar os outros alunos da escola, assim como para o currículo que era desenvolvido na instituição.

A partir da década de 1980 e início dos anos 1990, as pessoas com deficiência começaram a se organizar, participando de Conselhos, Comissões, Fóruns, iniciando a busca pela afirmação, como outras minorias, principalmente com relação à inclusão (MANTOAN, 2005).

A partir de 1990, quando aconteceu a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, iniciou-se um discurso referente à educação inclusiva e, após reflexões sobre o assunto, em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca (1994), que destacou os direitos dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Essa declaração anuncia, entre outras coisas, que:

(...) Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4).

De acordo com Emílio (2004), apesar de as autoridades brasileiras concordarem com o documento assinado em Salamanca e isto ter refletido na Lei n° 9.394/96, que prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reconheceu-se a dificuldade do processo de inclusão no Brasil e, a partir disso, foi elaborado um documento pelo Ministério da Educação, intitulado: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998), percebendo-se a importância de se pesquisar e refletir sobre a inclusão na realidade brasileira.

Surgiu, ainda de acordo com Emílio (2004), um novo documento norteador das ações públicas e privadas, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), em que se destacou a importância de avaliar as condições reais que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Porém, a autora destaca que há uma contradição no documento, pois, *embora haja a defesa da adaptação das condições*

da escola para atender às necessidades educacionais especiais, cabe ao aluno se adaptar ao grupo (EMÍLIO, 2004, p.54).

Percebe-se que, lentamente, a ideia de educação foi se transformando juntamente com a sociedade e, atualmente, reivindicamos o direito de uma educação para todas as pessoas que foram e ainda são excluídas em nosso meio. Desse modo, os sujeitos com deficiências significativas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os colegas com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa etária (MANTOAN, 2005).

Pode-se dizer que, no cenário brasileiro, houve um avanço para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino. Mais do que um direito dos indivíduos, a educação é entendida como um dever do Estado, gerando um movimento para a Educação Inclusiva, com base na própria legislação. Portanto, resgatando às legislações brasileiras, é possível verificar a responsabilidade do Estado na educação brasileira.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirmam ser dever do Estado garantir o acesso de todos à educação básica e gratuita. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) em seu 4º artigo coloca como uma garantia o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino”. A Constituição de 1988 estabelece a igualdade das crianças portadoras de necessidades especiais no acesso à escola. O Estado deve dar atendimento especializado ao deficiente, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva. E, em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que todos devem estudar na escola comum.

Percebe-se, assim, que, em termos legais, há uma contribuição para a modificação do papel social das pessoas deficientes, mas o que se observa, no dia a dia, é uma grande dificuldade em lidar com as diferenças, sejam elas sociais, físicas, culturais, econômicas etc. Concordando com Emílio (2004), acreditamos que a inclusão a partir de instâncias exteriores, ou seja, somente a partir de leis ou até mesmo políticas públicas, não acontece verdadeiramente. Devemos pensar, portanto: que escola é essa que desejamos para todas as crianças?

Por fim e concordando com Cury (2002), há pouco tempo as pessoas deficientes eram tidas como inválidas, que não tinham a capacidade de aprender formalmente. Logo, a demanda pela aprendizagem desses alunos, respeitando suas singularidades, ainda está sendo formada.

2.3.2. Educação Inclusiva: o que é?

Até a década de 1980, os termos “defeituoso” e “aleijado” eram utilizados em nossa sociedade para se referir aos indivíduos que tinham algum tipo de deficiência. Por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU, passou-se a utilizar o termo “deficiente”.

Em meados dessa década, entraram em uso as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, que permanece até os dias atuais (SILVA, 2009). A terminologia “necessidades educacionais especiais” está associada às dificuldades de aprendizagem que não estão necessariamente vinculadas à deficiência, e, sim, podem ser atribuídas aos educandos que, por diversos motivos, fracassam na escola.

Já o termo “pessoas com deficiência” constitui um grupo heterogêneo que abrange, em uma mesma categoria, sujeitos com vários tipos de deficiência, seja física, sensorial, intelectual ou mental. O Decreto nº 3.298, de 1999, definiu deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho da atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Segundo estimativas da ONU, para os países em estágio de desenvolvimento, como é o caso do Brasil, 10% da população, ou seja, aproximadamente 15 milhões de pessoas são portadoras de algum tipo de deficiência. De acordo com os dados do IBGE, pelo Censo de 2000, 24,6 milhões de pessoas são portadoras de pelo menos um tipo de deficiência ou incapacidade, o que corresponde a 14,5% da população brasileira, que era de 169,8 milhões nesse ano. Cabe destacar que, do total de casos declarados de portadores das deficiências investigadas, 8,3% possuíam deficiência mental; 4,1% deficiência física; 22,9% deficiência motora; 48,1% deficiência visual, e 16,7% deficiência auditiva (BRASIL, 2000).

De acordo com Silva (2009), em uma sociedade inclusiva não se rotula o sujeito pela característica física, visual, auditiva ou intelectual. O que devemos nos lembrar é que, antes da deficiência, a pessoa com deficiência é, acima de tudo, pessoa. Nesse sentido, ao se abordar a Educação Inclusiva, é importante esclarecer, além das terminologias relacionadas à deficiência, os significados de integração e inclusão, pois, embora os termos sejam, muitas vezes, usados como sinônimos, há diferença de valores e de prática entre eles.

Para Mantoan (2006), os termos integração e inclusão, embora tenham significados semelhantes, são utilizados para expressar situações de inserção que são diferentes e se fundamentam em “posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”.

Como afirma Sasaki (2005), a diferença de inclusão e integração é que esta última se utiliza das práticas de normalização, de classes especiais e de escolas especiais. Já a inclusão tem relação com a adequação dos sistemas sociais da sociedade, de maneira que sejam eliminados os fatores que excluem certos sujeitos do seu seio e mantêm afastadas aquelas que foram excluídas.

Mittler (2003) e Lima (2006) compartilham a mesma concepção referente à integração e inclusão, em que a primeira envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, caracterizando um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve, então, adaptar-se à escola, e não necessariamente a escola que deve mudar para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos, tornando a pessoa com deficiência apta para satisfazer os padrões que a sociedade estabelece:

A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários (MITTLER, 2003, p.34).

Mantoan (2003) define integração como “o especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, o que ocasiona um inchaço desta modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, e técnicas da educação especial às escolas regulares. Por sua vez, a inclusão implica uma reforma radical das escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de

agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um “sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência” (MITTLER, 2003, p.34). Propõe, assim, a modificação do meio social, buscando torná-lo capaz de acolher todas as pessoas em sua diversidade.

Desta forma, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p.16). Assim, a educação inclusiva atende às diferenças, sem nenhum tipo de discriminação, segregação, implicando uma mudança de perspectiva educacional, não se limitando aos sujeitos com deficiência e aqueles que têm dificuldades de aprender, mas, sim, a todos os demais excluídos.

Assim, no que se refere à educação, o direito de participar da escola, significa que as crianças não *deveriam sofrer restrições desnecessárias em seu acesso a ela, ou no currículo que lhes é oferecido, assim como na qualidade do ensino que recebem; em nenhum caso deveriam, a não ser que existam razões de peso para isso, ser educadas e separadas de seus colegas da mesma idade* (GONZÁLEZ, 2002, p.93).

O processo de inclusão escolar desperta um olhar diferente com relação às diferenças humanas, partindo do princípio de que a real característica do ser humano não é a igualdade, a uniformidade e homogeneidade e sim a sua diversidade e singularidade, oferecendo resposta às necessidades e particularidades de cada indivíduo. O aluno é compreendido, então, como um ser único, singular, que tem a sua própria história de vida.

Sánchez (2005) apresenta um quadro, a título de resumo, apresentado as principais diferenças entre integração e inclusão:

Quadro 1 - Principais diferenças entre integração e inclusão

Integração	Inclusão
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Fonte: SANCHEZ, 2005.

Pode-se dizer que a inclusão escolar se traduz pela capacidade da escola dar respostas eficazes à diferença de cada criança, considerando seu desenvolvimento de forma prioritária. A prática da inclusão implica, dentre outras coisas, o reconhecimento e o respeito das diferenças das crianças em uma concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da ação do sujeito diante das interações com o meio, tendo o próprio sujeito como um indivíduo autônomo e ativo.

Como afirma Ferreira (2005), há um consenso entre os estudiosos de que a inclusão não se refere somente às crianças com deficiência, mas também a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, por razões diversas. E, dessa forma, concordamos com Carvalho (2005) quando afirma que:

(...) infelizmente, ainda se pensa e age como se a inclusão fosse apenas, para pessoas em situação de deficiência; este é um lamentável equívoco que precisamos esclarecer. Nossas escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados (CARVALHO, 2005, p.30).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, organizadas pelas Secretarias da Educação Especial, vinculadas ao Ministério da Educação, inclusão se define:

(...) Entende-se por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na

equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.22).

Desta forma, viver em sociedade não é tão simples e sim uma tarefa complexa, pois convivemos com pessoas consideradas “normais” com tantas outras caracterizadas como “anormais”, “diferentes”, “deficientes”. Assim, o caminho para a inclusão está em reconhecer e respeitar as diferenças, pois a heterogeneidade humana é rica de valores e histórias, que constituem a diversidade e que não podem ser esquecidas ao se construir uma escola que se quer para todos.

Assim, no que se refere à educação, o direito de participar da escola significa que as crianças não *deveriam sofrer restrições desnecessárias em seu acesso a ela, ou no currículo que lhes é oferecido, assim como na qualidade do ensino que recebem; em nenhum caso deveriam, a não ser que existam razões de peso para isso, ser educadas e separadas de seus colegas da mesma idade* (GONZÁLEZ, 2002, p.93).

Deve-se, portanto, como afirma Mantoan (2003), ter a capacidade de entender e reconhecer o outro, compartilhando e convivendo com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva, portanto, deve acolher todas as pessoas, sejam elas deficientes físicos, crianças com comprometimentos mentais ou superdotados, enfim, aquelas que são discriminadas por qualquer motivo. A inclusão, diferentemente da integração, é a capacidade de os indivíduos entenderem e reconhecerem o outro, convivendo e compartilhando as diferenças.

Por mais que haja teoricamente uma defesa da inclusão de todas as crianças na escola, como afirma Macedo (2005), na prática ainda somos dominados por um modo de pensar, por um cotidiano e por uma organização escolar que ainda apresenta vestígios de uma cultura em que as crianças que entram e permanecem na escola devem se submeter a tarefas e recursos de ensino comuns.

Macedo (2005) considera fundamental, quando se pensa em uma escola inclusiva de verdade, aprender a respeitar as diferenças, pois, se há respeito pela diferença, somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas com a inclusão. *A cultura da diferença supõe a cultura da fraternidade, em que diversidade, singularidade, diferenças e semelhanças podem conviver em uma inclusão, formando um todo, quaisquer que sejam as diferentes escalas que o compõem* (MACEDO, 2005, p.15).

Como muito bem declara Omote (2005), os resultados da inclusão não se restringem somente à aprendizagem escolar, mas também há ganhos na construção de atitudes favoráveis para com os deficientes, a aquisição de habilidades sociais pelos deficientes e valorização das diferenças individuais. Stainback e Stainback (1999) apontam também ganhos para os professores, como a participação cooperativa em equipe, melhora nas habilidades profissionais e, dentre outros aspectos, benefícios para a sociedade, como o valor social da igualdade e novas maneiras de conceber as deficiências.

Sabemos que a inclusão escolar é um desafio, mas, como afirma Mantoan (2003), incluir é necessário para que as condições da escola mudem para melhor, de modo que nela se possam formar gerações capazes de viver a vida livre de preconceitos e sem barreiras. A educação brasileira, portanto, tem o desafio de, no desenvolvimento das práticas cotidianas, se modificar para garantir a acessibilidade e a permanência de todas as crianças de modo que elas possam construir os conhecimentos desenvolvidos na escola, e que esta permanência seja de qualidade não só para as crianças, mas também, para todos os envolvidos na instituição.

Enfim, ao se tratar de questões educacionais inclusivas e suas práticas, as considerações feitas são importantes, pois refletem uma discussão atual sobre qual escola queremos para a nossa sociedade, levando-nos a pensar numa escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os seus alunos, removendo as barreiras físicas e sociais. Percebe-se a necessidade de intensas reflexões para pensarmos numa inclusão não como um conceito dado, pronto, mas sim como algo que deva ser discutido de forma responsável por toda a sociedade.

2.4. A importância da pesquisa com a criança

Muitos dos estudos relacionados às crianças são baseados, na perspectiva do adulto, naquilo que ele acredita ser relevante ao estudar a criança e a infância. Porém, há estudos em que as crianças são vistas não somente como objeto de estudo, mas também como sujeitos que agem, transformam e são transformados pela sociedade.

Cada momento histórico vê a criança e a infância de determinada maneira, a partir daquilo que se considera importante em determinado momento histórico. Neste sentido, ouvindo as crianças, compreendendo suas perspectivas, seu modo particular

de ver o mundo, suas brincadeiras, compreenderemos melhor o que a nossa época acredita ser criança, o que é importante para elas e o que se espera delas.

Ao tornar as crianças pequenas participantes da pesquisa científica, o pesquisador deve, dentre muitas outras especificidades, considerar sua faixa etária, os recursos para sua expressão, questões mais significativas do ponto de vista das suas experiências, e levar em conta a desigual relação de poder entre adultos e crianças, assim como questões éticas, de gênero, classe, etc.

Para uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, é necessário considerar a dimensão etária, geracional, gênero, classe social, raça e etnia. Em outras palavras, é importante levar em consideração as singularidades de cada criança, em suas diferentes faixas etárias, gerações, gênero, em suas classes sociais distintas para que possamos ampliar a compreensão das culturas infantis.

A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Busca-se nessa “escuta” confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social dos adultos.

De acordo com Rocha (2008), conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias. Na pesquisa com crianças, aponta-se a exigência de dar atenção não à criança como sujeito isolado, em sua individualidade, mas a uma investigação com crianças que contemple *a experiência social, que constrange não somente as crianças, mas também as crianças e suas ações e significações dentro do contexto de relações, considerando que elas possuem uma multiplicidade de formas de agir em diferentes contextos sociais e culturais* (ROCHA, 2008, p.49).

Em vez de adotar a postura de valorizar o conhecimento do adulto como necessariamente superior ao da criança, entender que ambos, tanto os adultos como as crianças, apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, e estas devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas.

No que diz respeito às relações envolvidas entre sujeito-pesquisador e sujeito criança, ressalta-se a assimetria entre eles, notadamente do ponto de vista do poder que detém o primeiro num duplo movimento: do poder exercido pelo adulto nas relações sociais, de modo geral, e no que se refere ao poder determinado pelo *status* de pesquisador. Assim, a idade e competência configuram a dinâmica interativa da relação entre o pesquisador e a criança (CRUZ, 2008).

Compreender as crianças como sujeitos sociais pode oferecer uma perspectiva muito diferente e deixar-nos representar a vitalidade da presença das crianças no mundo social, nas explicações sociológicas e antropológicas da infância. Assim, as pesquisas não apenas *sobre*, mas fundamentalmente *com* as crianças são importantes fontes de dados nessa direção, porque tornam possível evidenciar as crianças com suas próprias perspectivas acerca do mundo social.

Ao pesquisar as crianças, é preciso estar disposto a ouvi-las, a compreendê-las, trocando conhecimentos e não colocando o conhecimento do pesquisador ou do adulto como o correto, universal e único, pois “crianças e adultos apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas” (SOUZA; CASTRO, 2008, p.53).

Ouvir o outro é considerá-lo com sujeito ativo que tem contribuições a dar e que estas também devem ser levadas em consideração, fazendo refletir sobre o que se propõe. Assim, ideias vêm sendo criadas em várias áreas, cujos pesquisadores, por meio da escuta e de um olhar sensível, compreenderam um pouco mais sobre as crianças e as famílias.

Somente ouvindo as vozes das crianças, percebendo seus gestos, suas brincadeiras, e seus olhares que poderemos compreendê-las e compreender a nossa própria sociedade e suas concepções acerca do mundo. Contudo, as muitas questões aqui tratadas continuam merecendo e necessitando de aprofundamento e reflexões.

As crianças e adolescentes possuem representações da sua realidade, que não são uma reprodução do que é transmitido socialmente, mas o resultado de sua construção ativa. Assim, mesmo que esses sujeitos não tenham experiências com a inclusão na escola, elas têm o que dizer sobre esse processo. Ao compreendermos as representações das crianças e adolescentes sobre essa realidade, estaremos compreendendo as relações sociais que se dão na família e no mundo social.

Em conformidade com as questões apresentadas, percebe-se que as crianças constroem suas representações acerca da inclusão não como simples cópias da realidade, mas com limites e possibilidades no seu estágio de desenvolvimento. Além disso, essas representações são diferentes das do adulto, porém, não menos importante. Essa diferença ocorre pela própria ação e interação da criança no mundo e pelas estruturas cognitivas disponíveis.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi do tipo exploratória e descritiva. Exploratória, pois são poucos os estudos feitos sobre conhecimento social da criança, e processo de inclusão escolar utilizando o método clínico piagetiano. As pesquisas exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema a fim de desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Esta pesquisa pode ser classificada também como descritiva, uma vez que se buscou descrever características de uma população por meio do estudo de suas crenças, que tem como principal objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Pode-se considerar também como pesquisa descritiva aquela com o objetivo de descrever características de um grupo, como também o estudo do nível de atendimento de entidades, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2002).

A abordagem foi qualitativa, pois, como afirma Minayo et al. (2010), essa pesquisa aborda o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que dificilmente podem ser traduzidos em números e indicadores quantitativos. Podemos dizer, então, que as pesquisas qualitativas são exploratórias, uma vez que estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, fazendo aparecer aspectos subjetivos, atingindo motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se buscam percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Esta pesquisa se enquadra também no que podemos chamar de estudo evolutivo, que tem como característica, explorar a mudança nas concepções dos sujeitos ao longo do tempo e, em particular, a formação de conhecimentos e condutas. Estuda-se o sujeito em diferentes momentos ou em diferentes idades.

A teoria que fundamenta esse estudo é a teoria piagetiana, que postula que o conhecimento é construído e não inato ou transmitido socialmente. A criança nasce com características hereditárias que são importantes para o seu desenvolvimento, assim como recebe influências do meio em que vive, construindo o conhecimento do mundo físico e social. Porém, ela é ativa nesse processo de desenvolvimento e de construção do conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que ela modifica o meio, este é modificado por ela.

Por se caracterizar por uma pesquisa exploratória, o método de coleta e análise dos dados utilizados foi o Método Clínico Piagetiano, que, como afirma Delval (2002), é um excelente procedimento para explorar campos novos, como muitos temas referentes à construção de grande parte dos conhecimentos sociais, e também para descobrir tendências do pensamento da criança, que, de outra maneira, seriam difíceis de imaginar.

A utilização do Método Clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade ao seu redor e revelam isso durante a entrevista ou por meio das ações. Para isso, há a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito, colocando-o em uma situação problemática que ele tem que resolver ou explicar, e, a partir da atuação do sujeito, novas intervenções são feitas com o objetivo de esclarecer qual o sentido do que ele está fazendo ou falando (DELVAL, 2002).

Dessa forma, considerando que é um método para investigar como os sujeitos pensam, percebem e agem, e embora seja usada a entrevista verbal, a essência do método não está na entrevista em si, mas sim no *tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito* (DELVAL, 2002, p. 67).

Por isso, na interação experimentador e sujeito, o primeiro tem de se perguntar sempre sobre o significado da conduta do sujeito e a relação com sua capacidade mental, ou seja, para que o experimentador melhor compreenda os sentidos atribuídos pelo sujeito nas falas e ações, tem que ir formulando hipóteses, durante a entrevista, sobre a explicação dada pelo sujeito, suas razões e sentidos, modificando-as ao mesmo tempo diante da conduta do sujeito (DELVAL, 2002).

Delval (2002) apresenta três tipos de utilização do método clínico, selecionadas a partir dos objetivos do experimentador:

1. Entrevista livre (sem material) – mantém-se uma conversa aberta com a criança, procurando seguir o curso de suas ideias a respeito da explicação do problema. O entrevistador intervém sistematicamente e conduz suas perguntas de modo a tentar esclarecer o que a criança diz. Utilizada quando se busca investigar as ideias do sujeito sobre fenômenos inacessíveis do mundo natural.
2. Explicação sobre uma situação (com materiais de apoio ao pensamento) – entrevista-se o sujeito a partir dos materiais apresentados e manipulados, ou sobre as transformações que se produzem nos objetos que tem diante de si. Geralmente são utilizados como elementos de apoio, principalmente no estudo sobre o conhecimento social, as histórias, desenhos e fotografias, desenhos das próprias crianças, outros materiais e situações.
3. Método não-verbal (ações sobre a realidade sem linguagem) – o entrevistador introduz modificações nas situações em que o sujeito se encontra, de acordo com suas hipóteses ou suposições acerca do que está se passando na mente do sujeito. A ação do sujeito que confirmará ou não as hipóteses.

Para o estudo das representações infantis acerca do mundo social, geralmente, é feita uma entrevista verbal com ou sem material de apoio ao pensamento, o que irá depender dos objetivos da pesquisa ou da idade das crianças entrevistadas. As perguntas feitas pelo experimentador na entrevista seguem um roteiro previamente estabelecido, porém, vão sendo acrescentadas perguntas necessárias para melhor compreensão e esclarecimento da fala do sujeito. Por isso, na entrevista clínica, encontramos dois tipos de perguntas: as *básicas*, que são as que fazem parte do roteiro e são iguais para todos, e as *complementares*, feitas para esclarecer o que o sujeito diz, sendo, portanto, diferenciadas entre os entrevistados (DELVAL, 2002).

Dessa forma, com o método clínico, as próprias perguntas utilizadas fazem com que a criança pense durante toda a entrevista, uma vez que, diante da pergunta do entrevistador, podendo ser nova ou não para a criança, o sistema cognitivo perturba-se e logo busca o equilíbrio anterior: ou o sujeito recorre a esquemas anteriores para a elaboração de sua resposta ou, mesmo que ela não tenha elaborado

uma resposta anterior à pergunta, há uma perturbação no sentido de a criança reafirmar ou mudar suas respostas.

No método clínico, após a realização e gravação da entrevista, é feita sua transcrição para posterior análise dos dados. Como a entrevista apresenta perguntas fixas para todos os sujeitos e perguntas variadas baseadas nas respostas de cada um, o pesquisador obtém dados variados devido às intervenções, e ao nível de desenvolvimento diferente dos sujeitos, o que dificulta a categorização das informações. Após reunir e organizar os dados da pesquisa, é necessário *procurar extrair o que as respostas dos sujeitos têm de comum e geral* (DELVAL, 2002, p. 211). Mesmo apresentando essas dificuldades, o método clínico piagetiano, possibilita descobrir fatos e pensamentos, mostrando que as crianças não são passíveis aos acontecimentos do mundo, buscando dar sentido a eles.

Por isso, uma tarefa importante e laboriosa para o experimentador é diferenciar os cinco tipos de respostas encontrados por Piaget, a partir do método clínico. Delval (2002) apresenta um quadro descrevendo esses tipos de respostas, reproduzido a seguir:

Quadro 2 - Os tipos de resposta na entrevista clínica

Tipos	Características	Valor
Espontâneas	As que a criança dá espontaneamente sem intervenção do entrevistador ou dos adultos.	As que mais interessam
Desencadeadas	Surgidas na entrevista diante das perguntas do experimentador, mas elaboradas pelo sujeito e relacionadas com o conjunto de seu pensamento.	Igualmente interessantes, ainda que o problema seja colocado ao sujeito pela primeira vez.
Sugeridas	Produto da entrevista e influenciada pela intervenção do experimentador.	Pouco interessantes; deve se evitar.
Fabuladas	Histórias criadas pela criança ao longo da entrevista pouco relacionadas com o tema e de caráter pessoal.	De valor desigual e não muito grande para o estudo do problema.
Não importistas	Qualquer coisa que a criança diz para livrar-se do experimentador.	Carentes de interesse.

Fonte: DELVAL, 2002, p. 137.

A partir desses tipos de respostas, somente as crenças espontâneas e desencadeadas merecem destaque por parte do pesquisador, em especial a primeira. Porém, as crenças desencadeadas também são importantes, pois permitem identificar

a orientação do pensamento da criança. Já a fabulação aponta um indício negativo, porém, pode nos mostrar as soluções que as crianças dão a si mesmas quando não encontram justificativas melhores. Já as respostas definidas como não importismo e crenças sugeridas devem ser eliminadas, pois, na primeira, a criança responde qualquer coisa, sem pensar na pergunta, e na segunda porque as respostas não são as reflexões das próprias crianças. As entrevistas foram testadas a fim de evitar sugestão por parte do entrevistador.

Piaget (1926/2005) aponta algumas regras e critérios que nos ajudam a distinguir esses tipos de respostas, pois não é uma tarefa fácil. Segundo o autor, as crenças sugeridas não resistem à contras-sugestões, e o não importismo pode ser identificado com a fabulação, sendo esta última mais rica e sistematizada. A grande dificuldade então, segundo o mesmo autor, se encontra em distinguir as crenças espontâneas das crenças desencadeadas, pois as duas resistem à sugestão; têm raízes profundas no pensamento da criança; apresentam certa generalidade entre as crianças de uma mesma idade; duram vários anos e decrescem aos poucos em vez de acabarem bruscamente.

Embora o método clínico apresente algumas dificuldades, nenhum outro método permite ao pesquisador adentrar com tanta facilidade nos caminhos do pensamento humano. Além disso, o método clínico é um excelente procedimento para explorar campos novos, como muitos assuntos referentes à construção da maioria dos conhecimentos sociais, e também para descobrir tendências do pensamento da criança, que, de outro modo, seriam difíceis de imaginar (DELVAL, 2002).

Desta forma, a escolha do método clínico se justifica porque possibilita criar situações que nos ajudam a conhecer como os sujeitos pensam e como eles dão sentido ao mundo, descobrir problemas novos e tendências do pensamento da criança e do adolescente, o que, de outra forma, seria muito difícil.

3.1. Sujeitos e Situação Experimental

Para que pudéssemos definir os locais de estudo, fizemos um levantamento nas escolas municipais a fim de saber se havia crianças e adolescentes com deficiência nas escolas. E em caso afirmativo, se a deficiência era diagnosticada, pois

inicialmente tínhamos como objetivo realizar a pesquisa em uma instituição que tivesse crianças e adolescentes com deficiência. Porém, houve dificuldade das instituições em nos dar acesso a essas informações. Algumas instituições nos informaram que não tinham sujeitos com deficiência.

Nesse sentido, foi feito um levantamento de todas as escolas públicas municipais que atendiam à Educação Infantil e ao Ensino fundamental, sendo selecionadas aquelas que se situavam no centro urbano de Viçosa. Assim, este estudo foi realizado em duas instituições de ensino: uma que atende a crianças da educação infantil e uma que atende a crianças e adolescentes do ensino fundamental.

Foram selecionadas duas instituições, pois não há uma instituição municipal, no centro de Viçosa, que atenda a esses dois níveis de ensino numa mesma unidade escolar. A escolha destas unidades educacionais se deu por atenderem aos critérios da pesquisa: pertencer à rede municipal e ter uma população que compreenderia o número necessário de crianças e adolescentes da faixa etária de 5 a 14 anos proposta para o estudo.

A escola A atende a 7 turmas de crianças de 5 anos de idade, totalizando, na época do estudo, 128 crianças. A escola B atende a 16 turmas de 6 a 14 anos, do 1º ao 9º ano, totalizando 305 crianças e adolescentes. Na tabela 1, pode-se visualizar a distribuição das crianças da escola A, e, na tabela 2, a distribuição das crianças e adolescentes da escola B:

Tabela 1 - População de estudo da Escola A, Viçosa, MG, 2011

Escola Municipal A			
Idade (anos)	Série	Turmas	Total de crianças (atendidas)
5 anos	2º Período	Matutino	15
5 anos	2º Período	Matutino	19
5 anos	2º Período	Matutino	18
5 anos	2º Período	Vespertino	14
5 anos	2º Período	Vespertino	21
5 anos	2º Período	Vespertino	21
5 anos	2º Período	Vespertino	20
Total Geral			128

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Tabela 2 - População de estudo da Escola B, Viçosa, MG, 2011

Escola Municipal B			
Idade (anos)	Série	Turmas	Total de crianças (atendidas)
6 e 7	1º Ano	A	17
6 e 7	1º Ano	B	20
7 a 10	2º Ano	A	17
7 a 9	2º Ano	B	19
8 a 10	3º Ano	A	15
8 a 10	3º Ano	B	15
10 a 11	4º Ano	A	25
10 a 11	4º Ano	B	26
10 a 13	5º Ano	A	22
10 a 14	5º Ano	B	20
11 a 14	6º Ano	A	25
11 a 17	6º Ano	B	19
12 a 16	7º Ano	A	15
12 a 16	7º Ano	B	13
13 a 16	8º Ano	A	19
14 a 18	9º Ano	A	18
Total Geral			305

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A amostra do estudo constituiu-se de 12 sujeitos de cada grupo etário, compreendendo as crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, totalizando 36 sujeitos. Eles fazem parte das duas escolas públicas municipais citadas: 4, com idade de 5 anos, frequentavam a Escola A, e 32, com 6 a 14 anos, frequentavam a Escola B, como se pode visualizar na Tabela 3.

Tabela 3 - Amostra das crianças e adolescentes do estudo, Viçosa, MG, 2011

Escola	Número de Crianças	Idade
Escola A	4	5 anos
Escola B	4	6 anos
	4	7 anos
	4	8 anos
	4	9 anos
	4	10 anos
	3	11 anos
	4	12 anos
	2	13 anos
	3	14 anos
TOTAL	36	

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Entramos em contato com as diretoras das escolas selecionadas e, apresentamos os objetivos da pesquisa. Após autorização para a pesquisa (Apêndice 1), enviamos cartas aos pais/mães ou responsáveis (Apêndice 2) das crianças e adolescentes selecionados.

A Escola A e a Escola B se localizam no município de Viçosa/MG. Viçosa está situada na região da Zona da Mata, entre as Serras da Mantiqueira, do Caparaó e da Piedade, a 228 km da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. Possui uma população aproximada de 72.220 habitantes (IBGE, 2009).

A definição de criança e adolescente considerada neste estudo baseou-se no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que considera *criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade* (ECA, 1990. p.1).

As faixas etárias foram delineadas de forma a abranger teoricamente três estágios de desenvolvimento de acordo com Piaget: pré-operatório, operatório concreto, e operatório formal, permitindo-nos, assim, realizar um estudo evolutivo. Dessa forma, teoricamente, crianças de 5 a 7 anos encontram-se no estágio pré-operatório; as de 8 a 10 anos no estágio operatório concreto, e as de 11 a 14 anos no operatório formal.

A amostra foi selecionada de acordo com os seguintes critérios: a criança deveria estar matriculada na instituição de ensino, ter idade de 5 a 14 anos de idade. Para a seleção da amostra, utilizamos a técnica de amostragem intencional, que, segundo Marconi e Lakatos (1999), é um tipo de amostragem não probabilística na qual se escolhem intencionalmente os sujeitos para o estudo. O número de sujeitos por faixa etária foi definido segundo o critério utilizado por Delval (2002), que afirmou que 10 sujeitos por idade é um número adequado e suficiente para se conhecerem as ideias das crianças, pois acima desse número, as ideias vão-se tornando repetitivas, com respostas recorrentes, não obtendo assim respostas novas. A tabela 4 apresenta a distribuição dos sujeitos por estágio de desenvolvimento e por faixas etárias:

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária, Viçosa, MG, 2011

Estágios de Desenvolvimento	Faixas Etárias	Sujeitos
Pré-Operatório	5 a 7 anos	12
Operatório Concreto	8 a 10 anos	12
Operatório Formal	11 a 14 anos	12
Total	5 a 14 anos	36

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O primeiro critério utilizado na seleção dos sujeitos foi a idade; o segundo foi o sexo, tentando equilibrar o número de sujeitos do sexo masculino e feminino. Em algumas turmas não havia o número dos sujeitos suficientes para este tipo de escolha, ficando a maioria no sexo feminino. O levantamento desses dados foi feito nos meses de setembro a outubro de 2011, sendo utilizado para calcular as idades dos sujeitos. A Tabela 5, a seguir, mostra a média das idades das crianças selecionadas e o sexo (feminino/masculino):

Tabela 5 - Média das idades das crianças selecionadas e o sexo (feminino/masculino), das Escolas A e B

Série	Média (em anos)	Sexo (feminino/masculino)	Total
Educação Infantil	5;7	3F	4
		1M	
Ensino Fundamental	6;7	2F	4
		2M	
	7;7	4F	4
		2F	
	8;6	2M	4
		4M	
	9;6	4F	4
		4F	
	10;7	3F	3
		3F	
11;7	3F	4	
	1M		
12;6	2F	2	
	3F		
13;6	3F	3	
	3F		
14;6	3F	3	
	3F		
			36

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A opção pela faixa etária a partir de 5 anos e não pelas crianças menores no estágio pré-operatório foi feita porque é a partir dos 4 anos que as crianças conseguem expressar suas ideias mais facilmente, utilizando-se da linguagem verbal e, dessa forma, o pesquisador teria uma melhor compreensão das representações infantis.

3.2. Construção do Instrumento de coleta de dados

Para a construção do instrumento, foram utilizadas como base pesquisas que tiveram temas semelhantes ao nosso e que utilizaram o método clínico piagetiano. Foi necessário elaborar uma entrevista clínica específica sobre o tema, uma vez que não havia nenhuma voltada para esse assunto. No decorrer da disciplina “Introdução à Prática do Método Clínico Piagetiano”, no curso do Mestrado em Economia Doméstica, foram feitos alguns procedimentos até se obter um roteiro final para a realização das entrevistas.

Para facilitar a organização das perguntas, baseou-se nos itens organizadores propostos por Delval (2002): Descrição Inicial, Autocaracterização, Aspectos, Extensão, Mudança, Justificativas e Soluções. Foram levantadas categorias de análise, que permitiram a observação da evolução da representação do conhecimento social construído pelos sujeitos sobre o processo de inclusão escolar: a) Ambiente Humano e b) Ambiente Físico. Inicialmente, dentro das categorias havia subitens: a) Ambiente Físico: autonomia e segurança; e b) Ambiente Humano: reconhecimento da diferença, reconhecimento da deficiência, respeito, cooperação, afetividade, autonomia e participação.

No decorrer do estudo-piloto, porém, foram modificados os subitens para especificar melhor o que queríamos em cada categoria: a) Ambiente Humano (reconhecimento da diferença, reconhecimento da deficiência, respeito e cooperação) e b) Ambiente Físico.

A categoria **Ambiente Humano** foi criada para verificar como as crianças e adolescentes representam as relações desses sujeitos com o outro deficiente. Nossos objetivos, ao elaborar as perguntas para esta categoria, foram identificar como se dariam as relações humanas entre as crianças e adolescentes sem deficiência e entre as crianças e adolescentes com deficiência.

Dentro da categoria Ambiente Humano, três subcategorias foram elaboradas: **reconhecimento da diferença**: verificação das representações que as crianças e adolescentes fazem do reconhecimento da diferença; **reconhecimento da deficiência**: verificação das representações que as crianças e adolescentes fazem do reconhecimento da deficiência; **respeito e cooperação**: verificação das representações das crianças e adolescentes referentes ao respeito e à cooperação com as crianças e adolescentes com deficiência.

A categoria **Ambiente Físico** foi criada para verificação das representações que os sujeitos fazem das crianças e adolescentes sem deficiência com relação a crianças e adolescentes com deficiência no espaço físico escolar. Nossos objetivos ao elaborar as perguntas para esta categoria foram identificar como as crianças e adolescentes veem o espaço físico escolar para as crianças e adolescentes com deficiência.

Após levantarmos as categorias de análise **Ambiente Humano** e **Ambiente Físico**, reelaboramos as perguntas iniciais. Além dessas perguntas, optamos por descrever algumas situações antes de cada categoria como uma maneira de esclarecer as perguntas posteriores. Durante o estudo-piloto, essas situações foram modificadas para que ficassem mais claras e objetivas. Como exemplo, o extrato a seguir permite visualizar melhor essas situações e modificações:

SITUAÇÃO: Uma criança/adolescente da sua idade que não enxerga precisa usar bengala para se movimentar. Ela tem dificuldade de fazer algumas atividades, e sempre que não consegue fazer alguma atividade na escola, ela pede ajuda aos seus colegas. Alguns colegas ajudam, e outros não gostam de ajudar.

Mesma situação depois de modificada:

SITUAÇÃO: Uma criança /adolescente da sua idade que não enxerga estuda em uma escola com outras crianças/adolescentes que enxergam. Ela gosta muito de ir à escola brincar com seus colegas da turma. Alguns colegas gostam de brincar com a criança/adolescente que não enxerga, outros colegas não gostam de chamá-la para brincar/não gostam de brincar com ela. Ela fica muito triste quando não tem ninguém para brincar.

Testamos as perguntas da entrevista verbal com crianças e adolescentes, com o objetivo de verificar a adequação aos sujeitos de diferentes faixas etárias. Percebemos que seria necessária a utilização de imagens referentes às situações propostas como apoio ao pensamento, principalmente no caso das crianças mais novas. Nesse sentido, procuramos imagens que pudessem nos auxiliar, pois, concordando com Delval (2002), as fotografias, e, no caso específico dessa pesquisa,

as imagens, podem ser utilizadas como estímulos, constituindo basicamente um apoio para a entrevista. Depois de concluirmos as perguntas verbais e depois da definição das imagens, estas foram testadas em um novo piloto.

Assim, como um material concreto de apoio ao pensamento, procuramos imagens que pudessem representar crianças e adolescentes com deficiência na escola. Porém, tivemos dificuldade em encontrar essas imagens, pois algumas eram estereotipadas ou mesmo porque a deficiência não aparecia de forma clara e nítida. A partir dessa minuciosa busca, encontramos duas imagens no site do Google (duas crianças se comunicando através da linguagem de sinais) e duas imagens em dois livros infantis (uma criança que usa cadeira de rodas e está na escola e uma criança que não enxerga).

Para cada categoria, selecionamos as imagens escolhidas como uma maneira de facilitar a compreensão das características de cada deficiência, relacionando-as em cada categoria. Para a categoria Reconhecimento da Diferença, selecionamos a imagem da criança que não enxerga e do livro em Braille; para a categoria Ambiente Físico, selecionamos a imagem da criança que usa cadeira de rodas; para a categoria Reconhecimento da deficiência, selecionamos a imagem das duas crianças se comunicando através da linguagem de sinais e, por fim, para a categoria Respeito e Cooperação, utilizamos novamente a imagem da criança que não enxerga e do livro em Braille.

O material concreto foi constituído de quatro imagens (Figura 1, Figura 2, Figura 3 e Figura 4), foi buscado levando em consideração o estudo-piloto. Os desenhos foram retirados do site de busca Google e de dois livros infantis: **Rodrigo enxerga tudo**, de Filho (2006) e **Novato**, de Nery (2009). As imagens foram impressas coloridas e coladas em papel cartão para diminuir a flexibilidade e proporcionar maior resistência durante a manipulação das crianças. Além disso, as figuras foram cobertas por papel contact para aumentar a durabilidade e melhorar o acabamento.

As perguntas da entrevista e o material concreto seguiram a lógica das quatro categorias preestabelecidas: Reconhecimento da Diferença, Ambiente Físico, Reconhecimento da Deficiência e Respeito e Cooperação. Assim, o material concreto usado como apoio na entrevista clínica foi selecionado a partir de ilustrações relacionadas às perguntas da entrevista. As imagens escolhidas foram:



Figura 1 - Criança que não ouve e não fala.

Fonte: Google.

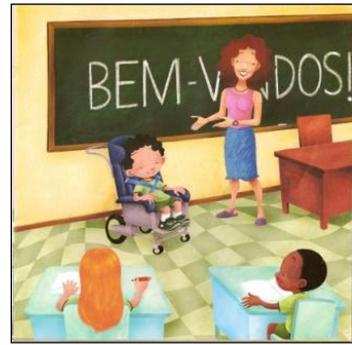


Figura 2 - Criança com deficiência física.

Fonte: NERY, 2009.



Figura 3 - Livro em Braille.

Fonte: Google.



Figura 4 - Criança que não enxerga.

Fonte: FILHO, 2006.

Iniciamos o piloto sem o material concreto, porém, sentimos a necessidade de utilizar as imagens que tratassem de crianças e adolescentes com deficiência que estavam inseridas em uma escola, como apoio ao pensamento das crianças. Foram realizadas cinco entrevistas-piloto: com uma criança de 8 anos, uma criança de 9 anos, um adolescente de 13 anos, uma criança de 5 anos e uma criança de 10 anos, com o objetivo de verificar as respostas dos sujeitos de diferentes idades e se haveria necessidade do material concreto.

Percebemos, nesse estudo-piloto, que, quando inserimos as imagens na entrevista da criança de 5 anos de idade (pois até então tínhamos somente as situações), as crianças puderam observar as imagens e pensar sobre as perguntas, principalmente quando se tratava da imagem da criança que não ouve e não fala. Concluímos então sobre a importância da utilização do material concreto como uma

forma de familiarizar as crianças e adolescentes com o tema proposto e dar apoio ao seu pensamento.

As perguntas da entrevista foram delineadas seguindo os objetivos da pesquisa. Foram acrescidas algumas durante o desenvolvimento da entrevista para compreender o que o sujeito estava representando. Desta forma, no método clínico podem-se distinguir dois tipos de perguntas: *as básicas*, que fazem parte do roteiro estabelecido previamente de acordo com os objetivos do pesquisador e serão iguais para todos os indivíduos, mesmo que em idades diferentes; e as *complementares*, que serão diferentes entre os sujeitos, para que se possa esclarecer o que se diz e entender seu sentido (DELVAL, 2002).

Ainda com relação às perguntas básicas, estas foram elaboradas no sentido de que todos os participantes pudessem compreendê-las, crianças ou adolescentes. Procuramos construí-las a partir de elementos relacionados ao cotidiano das crianças e adolescentes no ambiente escolar e com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Houve a preocupação de utilizar termos que fossem de compreensão tanto para as crianças menores quanto para os adolescentes. Além disso, antes de cada entrevista, fizemos uma introdução ao tema, conversando com as crianças e adolescente sobre o que iríamos falar na entrevista mostrando as imagens como uma forma de aproximá-los da temática.

Assim, de acordo com Delval (2002), analisando os resultados do estudo-piloto, tínhamos maior número de elementos para a construção de nossa entrevista definitiva. O estudo-piloto permitiu que tivéssemos uma noção do tempo de duração das entrevistas. Em média, as entrevistas do estudo-piloto duraram 30 minutos.

Dessa maneira, após a última entrevista-piloto, foram feitas as mudanças finais no texto a ser usado. Os dados obtidos nas cinco entrevistas do estudo-piloto nos mostraram a capacidade que têm as crianças e adolescentes de falarem sobre o processo de inclusão escolar, sobre as crianças e adolescente que precisam usar cadeira de rodas, que não enxergam e que não ouvem e não falam.

A construção do instrumento de pesquisa para conhecer as representações de crianças e adolescentes é uma tarefa que exige tempo e muitos cuidados por parte do pesquisador. Como afirma Silva (2009), é importante avaliar a adequação do instrumento às diferentes faixas etárias, principalmente quando se realiza estudos evolutivos. O estudo-piloto se mostrou fundamental para descobrirmos se nossas perguntas eram compreensíveis para os sujeitos, para modificar situações, adaptando-

as da melhor maneira possível aos nossos objetivos. Por fim, consideramos ser o método clínico um procedimento que possibilita compreender as representações das crianças e adolescentes sobre o tema pesquisado, que faz parte de seu mundo a diversidade humana.

3.3. Método de Coleta de Dados

Os dados foram coletados mediante a entrevista clínica, seguindo o método clínico piagetiano, com os objetivos de conhecer e compreender as representações das crianças sobre o Reconhecimento da Diferença, Ambiente Físico de uma escola regular que atende a crianças e adolescentes com deficiência, Reconhecimento da Deficiência, e Respeito e Cooperação às crianças e adolescentes com deficiência, às crianças e adolescentes do estudo. A entrevista foi composta de perguntas básicas e complementares, sendo que as segundas variaram em função do que o sujeito respondeu, e de material concreto como apoio ao pensamento.

Por se tratar de um estudo evolutivo, com sujeitos em faixas etárias diferentes, a entrevista foi construída partindo-se de perguntas básicas que foram adequadas ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. A entrevista clínica (Apêndice 3) foi composta de perguntas básicas e complementares e do material concreto, sendo realizada nas escolas que as crianças e adolescentes frequentavam. Essa entrevista foi construída, uma vez que não havia instrumento pronto com perguntas específicas utilizando o Método Clínico sobre o Reconhecimento da diferença, Ambiente Físico, Reconhecimento da deficiência e Respeito e Cooperação destinada a conhecer o pensamento de crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 14 anos, que atendiam nossos objetivos.

As crianças e adolescentes foram, individualmente, convidadas a se dirigirem à biblioteca da escola, que já estava preparada, onde foi submetida à entrevista com perguntas relacionadas às categorias mencionadas anteriormente. Apresentamos às crianças e aos adolescentes o material de apoio com imagens de crianças com deficiência na escola. As imagens foram de uma criança que não enxerga, um livro em Braille, uma criança que usa cadeira de rodas, e uma criança que não ouve e não fala. A coleta de dados se deu no mês de novembro de 2011.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, em protocolos específicos para tratamento e análise dos dados. Em média, a duração das entrevistas foi de 42 minutos. As perguntas e as respostas foram transcritas da maneira como ocorreu no momento da entrevista. Após as transcrições, as gravações foram destruídas. Como uma forma de resguardarmos os aspectos éticos da pesquisa, a identificação dos entrevistados foi reservada e não divulgada

3.4. Método de Análise de Dados

A análise foi realizada em duas etapas: na etapa inicial separamos os protocolos com as respostas das crianças e adolescentes por idade. Separamos em três grupos as idades das crianças e adolescentes: grupo 1 (5 a 7 anos), grupo 2 (8 a 10 anos), e grupo 3 (11 a 14 anos). No tratamento dos dados, categorizamos e classificamos as respostas dos sujeitos de acordo com os tipos propostos de Piaget, **não importismo; fabulação; crença sugerida; crença desencadeada; e crença espontânea**, e de acordo com os níveis de mobilidade social de Delval (2002), Rocha (2009) e Silva (2009).

As respostas espontâneas são aquelas que a criança dá sem intervenção do entrevistador; as desencadeadas são sugeridas na entrevista diante do pesquisador; as sugeridas são produto da entrevista e influenciada pela intervenção do pesquisador; as fabuladas são criadas pelo sujeito ao longo da entrevista e têm pouca relação com o tema e por fim, as não importistas são aquelas em que o sujeito diz qualquer coisa para se livrar do pesquisador (DELVAL,2002). É importante ressaltar que a entrevista foi elaborada de forma a não sugerir as respostas dos sujeitos. Portanto, as crenças analisadas foram as desencadeadas e as espontâneas.

Nos quadros 3, 4, 5 e 6, podemos visualizar as características de cada nível e categoria de compreensão da realidade social utilizadas como critério de análise dos dados:

Quadro 3 - Níveis de compreensão do reconhecimento da diferença

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none"> - As ideias são fabuladas e não importistas. - Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio. - As representações são baseadas na realidade cotidiana. - Quando compara a criança que não enxerga com as outras crianças, todas são iguais, não reconhecendo a diferença. A diferença só é reconhecida quando a criança compara o sujeito que não enxerga a ela e nesse sentido, a criança que não enxerga é diferente dela.
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - Baseiam suas explicações sobre a diferença a partir de aspectos visíveis (as crianças são iguais, porém, em relação à criança com deficiência, ela é diferente), ou seja, a diferença só é percebida a partir da deficiência. - A diferença com relação à deficiência visual não é uma limitação para brincar, ter amigos e estudar na escola. - A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si. - Dificuldade em propor soluções viáveis ou realistas com relação à inclusão de uma criança que não enxerga na escola.
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> - Os sujeitos reconhecem a diferença enquanto características físicas e/ou comportamentais. - Começam a formular uma concepção mais realista da realidade, com relação à diferença entre as pessoas. - A diferença com relação à deficiência visual não é uma limitação para a realização de atividades na escola, pois os amigos podem ajudar. - Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações de que dispõe. - Começam a perceber a necessidade de um profissional especializado para atender ao sujeito com deficiência. - A diferença com relação à deficiência visual é ressaltada como uma falta, carência ou impossibilidade. - Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos relacionados à diferença de uma única vez. - Gostaria de estudar com um sujeito que não enxerga por acreditar que ele precisa de ajuda.
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os sujeitos são diferentes, independentemente se apresentar uma deficiência ou não. Essa diferença pode ser física, comportamental, relacionada a habilidades e capacidades.

Continua...

Quadro 3 - Cont.

Níveis	Características
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - A diferença com relação à deficiência visual é uma limitação para a realização de atividades na escola, pois reconhecem que um sujeito que não enxerga poderá depender de professores e materiais específicos para desenvolver as atividades. - Os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível a partir da deficiência visual. - Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações. - Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação. - Começam a elaborar as primeiras conceituações com relação à diferença. - Tornam-se críticos com relação à inclusão de sujeitos com deficiência visual na escola. - Emitem juízo sobre o que está bom ou que não está e propõem soluções alternativas. - Todos podem estudar juntos, os que enxergam com os que não enxergam. - Boa capacidade de expressão verbal de seus sentimentos com relação à diferença.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

Quadro 4 - Níveis de compreensão do ambiente físico

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none"> - As ideias são fabuladas e não importistas. - Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio. - Não sabem dizer como é uma escola que tem criança que usa cadeira de rodas e que não usa cadeira de rodas, no que se refere ao ambiente físico. - A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si. - As representações são baseadas na realidade cotidiana.
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - Não percebem diferenças físicas na escola no que diz respeito à adaptação para sujeitos que usam cadeira de rodas. - Baseiam suas explicações sobre o ambiente físico a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos. - Não há limitações no ambiente físico da escola com sujeitos que usam cadeira de rodas e sujeitos que não usam.

Continua...

Quadro 4 - Cont.

Níveis	Características
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - Não é necessário ter mudanças físicas na escola, pois a criança com a cadeira de rodas pode ter ajuda dos colegas. - O ambiente físico da escola não oferece restrições para o sujeito que usa cadeira de rodas.
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecem as primeiras intuições de que são necessárias mudanças físicas na escola para atender às crianças que usam cadeira de rodas. - Percebem que a escola apresenta limitações físicas que podem dificultar o sujeito a desenvolver as atividades da escola assim como sua movimentação e entrada na escola. - Reconhecem diferenças físicas em uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e que não usam cadeira de rodas. - Começam a formular uma concepção mais realista da realidade com relação às limitações físicas do ambiente escolar. - Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, com relação à compreensão do ambiente físico para sujeitos com deficiência física. - Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir de informações de que dispõe. - Compreende que existem restrições no ambiente físico que pode dificultar que um sujeito que usa cadeira de rodas possa se movimentar e fazer as atividades escolares.
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - A escola deveria ser adaptada para a inclusão de indivíduos com deficiência física. - Aspectos físicos e humanos são importantes para uma escola inclusiva. - Há limitações no ambiente físico que podem dificultar o sujeito a desenvolver as atividades escolares, porém são apresentadas soluções para essas limitações. - Os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível. - Tornam-se críticos com relação a um ambiente físico escolar para um sujeito que usa cadeira de rodas, emitem juízo sobre o que está bom ou que não está de acordo com o ambiente físico escolar e propõem soluções alternativas. - São necessárias adaptações na escola para que um sujeito que usa cadeira de rodas possa estudar na escola, participando das atividades. - Compreendem que o ambiente físico da escola oferece barreiras para que um sujeito que usa cadeira de rodas possa estudar e, nesse sentido, apresentam soluções.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

Quadro 5 - Níveis de compreensão do reconhecimento da deficiência

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none"> - As ideias são fabuladas e não importistas. - Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio. - As representações são baseadas na realidade cotidiana. - A deficiência é caracterizada pelo caráter negativo de sua condição, ou seja, não podendo ouvir nem falar, a criança é incapaz e/ou dependente de outras pessoas para a realização de atividades na escola em função dos problemas de comunicação.
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - A deficiência auditiva é uma limitação para se estudar na escola. - A deficiência auditiva pode se apresentar como doença ou problema. - Percebem mais rapidamente características mais visíveis da deficiência. - As explicações baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. - A deficiência tem como características anomalias e limitações. - O sujeito que não ouve e não fala não pode estudar na escola devido à sua deficiência.
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> - Um sujeito deficiente necessita de ajuda pra estudar em uma escola. - Começam a formular uma concepção mais realista da realidade com relação à deficiência auditiva. - O sujeito deficiente pode parecer frágil e dependente. - Apresentam atividades que um sujeito com deficiência auditiva poderia ou não desenvolver em função da deficiência. - Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, com relação à concepção da deficiência e escolarização do sujeito com deficiência auditiva. - Um sujeito que não ouve e não fala necessita de ajuda tanto em questões acadêmicas quanto em suas necessidades básicas. - Um sujeito que não ouve e não fala deveria estudar separadamente dos sujeitos que ouvem e falam. Essa justificativa se dá por acreditarem na dificuldade de aprendizagem desses sujeitos ou pelas características da deficiência auditiva.
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - O sujeito deficiente pode escolher com quem quer estudar: se é com outros sujeitos deficientes ou sem deficiência. - É capaz de coordenar pontos de vista sobre a escolarização da criança com deficiência e de refletir sobre o possível para a escolarização dessas crianças. - São mais críticos em relação à participação ou não de um sujeito com deficiência auditiva nas atividades escolares e nas justificativas para a participação ou não de um sujeito para estudar na classe comum. - Propõem soluções para que um sujeito com deficiência auditiva possa estudar junto com outros sujeitos sem deficiência auditiva.

Continua...

Quadro 5 - Cont.

Níveis	Características
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - Possuem mais informações sobre a escolarização de sujeitos com deficiência. - Emitem juízo sobre o que está bom ou que não está com relação à escolarização do sujeito com deficiência. - Acreditam que o sujeito que não ouve e não fala tem dificuldades acadêmicas e, por isso, é possível um aumento de trabalho por parte dos professores e colegas. - Propõem alternativas para que um sujeito com deficiência auditiva possa estudar junto com outros sujeitos sem deficiência.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

Quadro 6 - Níveis de compreensão do respeito e da cooperação

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none"> -As ideias são fabuladas e não importistas. -Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio. -As representações são baseadas na realidade cotidiana. -Não falam em necessidade de ajuda e/ou respeito ao sujeito com deficiência.
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - As explicações baseiam-se nas aparências físicas, no que se percebe diretamente. -Justifica a ajuda para a criança que não enxerga relacionando com amizade. -Há a possibilidade de ajuda pelo fato de querer ajudar, mas tem dificuldade de justificar essa afirmação.
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> -Possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações baseadas na ajuda prestada pelo sujeito sem deficiência para o sujeito com deficiência. -Começam a formular uma concepção mais realista da realidade sobre a inclusão escolar. -Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, relacionando aspectos emocionais ou comportamentais em relação ao sujeito com deficiência. -Acreditam que o indivíduo que não enxerga tem necessidade de ajuda e há disponibilidade em ajudá-los. -Possibilidade de relacionamentos e trocas nas amizades entre sujeitos deficientes e não deficientes .
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> -Boa capacidade de expressão verbal dos sentimentos em relação ao sujeito com deficiência. -Possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações, colocando-se na perspectiva do sujeito deficiente. -Os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível para os sujeitos sem deficiência cooperar com os sujeitos com deficiência e vice-versa.

Continua...

Quadro 6 - Cont.

Níveis	Características
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstra piedade pelas pessoas deficientes. -Dão sugestões para ampliar a participação de um sujeito com deficiência nas atividades da escola. -Dão sugestões referentes ao interesse ou desinteresse em amizades com sujeitos com deficiência. -A justificativa para se ajudar um sujeito que não enxerga se dá pelo fato de ser um ser humano que precisa de ajuda como outro sujeito sem deficiência também pode precisar. -Capacidade de propor soluções viáveis e realistas para ajudar um sujeito com deficiência visual.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

Os protocolos da entrevista com as respostas das crianças foram analisadas um a um para verificação da evolução do conceito estudado. Para cada tipo de resposta e nível, foram atribuídas cores para melhor visualização e diferenciação.

Para verificação dos níveis em que cada criança se encontrava, foram levantadas as categorias de análise já estabelecidas em nossa entrevista: Reconhecimento da Diferença, Ambiente Físico, Reconhecimento da Deficiência e Respeito e Cooperação. Elaboramos um quadro para cada faixa etária, relacionando cada categoria com o respectivo nível, calculando as porcentagens de crianças em cada nível.

Para analisar as concepções de crianças e adolescentes, procuramos o aporte teórico na teoria piagetiana e em autores que tratam do tema, apresentados no marco teórico. As respostas não importistas e fabuladas foram classificadas no nível Pré-I proposto por Silva (2009) e Rocha (2009). A análise foi realizada de acordo com as categorias de respostas encontradas. Classificamos as respostas em níveis de compreensão remetendo aos níveis propostos por Delval (2002): nível I, nível II, nível III.

Os níveis de compreensão da realidade social foram usados como critério de análise dos dados obtidos neste estudo. Acrescentamos o nível Pré-I, de elaboração de Silva (2009) e Rocha (2009), uma vez que Delval sistematizou as características do desenvolvimento do conhecimento social a partir do Nível I, em razão do fato de suas pesquisas terem início com crianças de 6 anos de idade. O nível, que denominamos de Pré-I, é caracterizado por um grande número de respostas fabuladas e não importistas.

A partir dos níveis, foram elaboradas as categorias de respostas, conforme as tendências gerais na forma de representar a realidade e verificar como variavam com a idade. Em seguida, foram determinados os níveis de compreensão dos sujeitos, de acordo com as respostas encontradas.

Para estudar a evolução do pensamento conceitual de crianças e adolescentes, fundamentamos nosso trabalho no procedimento comparativo, que viabilizou conhecer as concepções acerca da temática processo de inclusão escolar, apresentadas por crianças e adolescentes. Nesse sentido, analisamos as respostas das crianças e adolescentes, levantando seu conteúdo e verificando as diferenças em cada faixa etária.

Realizamos a análise qualitativa dos protocolos da entrevista, procurando estabelecer relações entre as respostas de crianças e adolescentes, agrupando-as em conteúdos semelhantes. Baseamo-nos no tipo de raciocínio subjacente às respostas dadas pelas crianças e adolescentes. Os dados foram, ainda, quantificados mediante o cálculo percentual, considerando-se as respostas das crianças e adolescentes.

As categorias de análise fundamentaram a análise das respostas das crianças e adolescentes deste estudo sobre o processo de inclusão escolar. Os capítulos a seguir expõem as representações dos sujeitos e a respectiva análise conforme a teoria piagetiana.

4. REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados em quatro capítulos, de acordo com as categorias estudadas: no primeiro capítulo encontram-se os resultados referentes à **representação de crianças e adolescentes sobre o Reconhecimento da Diferença**; no segundo estão os resultados referentes à **representação de crianças e adolescentes sobre o Ambiente Físico de uma escola regular que tem crianças e adolescentes que usam cadeira de rodas**; o terceiro apresenta os resultados referentes à **representação de crianças e adolescentes sobre o Reconhecimento da Deficiência**; e no quarto são apresentados os resultados referentes à **representação de crianças e adolescentes sobre o Respeito e Cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência**.

4.1. Representação de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da diferença

Iniciamos a descrição dos resultados apresentando como, em cada nível de desenvolvimento, crianças e adolescentes representam a categoria “Reconhecimento da diferença”. Antes de iniciarmos as perguntas, foi apresentada às crianças e adolescentes uma situação de uma criança que não enxergava e frequentava uma escola regular como uma maneira de esclarecer as perguntas posteriores. Foram mostradas figuras (Figura 5 e Figura 6) que tinham relação com a situação proposta

como uma forma de familiarizar as crianças e adolescentes sobre o tema e para que tivessem um apoio ao seu pensamento.

A situação proposta foi:

SITUAÇÃO: Uma criança /adolescente da sua idade, que não enxerga, estuda em uma escola com outras crianças/adolescentes que enxergam. Ela gosta muito de ir à escola brincar com seus colegas da turma. Alguns colegas gostam de brincar com a criança/adolescente que não enxerga, outros colegas não gostam de chamá-la para brincar/não gostam de brincar com ela. Ela fica muito triste quando não tem ninguém para brincar.

FIGURAS:



Figura 5 - Livro em Braille.

Fonte: Google.



Figura 6 - Criança que não enxerga na escola.

Fonte: FILHO, 2006

As perguntas feitas para as crianças e adolescentes de todas as idades para conhecer como as crianças conceituavam a diferença estão relacionadas aos sete itens propostos por Delval (2002): Descrição Inicial, Autocaracterização, Aspectos, Extensão, Mudança, Justificativas e Soluções.

As perguntas referentes à **descrição inicial** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes representam a questão da igualdade e/ou diferença entre os seres humanos:

- Para você, todas as crianças/adolescentes são iguais?
- Para você, a criança/adolescente que não enxerga é igual ou diferente das outras crianças/adolescentes da escola?
- Para você, a criança/adolescente que não enxerga é igual a você?

As perguntas referentes à **autocaracterização** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes se colocam diante da situação de não enxergar e estudar em uma escola regular:

- Você conhece alguma criança/adolescente que não enxerga?
- Você acha que, se você não enxergasse, seus colegas iriam fazer as atividades da escola com você?
- Se uma criança/adolescente que não enxerga chamasse você para participar das atividades da escola com ela, você participaria?

As perguntas referentes aos **aspectos** foram destinadas a aprofundar as questões referentes à participação ou não de uma criança/adolescente que não enxerga nas atividades escolares e da possibilidade ou não de estudar na escola com outras crianças e adolescentes que enxergam:

- Você gostaria de brincar com uma criança/adolescente que não enxerga?
- Você acha que uma criança/adolescente que não enxerga pode estudar na sua escola?
- Você acha que uma criança/adolescente que não enxerga pode estudar com outras crianças/outros adolescentes que enxergam?
- Para você, a criança/adolescente que não enxerga pode participar de todas as brincadeiras e atividades da escola?

A pergunta referente à **extensão** foi destinada a conhecer se as crianças/adolescentes que não enxergam gostam de ir para a escola:

- Você acha que todas as crianças/adolescentes que não enxergam gostam de ir para escola?

As perguntas referentes à **mudança** foram destinadas a aprofundar as questões referentes ao reconhecimento da diferença, considerando se todas as crianças/adolescentes que não enxergam gostam de ir para a escola e se elas/eles gostam de fazer as atividades com as outras(os) crianças/adolescentes que enxergam; e se as crianças/adolescentes que enxergam gostam de participar das atividades com outras crianças/adolescentes que não enxergam:

- Você acha que todas as crianças/adolescentes que não enxergam gostam de fazer as atividades da escola com as outras crianças/adolescentes que enxergam?
- Você acha que todas as crianças/adolescentes que enxergam gostam de participar das atividades com outras crianças/adolescentes que não enxergam?

A pergunta referente à **justificativa** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes justificam o gostar ou não de brincar com uma criança/adolescente que não enxerga:

- Para você, porque alguns colegas gostam de brincar com a criança/adolescente que não enxerga e outros colegas não gostam de chamá-la para brincar?

As perguntas referentes à **solução** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes solucionam a questão da participação de crianças/adolescente que não enxergam nas atividades da escola e como uma criança/adolescente que não enxerga poderia fazer quando nenhuma criança quisesse brincar com ela/ele na escola:

- O que você acha que poderia ser feito para que uma criança/adolescente que não enxerga possa participar das brincadeiras e das atividades da escola como você?

- O que você acha que a criança/adolescente que não enxerga poderia fazer quando nenhuma criança/adolescente quisesse brincar com ela na escola?

No grupo 1, encontramos crianças de 5 a 7 anos de idade, que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio pré-operatório. No quadro 7 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria reconhecimento da diferença.

Quadro 7 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Diferença

Grupo 1					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	4	7	1	0	12
Percentagem %	33,4	58,3	8,3	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas é de 33,4%, representando todas as crianças de 5 anos de idade. As ideias das crianças são fabuladas e não importistas, elas não sentem necessidade ou não justificam seu raciocínio. As representações são baseadas na realidade cotidiana. De acordo com a teoria piagetiana, em torno dos 2 a 7 anos, a criança encontra-se no estágio pré-operatório e uma característica desse estágio é que a criança não sente necessidade de justificar seu raciocínio. Seu

desenvolvimento intelectual é limitado, já que a criança nunca é solicitada por seu próprio raciocínio a questionar seu pensamento ou validar seus conceitos.

Com relação ao reconhecimento da diferença, as crianças desse nível, quando comparam a criança que não enxerga com as outras crianças, consideram que todas são iguais, não reconhecendo a diferença. A diferença só é reconhecida quando a criança compara o sujeito que não enxerga a ela e, nesse sentido, a criança que não enxerga é diferente dela. Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

Para você, todas as crianças são iguais? -*Sim*. Por quê? - *É...porque sim*. [olha para as figuras que estão na parede da sala]. Para você, a criança que não enxerga é igual ou diferente das outras crianças da escola? - *Igual*. Por quê? -*Porque sim*. Por que você acha que é igual? -*Porque sim*. (Criança 1, de 5;7 anos, nível pré-I)

Para você, todas as crianças são iguais? -*São*. Por quê? - *Minha mãe, meu pai, meu irmão brinca comigo*. E você acha que todas as crianças são iguais? -*São*. Por quê? -*Porque todas são iguais*. Para você, a criança que não enxerga é igual ou diferente das outras crianças da escola? - *Ela é igual*. Por quê? -*Porque ela usa óculos* (Criança 4, de 5;6 anos, nível pré- I).

Crianças nessa faixa etária de 5 anos estão, teoricamente, no estágio pré-operatório e uma característica do pensamento nesse estágio é o egocentrismo. Como afirma Barroso (2000), esse egocentrismo se revela pela centração do pensamento da criança em aspectos mais perceptíveis da realidade. Percebemos que as crianças que se encontram nesse estágio de desenvolvimento muitas vezes respondem a partir daquilo que é mais visível e, portanto, as crianças com quem elas convivem na escola são todas iguais, brincam com as mesmas brincadeiras, desenvolvem as mesmas atividades, vão para a escola, enfim, são crianças.

Além disso, essas crianças não justificam seu raciocínio, o que também é característico de seu pensamento, pois, devido ao seu egocentrismo intelectual, não sentem necessidade de defender seu ponto de vista, já que acreditam que todos pensam da mesma forma que elas, ou sabem o que elas pensam. De acordo com a teoria piagetiana, as crianças não sentem necessidade de justificar seu raciocínio para os outros, nem de procurar possíveis contradições em sua lógica. Como não refletem sobre seus próprios pensamentos, nunca estão motivadas para questioná-los. As crianças agem dessa maneira porque há uma limitação de sua estrutura cognitiva.

O grupo estudado não vivencia o processo de inclusão em sua escola e sabemos da dificuldade que as crianças menores têm de lidar com situações que não

fazem parte de suas experiências. Isso mostra a importância da inclusão escolar, uma vez que a experiência prática é fundamental para essas crianças. Além disso, é importante que, quando houver a inclusão, as crianças tenham a oportunidade de conhecer o que isso significa e que os sujeitos são diferentes em certos aspectos.

No Nível I, o percentual de respostas é de 58,3%. As crianças também baseiam suas explicações sobre a diferença nos aspectos visíveis, ou seja, a diferença só é percebida a partir das características visíveis que a deficiência pode apresentar, e as explicações nesse nível são mais completas do que das crianças do nível Pré I. Nesse nível, as crianças têm dificuldade em propor soluções viáveis ou realistas com relação à inclusão de uma criança que não enxerga na escola. A diferença com relação à deficiência visual não é uma limitação para brincar, ter amigos e estudar na escola. As crianças que não enxergam são como amigos que podem brincar e participar das atividades da escola.

Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

Para você, todas as crianças são iguais? *-Huum.*[Balança a cabeça em sinal positivo]. Por quê? *-Porque algumas estudam com umas que falam sabe? Aquelas que falam estudam com as que falam, as que não falam estudam com as que não falam.* E você acha que elas são iguais ou diferentes? *-Iguais.* Por quê? *-Porque aí essa criança aqui pode brincar com essa mais essa não enxergar mais essa enxerga essa.* [aponta para a figura com o menino que enxerga e o menino que não enxerga]. Para você, a criança que não enxerga é igual ou diferente das outras crianças da escola? *-Diferente.* Por quê? *-Porque aí, uma enxerga e a outra não enxerga.* Para você, a criança que não enxerga é igual a você? *-Não.* Por quê? *-Porque aí eu vou tá enxergando tipo esses livro aqui* [aponta para os livros da biblioteca], *e ela não. Tipo, eu to vendo um desenho na TV, ela não tá vendo.* E na escola? *-A gente pode tá escrevendo, não vê, ela não pode ver o que a gente escreveu.* (Criança 10, de 7;7 anos, nível I)

Você acha que uma criança que não enxerga pode estudar na sua escola? *-Pode.* Por quê? *-Porque, porque, porque...é um amigo na escola pra brincar com ele.* Você acha que uma criança que não enxerga pode estudar com outras crianças que enxergam?[Balança a cabeça em sinal positivo]. Por quê? *-Porque que tem que ter um amigo* (Criança 8, de 6;7 anos, nível I).

Como afirma Barroso (2000), a criança tem uma visão geral dos acontecimentos da realidade e, dessa forma, ela não discerne os detalhes, ligando tudo a tudo, ou seja, se a própria criança consegue participar das atividades na escola, se ela tem amigos na escola, uma criança que não enxerga também pode. Assim, elas

não conseguem se colocar na perspectiva da criança que não enxerga, desconsiderando que ela possa vir a ter dificuldades em participar das atividades da escola. Isso acontece devido à característica do seu pensamento, que é o egocentrismo intelectual. Isso significa que, como a teoria piagetiana nos mostra, o pensamento da criança pré-operatória é um tipo de pensamento que pode focalizar esta ou aquela condição momentânea e estática, mas que não consegue lidar adequadamente com um conjunto de condições sucessivas num todo integrado, considerando as transformações que as unificam e as tornam logicamente coerentes.

Como afirma Barroso (2000), por estarem muito centradas na realidade que as rodeia e nas perspectivas imediatas, tudo o que está distante de sua percepção torna-se de difícil compreensão. Nesse sentido, percebe-se que as crianças pequenas têm dificuldade de perceber as diferenças e, por isso, é difícil para elas entenderem que uma criança que não enxerga pode ter dificuldades para a realização de suas atividades escolares.

Assim, é necessário que essas crianças tenham a oportunidade de conviver com as diferenças e discutir sobre essas questões e, além disso, que possam ser preparadas para receber crianças com deficiência na escola para que elas possam construir conhecimentos com relação à diversidade. Portanto, o papel do professor é ressaltado no sentido de promover discussões e situações-problema para que as crianças possam dizer o que pensam sobre a inclusão de sujeitos com deficiência na escola e, dessa forma, possam ser criadas estratégias para que a diversidade possa ser reconhecida e valorizada.

No nível II, o percentual de respostas é de 8,33%. Os sujeitos reconhecem a diferença enquanto características físicas e/ou comportamentais, a diferença é uma limitação para participar das atividades que envolvem a deficiência visual, porém os amigos podem ajudar. As crianças começam a perceber a necessidade de um profissional especializado para atender ao sujeito com deficiência.

Ainda nesse nível, os sujeitos começam a perceber aspectos não visíveis da situação, iniciando-se a possibilidade de inferir dados a partir da informação de que se dispõe. O percentual de 8,33% representa uma criança de seis anos de idade. Percebe-se que essa criança deve estar em transição para o estágio operatório concreto que tem como característica o pensamento concreto, baseado nas percepções da realidade, surgindo novas formas de organização, atingindo um

equilíbrio mais estável. Há também o declínio do egocentrismo intelectual, permitindo a coordenação de pontos de vista diferentes.

Essa ideia pode ser vista no extrato a seguir:

Para você, a criança que não enxerga pode participar de todas as brincadeiras e atividades da escola? *-Não. Por quê? -Porque ele é cego. E para ver um livro, ela poderia? -Não porque ele usa óculos. Ele não pode saber por que? Ele não vê!* E se fosse para jogar futebol, ela poderia? *-Não porque ele não enxerga* (Criança 7, de 6;7 anos, nível II).

Esses dados significam que essa criança já começa a considerar as situações de uma criança que não enxerga na escola regular, considerando outros aspectos concretos que estão envolvidos. Dessa forma, começam a perceber que não enxergar pode dificultar ou impossibilitar a realização de atividades na escola, o que no nível anterior as crianças não conseguiram perceber. Assim, mesmo sem ter a experiência da inclusão em sua escola, pode falar sobre esse processo considerando outros aspectos relacionados à possibilidade ou não de uma criança que não enxerga participar das atividades escolares.

No nível III, que tem como característica o reconhecimento que de todos os sujeitos são diferentes, o percentual de resposta foi de 0%, pois nenhuma resposta foi encontrada nesse nível. Isso significa dizer que nenhuma criança do grupo 1 (de 5 a 7 anos) consegue compreender e construir sistemas mais complexos para explicar o mundo à sua volta, assim não há ainda uma ampliação das possibilidades de resolução de problemas. Isso nos possibilita inferir que a escola deve investir na discussão com as crianças sobre a deficiência e a diferença, mesmo que, na escola, não haja crianças com deficiência, pois, afinal, a escola deve preparar os sujeitos para a vida social, onde encontrarão pessoas diferentes e inúmeros aspectos relacionados à diversidade. Além disso, é importante que as crianças das salas que vão receber crianças com deficiência tenham momentos de discussão sobre a temática, pois é difícil se colocar no lugar da criança deficiente, dependendo dos adultos para refletirem sobre isso.

Com relação aos dados apresentados no grupo 1 e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos considerar:

Descrição Inicial: as crianças têm dificuldade de justificar suas afirmações. A diferença é percebida pela característica da deficiência, que é mais visível. Assim,

baseiam suas explicações sobre a diferença em aspectos visíveis, ou seja, a diferença só é percebida a partir da deficiência.

Autocaracterização: a diferença com relação à deficiência visual não é uma limitação para brincar, ter amigos e estudar na escola.

Aspectos: as crianças gostariam de brincar com uma criança que não enxerga porque seria mais um amigo na escola.

Extensão: as respostas foram baseadas na realidade cotidiana da criança. Assim, as crianças que não enxergam gostam de ir para a escola, gostam de fazer as atividades com as crianças que enxergam.

Mudança: as crianças que enxergam gostariam de participar das atividades com crianças que não enxergam, porque são amigos.

Justificativa: as crianças tiveram dificuldade em justificar porque alguns colegas gostam de brincar com uma criança que não enxerga e outros colegas não gostam de chamá-la para brincar. Apenas disseram que era porque alguns gostavam.

Soluções: as crianças têm dificuldade de propor soluções viáveis ou realistas com relação à inclusão de uma criança que não enxerga na escola.

Esses dados estão em conformidade com o estágio de desenvolvimento que as crianças do grupo 1 se encontram, ou seja, no estágio pré-operatório, o pensamento é dominado pelo egocentrismo intelectual, ou seja, a criança não considera que os outros podem chegar a conclusões que são diferentes das suas e, como consequência, com maior probabilidade não vai em busca de validação para os seus pensamentos.

Como podemos observar, a percepção ainda domina o raciocínio, portanto o comportamento ainda é influenciado pelas atividades perceptivas. As ações são internalizadas via funções representacionais, mas o pensamento ainda é preso à percepção. A criança age dessa maneira porque há uma limitação em sua estrutura cognitiva.

De acordo com Macedo (1994), no período pré-operatório a criança não consegue discriminar detalhes, que é uma característica de seu pensamento fazer analogias entre as coisas sem fazer uma análise detalhada delas. Assim, é difícil, por falta de recursos cognitivos, sair do seu ponto de vista e considerar o estado e as transformações das coisas. As ações que têm sentido para a criança são as que realiza ou vê realizar.

Apesar de a criança poder representar a realidade além de agir sobre ela, suas representações estão muito próximas das ações. Ao invés de esquematizar, reordenar

e refazer os acontecimentos, a criança imprime as sequências de fatos em sua mente da mesma forma que suas ações, caracterizando assim um pensamento extremamente concreto. Além disso, a criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões, o que Piaget denominou de “raciocínio transdutivo” (BARRETO, 2012). Porém, como afirma Macedo (1994), o período pré-operatório é não apenas um período de transição, mas também preparatório, já que *é graças a ele que a criança se prepara, no sentido de construir os recursos que lhe possibilitarão compreender, isto é, realizar ações mentais (operações reversíveis), operar com símbolos, com valor de coisas* (MACEDO, 1994, p.49).

No grupo 2, encontramos crianças de 8 a 10 anos de idade e que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio operatório concreto. No quadro 8 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria reconhecimento da diferença.

Quadro 8 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Diferença

Grupo 2					
Níveis	PI	I	II	III	Total
N° de crianças	0	4	8	0	12
Percentagem%	0	33,3	66,7	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas nesse nível é de 0%, o que indica que as crianças de 8 a 10 anos têm o que dizer sobre essa questão e consideram o ponto de vista do outro. Indica ainda uma evolução com relação ao grupo anterior.

No Nível I, o percentual de respostas é de 33,4%. As crianças baseiam suas explicações sobre a diferença em aspectos visíveis, ou seja, a diferença só é percebida a partir da deficiência. O comportamento cognitivo é ainda influenciado pelas atividades perceptivas e, desta forma, o pensamento é ainda preso à percepção. Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

Você acha que uma criança que não enxerga pode estudar com outras crianças/outras adolescentes que enxergam? -*Pode. Por quê? -Porque uma pessoa que não enxerga sempre precisa de uma boa ajuda de uma pessoa que enxerga.* (Criança 13, de 8;6 anos, nível I)

O que você acha que poderia ser feito para que uma criança que não enxerga possa participar das brincadeiras e das atividades da escola como você? -*A criança que enxerga podia, é...ela podia ler primeiro pra ver se a outra ia conseguir ler, ai é...* Como você acha que ela iria conseguir ler? -*Igual eu te falei, eu tenho uma colega, ai eu leio uma história pra ela, ai eu leio e algumas partes ela entende mas outras não.* O que mais você acha que poderia fazer pra ajudar? -*Poderia ajudar a outra colega que não enxerga a escrever.* O que você acha que a criança que não enxerga poderia fazer quando nenhuma criança quisesse brincar com ela na escola? -*Ai eu não sei não.* Se você não enxergasse e não tivesse nenhuma criança que quisesse brincar com você na escola, o que você acha que iria fazer? -*Eu ia ficar num canto...* E o que você acha que uma criança que não enxerga poderia fazer quando nenhuma criança quisesse brincar com ela na escola? -*Podia tentar brincar sozinha.* Como? -*Uma brincadeira tipo assim, aquela...a não, essa não. Aquela tipo assim aquela brincadeira de bater palma e canta a música, tipo assim, "tricolomelo"[canta a música para mim, e enquanto canta bate palmas]podia brincar assim, ou talvez de outra coisa né?* (Criança 14, de 8;6 anos, nível I).

Nesse nível, as crianças têm dificuldade em propor soluções viáveis ou realistas com relação à inclusão de uma criança que não enxerga na escola. A diferença com relação à deficiência visual não é uma limitação para brincar, ter amigos e estudar na escola. As crianças que não enxergam são como amigos que podem brincar e participar das atividades da escola.

De acordo com a teoria piagetiana, as crianças na idade de 8 e 9 anos estão teoricamente no estágio operatório concreto. Porém, o que percebemos é que as respostas dessas crianças estão coerentes com o estágio pré-operatório, em que o pensamento é ainda preso à percepção. Podemos inferir, portanto, que essas crianças estão em processo de transição para o nível seguinte e que a idade não é garantia de dar respostas condizentes ao estágio em que se encontram, pois o conteúdo é uma variante.

No Nível II, o percentual de respostas é de 66,6%. Os sujeitos reconhecem a diferença enquanto características físicas e/ou comportamentais. Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

O que você acha que poderia ser feito para que uma criança que não enxerga possa participar das brincadeiras e das atividades da escola como você? -*Ah não sei o que poderia ser feito.* O que você acha? -*Ah, as pessoas que tem bastante paciência, se fosse uma corrida assim...na corrida ela não vai saber, só se tiver uma pessoa que enxerga e que não escuta, ai podia dar sinal pra ela, pra ela sair correndo, ai seria uma brincadeira. A escola tinha que*

contratar pessoas que tem paciência pra ensinar as pessoas. (Criança 23, de 10,6 anos, nível II).

Você acha que uma criança que não enxerga pode estudar com outras crianças que enxergam? -Podem. Por quê? -Porque a que enxerga pode ajudar a cega. Você acha que ela precisa de ajuda por quê? -Porque ela não sabe o que tá escrito e fazer as atividades porque ela não sabe o que tá escrito nas atividades. (Criança 18, de 9,6 anos, nível II).

Nesse nível, a diferença é uma limitação para participar das atividades que envolvem a deficiência visual, porém os amigos podem ajudar. As crianças começam a perceber a necessidade de um profissional especializado para atender ao sujeito com deficiência. Esses dados indicam que a maioria do grupo 2, ou seja, crianças na faixa etária de 8 a 10 anos, tem os processos mentais lógicos, desenvolvendo, assim, operações lógicas.

Diferentemente da criança pré-operacional, a criança do estágio das operações concretas toma decisões cognitivas e lógicas em oposição às decisões perceptuais. A criança já não está mais limitada à percepção e se torna capaz, geralmente entre os 7 a 11 anos, de realizar as operações cognitivas que delimitam a atividade mental da criança pré-operacional. A criança descentra suas percepções e acompanha as transformações.

Com o rompimento da centração, do egocentrismo intelectual, de considerar as transformações, de descentrar o pensamento tornando-se reversível, a criança não se deixa enganar pela percepção. Com isso, tem a possibilidade de construir conceitos e raciocinar logicamente, embora necessite de um apoio ao pensamento. Assim, as representações não estão mais ligadas às ações, como no estágio anterior, imprimindo um caráter lógico às representações.

Percebemos que a representação que se faz de alguma coisa, de alguém ou de um conteúdo, no caso com relação ao reconhecimento da diferença, não se dá de uma hora para outra ou quando o sujeito já tem um pensamento formal. Essa representação vai sendo construída ao longo do desenvolvimento. Mesmo que não tenham, na escola, experiência direta com crianças com deficiência, elas tem o que dizer e estão construindo seus conceitos em relação às diferenças humanas.

No Nível III, que tem como característica o reconhecimento de que todos os sujeitos são diferentes, o percentual de resposta foi de 0%. Isso significa que nenhuma criança do grupo 2 (de 8 a 10 anos) consegue compreender e construir

sistemas mais complexos para explicar o mundo à sua volta. Assim, não há ainda uma ampliação das possibilidades de resolução de problemas.

Mesmo que não tenham construído sistemas mais complexos para explicar as questões propostas sobre o reconhecimento da diferença, é importante que, no ambiente escolar, os professores construam situações-problemas, para que elas possam ter a oportunidade de refletir sobre questões que lhe dizem respeito e para que os professores possam conhecer as representações de suas crianças a fim de suscitar debates e atividades sobre a diversidade humana.

Com relação aos dados apresentados no grupo 2 e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da realidade, com relação à diferença entre as pessoas.

Autocaracterização: a criança gostaria de estudar com um sujeito que não enxerga por acreditar que ele precisa de ajuda.

Aspectos: os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações de que dispõem.

Extensão: a diferença com relação à deficiência visual é ressaltada pela impossibilidade de realizar as atividades escolares.

Mudança: inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos relacionados à diferença de uma única vez.

Justificativa: os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações de que dispõem.

Soluções: as crianças começam a perceber a necessidade de um profissional especializado para atender ao sujeito com deficiência.

Esses dados estão em conformidade com o estágio de desenvolvimento em que as crianças do grupo 2 se encontram. De acordo com a teoria piagetiana, nesse estágio, os processos mentais de uma criança tornam-se lógicos. O pensamento da criança não é egocêntrico do ponto de vista intelectual, ou seja, a criança tem consciência de que os outros podem chegar a conclusões que são diferentes das suas e, assim, com maior probabilidade, vai em busca de validação para seus pensamentos.

Embora necessite de apoio ao pensamento, a criança tem a possibilidade de construir conceitos e raciocinar logicamente. Além disso, percebemos que as respostas das crianças estão classificadas tanto no nível I quanto no nível II. Esse dado pode ser justificado, uma vez que o estágio em que a criança se encontra é uma possibilidade de resposta e não garantia de resposta. Assim, os intervalos entre as idades, sugeridos por Piaget, são normativos e denotam os momentos durante os quais se espera que as crianças desenvolvam comportamentos representativos de um dado estágio, mas as idades não são fixas (BARRETO, 2012).

No grupo 3, encontramos crianças e adolescentes de 11 a 14 anos de idade e que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio operatório formal. No quadro 9 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria reconhecimento da diferença.

Quadro 9 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Diferença

Grupo 3					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	0	0	7	5	12
Percentagem%	0	0	58,3	41,7	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Nesse grupo, não há respostas classificadas nos Níveis Pré I e I. Esses dados revelam que as crianças e adolescentes desse grupo, se encontram, teoricamente, no estágio operatório formal e, nesse sentido, conseguem desenvolver e justificar seu raciocínio e a lógica necessária para a solução de todas as classes de problemas.

No Nível II, o percentual de respostas é de 58,3%. Os sujeitos reconhecem a diferença enquanto características físicas e/ou comportamentais. As conceituações das crianças a partir de 11 anos apresentam articulação mais organizada que a de crianças nas faixas etárias anteriores.

Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

Para você, todas as crianças são iguais? -*Não. Por quê? - Por... porque ela não é igual a gente...porque ela tem deficiência.* Para você, a criança que não enxerga é igual ou diferente das outras crianças da escola? -*Ela é diferente. Por quê? -Porque ela tem problema de visão.* Para você, a criança que não enxerga é igual a

você? *-Não. Por quê? -Por causa que não enxerga e eu não.* (Criança 25, de 11;7 anos, nível II)

Você acha que um adolescente que não enxerga pode estudar na sua escola? *-Não sei...acho que pode ué! Por quê? -É tudo a mesma coisa. Todo mundo temo direito de viver direito. O que é viver direito para você? -Viver junto com as pessoas. Por quê? -Porque tem o mesmo direito de todos. O mesmo direito a quê? -De estudar, de brincar, de tudo. Você acha que um adolescente que não enxerga pode estudar com outros adolescentes que enxergam? - Acho que pode. Por quê? -Pode ter alguém pra ajudar, um professor, um aluno, pode ajudar a brincar.* (Adolescente 31, de 12;9 anos, nível II)

Esses dados nos mostram que as crianças de 11 anos e os adolescentes de 12 anos estão começando a formular uma concepção mais realista com relação à diferença entre as pessoas, começando a perceber aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações de que se dispõem. De acordo com a teoria piagetiana, em média, o estágio operatório formal se inicia em torno dos 11 ou 12 anos período em que desenvolvem o raciocínio e a lógica necessária à solução de todas as classes de problemas, ou seja, não só concretos, mas também verbais e virtuais. Percebe-se, como é esperado teoricamente, que as crianças e adolescentes de 11 e 12 anos entrevistadas devem estar em transição do estágio operatório concreto para o estágio operatório formal.

Podemos inferir que, nesse momento em que as crianças e adolescentes estão começando a formular uma concepção mais realista da realidade, com relação à diferença entre as pessoas, há necessidade de informações corretas para que sejam construídas concepções e atitudes positivas diante da diferença.

No Nível III, o percentual de respostas é de 41,7%. Os adolescentes reconhecem que todos os sujeitos são diferentes. Eles acreditam que todos os sujeitos são diferentes, independentemente de o sujeito apresentar uma deficiência ou não. Essa diferença pode ser física, comportamental, relacionada a habilidades e capacidades. A diferença com relação à deficiência visual é uma limitação para a realização de atividades na escola, pois reconhecem que um sujeito que não enxerga poderá depender de professores e materiais específicos para desenvolver as atividades.

Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

Para você, todos os adolescentes são iguais? *-Não...tem diferença. Qual diferença? -Tipo, no modo de pensar, no modo de agir. E são iguais nos momentos tipo, os adolescentes..como que eu te explico, são iguais porque tipo, todo adolescente, tipo, a maioria tem que estudar, as matérias sabe? Desse jeito eles são iguais. -Para você, o adolescente que não enxerga é igual ou diferente dos outros adolescentes da escola? -A única diferença que ele tem é que ele não pode enxergar. Para você, o adolescente que não enxerga é igual a você? -É porque ele deve fazer quase tudo que um adolescente normal faz. A única coisa que ele tem é dificuldade de enxergar, ele não enxerga (Adolescente 33, de 13;6 anos, nível III).*

Para você, todos os adolescentes são iguais? *-Não. Por quê? -Porque tem alguns que gostam de conversar, outros não gostam, uns gostam de ser mandão, outros não gosta. Tem uns que concordam com as coisas, outros não. Para você, o adolescente que não enxerga é igual ou diferente dos outros adolescentes da escola?- É igual uê! Por quê? -Porque só não enxerga né? Para você, o adolescente que não enxerga é igual a você? -Não. Por quê? -Numas partes sim outras não né? Porque nem tudo que eu posso fazer ele pode fazer. Como assim, numa partes sim e outras não? - É tem, tem umas coisas que ele não pode fazer, mas pode até me ajudar em algumas coisas... Quais coisas? [Risos] -Ah, não sei! O que você acha? -Ah, ele pode sentar, conversar comigo, falar assim (Adolescente 28, de 14;5 anos, nível III).*

O Nível III é caracterizado, ainda, pelo pensamento formal propriamente dito, constituindo-se na capacidade de pensar sobre aspectos não visíveis da realidade. O sujeito começa a raciocinar não somente sobre o real, mas também sobre o possível e, nesse sentido, o real passa a ser um componente possível. O sujeito começa a usar a lógica das proposições para raciocinar sobre o possível, o que se caracteriza por basear-se em uma lógica estritamente verbal e numa lógica combinatória.

Durante o estágio formal, o adolescente torna-se capaz de introspecção e está apto a pensar sobre seus próprios pensamentos e sentimentos como se eles fossem objetos, ou seja, o conteúdo do pensamento é o próprio pensamento. As crianças e adolescentes com operações formais, quando confrontadas com problemas, são capazes de formular hipóteses, experimentam, controlam variáveis, registram efeitos e extraem conclusões sistemáticas dos resultados.

Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

O que você acha que poderia ser feito para que um adolescente que não enxerga possa participar das brincadeiras e das atividades da escola como você? *-Nem imagino...O que você acha? -Na minha opinião, uma palestra na escola, um incentivo dos professores com os alunos, eu acho que isso tudo ajudaria um pouco. O que seria discutido, ou falado nessa palestra? [Silêncio]. -Eu acho que é como ajudar uma pessoa que tem deficiência, falar da paciência que tem que ter, eu acho que é isso. Eu acho que se tivesse um adolescente desse jeito seria bem mais fácil. O que você acha que o adolescente que não enxerga poderia fazer quando nenhum adolescente quisesse brincar com ele na escola? [Silêncio]. -Ah eu acho que ele tinha que reclamar. Pra quem? -Pra direção da escola porque só porque ele é deficiente ele vai ser excluído num canto? Eu acho que não é certo...então!* (Adolescente 36, de 14;8 anos, nível III).

O que você acha que poderia ser feito para que um adolescente que não enxerga possa participar das brincadeiras e das atividades da escola como você? *-Adaptação, melhor capacitação dos professores, material didático devia ter material em Braille, alunos que sejam incentivados a ajudar alunos cegos. Adaptação? Como assim? -Vamos supor, o meu colégio tem escada demais a pessoa pode subir a escada e cair e também tem muito obstáculo a pessoa pode cair e machucar principalmente o cego. O que você acha que o adolescente que não enxerga poderia fazer quando nenhum adolescente quisesse brincar com ele na escola? -Procurar ajuda com a escola pra melhorar a situação dele tentar não pensar que ele é o culpado disso tudo. Tem alguém que é culpado? -Não. Então como assim não pensar que ele é o culpado? -Por todo mundo enxergar e ele não se adaptar às pessoas* (Adolescente 35, de 14,6 anos, nível III).

Os adolescentes são capazes de pensar não só sobre o real, mas também sobre o possível com relação à inclusão de sujeitos com deficiência na escola e sobre as diferenças entre as pessoas, diferenças essas que devem ser valorizadas e respeitadas. Assim, é importante que todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, sejam crianças e/ou adolescentes, possam participar ativamente, expondo suas ideias, dúvidas e sugestões, e que tenham espaço para se expressarem, a fim de possibilitar a construção de um conhecimento sistemático acerca do reconhecimento, da valorização e do respeito às diferenças.

Além disso, observa-se que, mesmo crianças e adolescentes que não vivenciaram o processo de inclusão escolar, falaram sobre esse tema, tinham o que dizer sobre o reconhecimento da diferença e refletiram sobre essa realidade, principalmente a partir de situações-problema que as fizeram pensar sobre a

diversidade humana. Podemos inferir que a escola deve investir na discussão com as crianças e adolescentes sobre a deficiência e a diferença, mesmo que, na escola, não haja nenhuma, pois elas devem ser preparadas para a vida em sociedade, onde encontrarão pessoas diferentes em todos os lugares.

Com relação aos dados apresentados no grupo 3 e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: para os adolescentes, todos os sujeitos são diferentes, independentemente de apresentar uma deficiência ou não. Essa diferença pode ser física, comportamental, relacionada a habilidades e capacidades.

Autocaracterização: a diferença com relação à deficiência visual é uma limitação para a realização de atividades na escola, pois reconhecem que um sujeito que não enxerga poderá depender de professores e materiais específicos para desenvolver as atividades.

Aspectos: alguns sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível a partir da deficiência visual.

Extensão: todos podem estudar juntos, os que enxergam e os que não enxergam.

Mudança: inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos relacionados à diferença, de uma única vez.

Justificativa: os sujeitos começam a elaborar as primeiras conceituações com relação à diferença;

Soluções: alguns sujeitos emitem juízo sobre o que está bom ou que não está e propõem soluções e alternativas.

É importante ressaltar que não foram todas as respostas classificadas a partir das características desse estágio. De acordo com Barreto (2012), o estágio em que o sujeito se encontra é uma possibilidade de resposta e não garantia de resposta. Assim, as idades cronológicas sugeridas em cada estágio de desenvolvimento são apenas norteadoras, referindo-se a idades mais prováveis em que o sujeito apresenta comportamentos descritos em cada estágio. A idade em que os estágios ocorrem pode variar de acordo com o tipo de experiência de cada indivíduo e com a cultura.

Assim, no que se refere à categoria Reconhecimento da Diferença, os dados apontaram alguns indícios de como e quando as ideias dos sujeitos mudam em relação ao reconhecimento da diferença. As crianças dos Níveis Pré I e I ainda estão presas ao concreto e à realidade. Suas explicações são baseadas em aspectos

aparentes e facilmente observáveis, como apontado por Delval (2002) e Silva (2009). Por esse motivo, as explicações das crianças com relação ao reconhecimento da diferença se baseiam nos aspectos mais visíveis da deficiência, como não poder enxergar e ler livros e desenvolver atividades de leitura na escola, ou então nem mesmo reconhecem a diferença, como apontam as crianças do Nível Pré I.

Já as crianças que se encontram no Nível II começam a formular uma concepção mais realista da vida com relação à diferença entre as pessoas, reconhecendo que as pessoas com alguma dificuldade, como não enxergar, necessitam de alguém que possa ajudá-las nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

No Nível III, encontramos adolescentes capazes de explicar e raciocinar sobre as diferenças entre os seres humanos e, nesse sentido, reconhecem que todos os sujeitos são diferentes e essa diferença pode ser comportamental, relacionada a habilidades e capacidades, independentemente se o sujeito enxerga ou não. Porém, suas respostas ainda são restritas ao mundo que eles conhecem, afinal, estão no início do pensamento formal. Como afirma Piaget e Inhelder (1966/1989), a característica mais geral do pensamento formal é a de que ele opera sobre as próprias proposições, começando a usar a lógica das proposições para raciocinar sobre o real e também sobre o possível das diversas situações que se apresentam.

As respostas das crianças e adolescentes foram classificadas em níveis. O quadro 10 abaixo refere-se aos níveis de compreensão sobre Reconhecimento da Diferença descritos com base em Delval (2002), Silva (2009) e Rocha (2009):

Quadro 10 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Reconhecimento da Diferença

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none"> - As ideias são fabuladas e não importistas. - Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio. - As representações são baseadas na realidade cotidiana.
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - Baseiam suas explicações sobre a diferença a partir de aspectos visíveis (as crianças são iguais, porém, em relação à criança com deficiência, ela é diferente), ou seja, a diferença só é percebida a partir da deficiência. - A diferença com relação à deficiência visual, não é uma limitação para brincar, ter amigos e estudar na escola.

Continua...

Quadro 10 - Cont.

Níveis	Características
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si. - Dificuldade em propor soluções viáveis ou realistas com relação à inclusão de uma criança que não enxerga na escola. - Não gostaria de estudar com uma criança que não enxerga pelo fato dela não enxergar.
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> - Os sujeitos reconhecem a diferença enquanto características físicas e/ou comportamentais. - Começam a formular uma concepção mais realista da realidade, com relação à diferença entre as pessoas. - A diferença é uma limitação para participar das atividades que envolvem a deficiência (por exemplo, a deficiência visual). - Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações de que se dispõem. - Aparecem as primeiras intuições de que é necessário um profissional especializado para atender ao sujeito com deficiência. - A diferença, com relação à deficiência visual, é ressaltada como uma falta, carência ou impossibilidade. - Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos relacionados à diferença; de uma única vez. - Gostaria de estudar com um sujeito que não enxerga por acreditar que ele precisa de ajuda.
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - Vestígios de pensamento operatório formal. - Dá-se atenção às diferenças psicológicas entre os indivíduos. - Todos os sujeitos são diferentes, independentemente de o sujeito apresentar uma deficiência ou não. Essa diferença pode ser física, comportamental, relacionada à habilidades e capacidades. - A diferença com relação à deficiência visual não é uma limitação para a realização de atividades na escola, pois os amigos podem ajudar - Os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível a partir da deficiência visual. - Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações. - Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação. - Começam a elaborar as primeiras conceituações com relação à diferença. - Tornam-se críticos com relação à inclusão de sujeitos com deficiência visual na escola, emitem juízo sobre o que está bom ou que não está e propõem soluções alternativas. - Todos têm que estudar juntos, os que enxergam com os que não enxergam. - Boa capacidade de expressão verbal de seus sentimentos com relação à diferença.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

Assim, com relação à categoria Reconhecimento da Diferença, os dados apontaram alguns indícios de como e quando as ideias dos sujeitos mudam em relação ao reconhecimento da diferença.

No quadro 11, podemos visualizar, resumidamente, a evolução das representações das crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade, com relação à categoria Reconhecimento da Diferença:

Quadro 11 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Reconhecimento da diferença

Reconhecimento da Diferença				
Grupos/Idade	Níveis (%)			
	Pré-I	I	II	III
Grupo 1 (5 a 7 anos)	33,4	58,3	8,3	0
Grupo 2 (8 a 10 anos)	0	33,3	66,7	0
Grupo 3 (11 a 14 anos)	0	0	58,3	41,7

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Percebemos que o conhecimento das crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da diferença foi representado conforme a construção que cada um realizou a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas e do que foi construído socialmente. Esse conhecimento social é construído pelo sujeito a partir de suas ações na interação com outras pessoas e sempre deve haver a ação do sujeito para a sua construção.

As respostas das crianças do Nível Pré-I são fabuladas ou não importistas. Quando compara a criança que não enxerga com as outras crianças, todas são iguais, não reconhecendo a diferença. A diferença só é reconhecida quando a criança compara o sujeito que não enxerga a ela e, nesse sentido, a criança que não enxerga é diferente dela. Já no nível I, as explicações são baseadas a partir de aspectos visíveis (as crianças são iguais, porém, em relação à criança com deficiência, ela é diferente), ou seja, a diferença só é percebida a partir da deficiência. Como podemos verificar, há crianças do grupo 1 e 2 que se encontram nesses níveis.

Já as crianças e adolescentes que se encontram no Nível II reconhecem a diferença enquanto características físicas e/ou comportamentais. Começam a perceber a necessidade de um profissional especializado para atender ao sujeito com

deficiência. Há, portanto, crianças do grupo 1, 2 e 3 que foram classificadas nesse nível.

No Nível III, os adolescentes acreditam que todos os sujeitos são diferentes, independentemente de o sujeito apresentar uma deficiência ou não. São capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível a partir da deficiência visual. Somente os adolescentes do grupo 3 foram classificados nesse nível.

A teoria de Piaget nos mostra que o conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas. Enquanto as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, surgem as oportunidades para a construção do conhecimento social, como é o caso do nosso estudo. Desta forma, a fonte deste tipo de conhecimento está parcialmente nas pessoas, pois é necessário que haja ação do sujeito para que ele possa ser construído.

Pelas comparações entre os sujeitos dos Níveis Pré-I, I, II e III, observa-se a evolução do conhecimento social sobre o reconhecimento da diferença. As representações se modificaram continuamente, partindo das ideias pré-formadas até as mais complexas, pois, à medida que os sujeitos vão se desenvolvendo, são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos que as crianças que estão nos estágios iniciais de desenvolvimento.

Dessa forma, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos foram diferentes e baseadas pela estrutura de pensamento. Além disso, percebe-se que, desde cedo, as crianças vão construindo conhecimento a respeito do mundo. Percebe-se que as crianças pequenas têm dificuldade de perceber as diferenças e, por isso, é difícil para elas entender que uma criança não consegue desenvolver determinada atividade não porque ela não quer, mas por uma deficiência. Dessa forma, é importante que a escola desenvolva trabalhos educacionais com as crianças para que sejam preparadas para receber crianças com deficiência e que convivam desde cedo com pessoas com deficiência para que possam ter a oportunidade de conhecer sua realidade.

A partir desses dados, não podemos negar a construção individual que cada sujeito realiza a fim de organizar a realidade social, partindo de seus instrumentos cognitivos e afetivos. A partir das informações do meio, o sujeito dá um sentido que lhe permite representar e explicar a realidade de uma forma que lhe é própria (BARROSO, 2000).

Considerando que as crianças e adolescentes entrevistados não vivenciam o processo de inclusão em suas escolas e pensando na dificuldade em lidar com situações que não vivenciam, é importante que, caso a escola receba crianças com deficiência, participem do processo de inclusão escolar, para que possam refletir a respeito da diversidade, compreendendo que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um ser humano como elas, que precisam ser ajudadas e orientadas em alguns momentos de sua vida.

Em razão disso, fica evidente a participação do adulto, principalmente do professor, a fim de discutir adequadamente com as crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar de sujeitos com deficiência na escolar regular, desenvolvendo atividades que possam contribuir para a construção de atitudes e de concepções realistas com relação à diferença, buscando estratégias para a construção de uma escola em que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

Uma abordagem útil para os professores é oferecer às famílias as orientações gerais para promover a aceitação do indivíduo com deficiência. Informações essas que valorizam as diferenças individuais e centram-se sobre a competência das crianças, de suas possibilidades e semelhanças ao invés de seus déficits e diferenças, tratando o tema com naturalidade incentivando o respeito, cooperação e valorização da diversidade (SALEND, 2004).

Compreender como as crianças e adolescentes constroem suas representações em relação à inclusão de sujeitos com deficiência na escola pode levar, como afirma Omote (1994), ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias para facilitar que ocorram relações mais justas para todos, respeitando assim as diferenças.

Por fim, ressaltamos que, mesmo que crianças e adolescentes não tenham experiência com a inclusão escolar, elas têm o que dizer, refletem sobre essa realidade, principalmente a partir da construção de situações-problema que as fazem pensar em soluções para que sujeitos com deficiência possam estudar e desenvolver suas atividades na escola regular. Os conhecimentos acerca do mundo e, mais especificamente, em relação ao reconhecimento das diferenças vão sendo construídos ao longo do desenvolvimento, ou seja, as crianças e os adolescentes têm o que dizer sobre o mundo à sua volta e estão construindo suas ideias sobre a diversidade.

4.2. Representação de crianças e adolescentes sobre o ambiente físico de uma escola regular que tem crianças e adolescentes com deficiência física

Iniciamos a descrição dos resultados apresentando como, em cada nível de desenvolvimento, crianças e adolescentes representam a categoria “Ambiente Físico” com relação ao atendimento na escola regular, de crianças que usam cadeira de rodas. Antes de iniciarmos as perguntas, foram apresentadas às crianças e aos adolescentes uma situação de uma criança que usa cadeira de rodas, que frequenta uma escola regular, como uma maneira de esclarecer as perguntas posteriores, e também, a figura de uma criança que usa cadeira de rodas na escola (Figura 7), que tinha relação com a situação proposta como uma forma de familiarizar as crianças e adolescentes com o tema e tivessem apoio ao seu pensamento.

A situação proposta foi:

SITUAÇÃO: Uma criança/ um adolescente da sua idade, que usa cadeira de rodas, estuda em uma escola com outras crianças/ outros adolescentes que não usam cadeira de rodas. Essa criança/ esse adolescente usa a cadeira de rodas para se movimentar pela sala e pela escola.

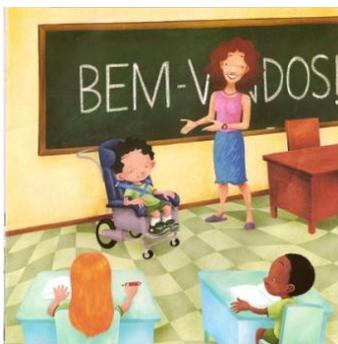


Figura 7 - Criança com deficiência física.

Fonte: NERY, 2009.

As perguntas feitas às crianças e adolescentes para conhecer como conceituavam o espaço físico escolar para crianças ou adolescentes que usam cadeira de rodas estão relacionadas aos sete itens propostos por Delval (2002): Descrição Inicial, Autocaracterização, Aspectos, Extensão, Mudança, Justificativas e Soluções.

A pergunta referente à **descrição inicial** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes representam uma escola que tem crianças/adolescentes que usam cadeiras de rodas e crianças que não usam:

-Para você, como é uma escola que tem crianças/adolescentes que usam cadeira de rodas e crianças/adolescentes que não usam cadeira de rodas?

As perguntas referentes à **autocaracterização** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes se colocam diante da situação de precisar usar cadeira de rodas:

- Você conhece alguma criança/adolescente que usa cadeira de rodas para se movimentar?
- Se você precisasse de cadeira de rodas, você acha que poderia fazer as mesmas coisas que você faz na escola?

As perguntas referentes aos **aspectos** foram destinadas a aprofundar as questões sobre o ambiente físico de uma escola regular que tem uma criança que precisa usar cadeira de rodas:

- Você acha que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas pode estudar na sua escola?
- Se uma criança que usa cadeira de rodas fosse até sua escola, você acha que ela conseguiria entrar na sua sala?
- Você acha que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas poderia fazer as atividades dentro da sala de aula?
- Você acha que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas poderia fazer as atividades no pátio?

A pergunta referente à **extensão** foi destinada a aprofundar as questões referentes ao ambiente físico de uma escola regular que tem uma criança que precisa usar cadeira de rodas:

- Você acha que todas as crianças que usam cadeira de rodas podem fazer as mesmas atividades que você faz na escola?

As perguntas referentes à **mudança** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes acham que dada situação referente ao ambiente físico de uma escola regular que tem uma criança que precisa usar cadeira de rodas poderia ser diferente:

- O que você acha que deveria mudar na sala de aula para que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas possa se movimentar melhor e fazer as atividades?

- O que você acha que deveria mudar no pátio para que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas possa participar das atividades?

A pergunta referente à **justificativa** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes justificam a permanência ou não de uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas em uma escola regular com outras crianças/adolescentes que não usam cadeira de rodas:

- Para você, as crianças/adolescentes que usam cadeira de rodas têm que estudar em uma escola com outras crianças/adolescentes que não usam cadeira de rodas?

A pergunta referente à **solução** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes solucionam a questão de uma criança/adolescente que precisa usar cadeira de rodas estudar em uma escola regular com outras crianças/adolescentes que não precisam usar cadeira de rodas:

- O que você acha que se poderia fazer para que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas possa estudar em uma escola como a sua?

No primeiro grupo, encontramos crianças de 5 a 7 anos de idade, que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio pré-operatório. No quadro 12 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria Ambiente Físico.

Quadro 12 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Ambiente Físico

Grupo 1					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	4	6	2	0	12
Percentagem%	33,3	50	16,7	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas é de 33,3%. As ideias das crianças são fabuladas e não importistas, elas não sentem necessidade ou não justificam seu raciocínio. As quatro crianças que estão no Nível Pré-I têm 5 anos. De acordo com a

teoria piagetiana, em torno de 2 a 7 anos, a criança encontra-se no estágio pré-operatório e uma característica desse estágio é que a criança não sente necessidade de justificar seu raciocínio. Seu desenvolvimento intelectual é limitado, já que nunca é solicitada por seu próprio raciocínio a questionar seu pensamento ou validar seus conceitos.

Com relação ao espaço físico, as crianças que se encontram nesse nível têm dificuldade em dizer como é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam. Algumas dizem que a escola é boa e cheia de amigos, não sentindo necessidade de justificar seu raciocínio. Esses dados podem ser vistos nos extratos a seguir:

Para você, como é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas? –*Não sei*. O que você acha? –*Não sei!* (Criança 1, de 5;7 anos, nível Pré-I).

Para você, como é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas? –*Boa*. O que é uma escola boa? –*Que faz atividade rápido*. E a escola, como você acha que é? –*Bom*. Por quê? –*Porque faz atividade bem rápido e fica terminado* (Criança 5, de 6;7, nível Pré-I).

O sujeito percebe o ponto de vista do outro, a partir de seu próprio ponto de vista, o que Piaget chamou de egocentrismo intelectual. As representações são baseadas na realidade cotidiana, ou seja, suas representações estão muito próximas das ações, sendo a representação ligada à ação. As crianças entrevistadas não vivenciaram o processo de inclusão em suas escolas, e o ambiente físico da escola onde estudaram oferece um número grande de limitações para que um sujeito que precisa usar cadeira de rodas possa se movimentar e desenvolver suas atividades de forma autônoma. Mesmo assim, sabemos que é difícil para as crianças lidarem com situações que não vivenciam, mostrando assim a importância da reflexão sobre a inclusão escolar.

No Nível I, o percentual de respostas nesse grupo é de 50,0%. As crianças não percebem diferenças físicas na escola no que diz respeito à adaptação para sujeitos que usam cadeira de rodas, e suas explicações são baseadas em aspectos visíveis que não consideram os processos ocultos que deveriam ser inferidos. Dessa forma, a limitação no desenvolvimento das atividades escolares está no sujeito que

precisa usar a cadeira de roda e não na escola que não oferece possibilidade para que esta possa participar das brincadeiras e atividades escolares. Acreditam ainda não serem necessárias mudanças físicas na escola, pois a criança com a cadeira de rodas pode ter a ajuda dos colegas.

Esses dados podem ser vistos nos extratos a seguir:

Se você precisasse usar cadeira de rodas, você acha que poderia fazer as mesmas coisas que você faz na escola? - *Não*. Por quê? - *Porque eu ia poder brincar com a mão, mais não podia brincar com o pé* (Criança 9, de 7,7 anos, nível I).

Para você, como é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas? - *Não sei*. O que você acha? - *Diferente porque aqui não tem ninguém com cadeira de roda*. E como você acha que é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas? - *Igual essa daqui* [aponta para a imagem da figura da criança na cadeira de rodas]. *Ah eu acho que ela é boa*. O que é uma escola boa pra você? - *A escola é boa quando tem umas coisas que a gente gosta, mais não é só brincar, tem hora pra tudo, tem hora pra brincar, tem hora pra estudar*. (Criança 1, de 6,6 anos, nível I).

As crianças que se encontram nesse nível tem 6 e 7 anos de idade e, teoricamente, estão no estágio pré-operatório. O grande número de crianças nesse nível pode ser justificado pela característica de seu pensamento. De acordo com Piaget, a percepção domina o raciocínio e, além disso, apesar de a criança poder representar a realidade além de agir sobre ela, essas representações estão muito próximas das ações. Assim, percebemos nas respostas das crianças que o ambiente físico da escola não oferece restrições para que um sujeito que usa cadeira de rodas possa desenvolver suas atividades, acreditando que, como elas, não teriam dificuldade em fazê-las ou, se tivessem, poderiam ter a ajuda dos colegas.

A criança pensa dessa maneira porque há uma limitação em sua estrutura cognitiva. Uma das características mais marcantes do pensamento pré-operatório é a sua tendência a centrar a atenção em um aspecto único e saliente do objeto sobre o qual o raciocínio incide, em detrimento de outros aspectos importantes, o que produz uma distorção do raciocínio. A criança limita-se à superfície dos fenômenos sobre os

quais tenta raciocinar, assimilando apenas aqueles aspectos superficiais que mais chamam a sua atenção.

Outra característica que limita seu pensamento é o pré-conceito e raciocínio transdutivo. Piaget considera que os conceitos iniciais da criança são pré-conceitos, ou seja, não têm lógica e tendem a ser dominados pelas ações, compostos de imagens e concretos ao invés de serem esquemáticos e abstratos. A criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro, e tirando conclusões a partir dessas relações.

Além disso, apesar de a criança poder representar a realidade além de agir sobre ela, suas representações estão muito próximas das ações. Ao invés de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, a criança imprime as sequências e fatos em sua mente da mesma forma que as ações, caracterizando, assim, um pensamento extremamente concreto. Uma forma desta concretude é o realismo, ou seja, as coisas são aquilo que parecem ser na percepção imediata e egocêntrica (BARRETO, 2012).

Podemos dizer que, mesmo sem ter a experiência da inclusão em sua escola, as crianças falaram sobre a inclusão considerando o aspecto físico da escola. As crianças acreditam que o ambiente físico da escola apresenta restrições para o sujeito que usa cadeira de rodas. Além da experiência concreta que para essas crianças é muito importante seria fundamental que elas pudessem vivenciar situações em que pudessem refletir sobre o ambiente físico para crianças com deficiência.

O papel do professor é fundamental, pois ele pode criar situações-problema e desenvolver atividades para que as crianças possam refletir sobre essa realidade e para que possam construir concepções e atitudes que favoreçam a inclusão escolar. Deve assim procurar estratégias para que reflitam sobre as habilidades e potencialidades de um sujeito que precisa usar cadeira de rodas, pois é difícil para as crianças pequenas perceberem que muitas vezes é o ambiente físico que dificulta o acesso às atividades escolares e que a acessibilidade física é importante para que eles possam desenvolver suas atividades de forma autônoma.

No Nível II, o percentual de respostas nesse nível nesse grupo foi de 16,7%. Aparecem as primeiras respostas de que são necessárias mudanças físicas na escola para atender às crianças que usam cadeira de rodas. As crianças percebem que a escola apresenta limitações físicas que podem dificultar o sujeito a desenvolver as atividades da escola, assim como sua movimentação e entrada na escola.

Compreendem que existem restrições no ambiente físico que podem dificultar que um sujeito que usa cadeira de rodas possa se movimentar e fazer as atividades escolares. As duas crianças que estão nesse nível tem a idade de 6 e 7 anos. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Se uma criança que usa cadeira de rodas fosse até a sua escola, você acha que ela conseguiria entrar na sua sala? - *Sem escada sim.*
A sua escola tem escada? - *Sim.* Ela conseguiria entrar na sua sala?
Por quê? - *Porque tinha escada!* (Criança 4, de 7,7 anos, nível II).

Você acha que todas as crianças que usam cadeira de rodas podem fazer as mesmas atividades que você faz na escola? - *[Balança a cabeça em sinal de sim]* Por quê? - *Porque é muito bom estudar um com o outro.* E você acha que as crianças que usam cadeira de rodas podem fazer as mesmas atividades que você faz na escola? - *Não porque talvez a escada é grande e ela não vai conseguir entrar na sala de aula* (Criança 3, de 6,7 anos, nível II).

A maioria das respostas dessas duas crianças foram caracterizadas no Nível II porém, para algumas perguntas, suas respostas também se encontram no nível I. Assim, podemos inferir que, para determinados conteúdos, se encontram em transição de um nível para outro. Isso ocorre porque a transmissão e a interação social só se fazem presentes em um sistema ativo, que depende da ação física e mental da criança, ou seja, agir sobre o conteúdo.

Podemos inferir que essas crianças, mesmo não vivenciando a inclusão de sujeitos com deficiência na escola, puderam falar sobre essa situação e, no caso desse grupo, começaram a formular uma concepção mais realista da realidade com relação às limitações físicas do ambiente escolar, compreendendo que existem restrições no ambiente físico que podem dificultar que um sujeito com cadeira de rodas possa se movimentar e fazer as atividades escolares. Sabe-se que obstáculos no espaço físico e até mesmo no mobiliário escolar podem inviabilizar o acesso às atividades escolares.

Dessa maneira, o trabalho junto às crianças que vão receber uma criança com deficiência na escola deve ser pautado por questões como a possibilidade do envolvimento do sujeito com deficiência nas atividades diárias, incluindo aquelas que ele poderá realizá-las de forma autônoma.

No Nível III, o percentual de respostas nesse grupo foi de 0%, o que era esperado, pois seria necessário que as crianças desenvolvessem uma lógica e um raciocínio plenos, ou seja, quando seu pensamento emprega operações lógicas, que são atingidas, de acordo com Piaget, em média em torno dos 11 ou 12 anos de idade.

Apesar de as crianças desse grupo não terem desenvolvido o raciocínio lógico, percebe-se que elas falaram sobre o ambiente físico de uma escola que tem crianças que precisam usar cadeira de rodas, ou seja, mesmo não tendo experiências desse tipo em suas escolas, elas têm o que dizer sobre diversas questões do mundo que as cerca e, mais especificamente, sobre o ambiente físico escolar de uma escola regular que atende a sujeitos com deficiência. Assim, a representação que se faz sobre as diversas questões do mundo não se dá apenas quando um sujeito alcança um pensamento mais elaborado, e sim vai sendo construída ao longo do desenvolvimento.

Com relação aos dados apresentados no grupo 1 com relação aos sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças têm dificuldade de dizer como é uma escola que tem criança que usa cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas, descrevendo que a escola é boa e cheia de amigos, não relatando nenhum aspecto com relação ao espaço físico.

Autocaracterização: quando perguntadas se elas precisassem usar cadeira de rodas, se elas acham que poderia fazer as mesmas coisa que fazem na escola, as crianças tiveram dificuldade em responder, não sabendo justificar suas respostas. As que acharam que não poderiam, justificaram a partir do fato de usar a cadeira de rodas. As que acharam que poderiam, justificaram por achar que daria para fazer as atividades, mas não conseguiram ir além dessa resposta.

Aspectos: as crianças acreditam que um sujeito que usa cadeira de rodas não poderia estudar na escola delas, porque a criança não conseguiria desenvolver as atividades da escola por usar cadeira de rodas, ou seja, a limitação é das crianças e não das barreiras físicas que a escola apresenta. As crianças conseguiriam entrar na sala e fazer as atividades na sala e no pátio, com ajuda dos colegas.

Extensão: as crianças têm dificuldade de justificar suas respostas e, quando o fazem, dizem que uma criança que usa cadeira de rodas não poderiam fazer as mesmas atividades que elas fazem na escola porque “ela está na cadeira de rodas”, não podendo desenvolver atividades como correr, jogar futebol e pular corda;

Mudança: com relação às mudanças na sala de aula e no pátio da escola, as crianças de 5 anos não justificaram suas respostas e as crianças de 6 e 7 anos começaram a perceber que seriam necessárias mudanças físicas na escola para atender a uma criança que precisa usar cadeira de rodas;

Justificativa: quando perguntadas se as crianças que usam cadeira de rodas têm que estudar em uma escola com outras crianças que não usam cadeira de rodas, a maioria das crianças teve dificuldade de justificar suas respostas. Quando responderam que sim, as que conseguiram justificar disseram que a criança que usa cadeira de rodas poderia ser ajudada por aquelas crianças que não usam ou mesmo porque elas poderiam desenvolver suas atividades, não percebendo limitações físicas no ambiente escolar. Quando responderam que não poderiam estudar juntas, as justificativas se deram por acreditarem que uma criança que usa cadeira de rodas não conseguiria fazer as atividades por precisar de usar a cadeira de rodas.

Soluções: as soluções apresentadas pelas crianças desse grupo foram baseadas em aspectos mais visíveis como a criança que usa cadeira de rodas ter que estudar em outra escola ou somente tirar as escadas da escola.

Esses dados estão em conformidade com o estágio de desenvolvimento em que as crianças do grupo 1 se encontram. De acordo com a teoria piagetiana, as crianças desse grupo estão no estágio pré-operatório e, nesse estágio, há características que fazem com que o raciocínio não seja lógico, ou seja, a criança não considera o ponto de vista do outro e, como consequência, não vai em busca de validação de seus pensamentos.

Como podemos observar, a percepção ainda domina o raciocínio e, embora as ações sejam internalizadas via funções representacionais, o pensamento ainda é preso à percepção. A criança age dessa maneira porque há uma limitação em sua estrutura cognitiva, mas isso não significa que não pode falar sobre esses conteúdos, pois a representação é construída ao longo do desenvolvimento e não somente quando o sujeito já tem um pensamento formal.

No grupo 2, encontramos crianças de 8 a 10 anos de idade e que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio operatório concreto. No quadro 13 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria reconhecimento da diferença.

Quadro 13 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Ambiente Físico

Grupo 2					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	0	6	6	0	12
Percentagem%	0	50	50	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas é 0% sendo esse dado justificado a partir da teoria piagetina, que nos mostra que as crianças de 8 a 10 anos estão no estágio operatório concreto, em que consideram que os outros podem considerar o ponto de vista do outro e, como consequência, com maior probabilidade, vai em busca da validação de seus pensamentos.

No Nível I, o percentual de respostas foi de 50%. As crianças não percebem diferenças físicas na escola no que diz respeito à adaptação para sujeitos que usam cadeira de rodas e suas explicações são baseadas em aspectos visíveis que percebem, não considerando os processos ocultos que deveriam ser inferidos. Acreditam não serem necessárias mudanças físicas na escola, pois a criança com a cadeira de rodas pode ter ajuda dos colegas. Além disso, para essas crianças, a limitação está no sujeito com deficiência e não no ambiente físico. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Para você, como é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas? - Ah ,não sei...deixa eu ver... [silencio]. Não tinha que ser tão, tão grande não, sempre uma escola tem que ter sala, pátio...deixa eu ver...essa escola pode ser... [silencio]. Como você acha? - Ah eu acho assim, uma escola normal, só que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam. Se eu fosse uma criança com cadeira de rodas e estudasse nessa escola com outras crianças que andavam assim, normal, ah, não sei não! [risos]. Se eu fosse menino eu acho que eu sei de uma coisa que eu poderia brincar! Tem gente com cadeira de rodas que conseguem jogar bola, futebol, e tem algumas que já não gostam. E tem assim também, pode ser tênis..é, essas duas que eu sei (Criança 14, de 8,6 anos, nível I).

Para você, como é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas? - Igual as outras escolas que não tem pessoas com, é...cadeira de rodas.

Então como você acha que ela é? - *Acho que é igual as outras, normal. Não tem nada de diferente* (Criança 18, de 9,6 anos, nível I).

Metade das crianças desse grupo se encontra no Nível I (três crianças de 8 anos e três crianças de 9 anos). Esse dado pode ser justificado pela característica do pensamento da criança. De acordo com a teoria piagetiana, as crianças dessa idade se encontram no estágio operatório concreto, no qual têm a possibilidade de construir conceitos e raciocinar logicamente, embora necessitem de um apoio ao pensamento. Porém, dependendo do conteúdo, as respostas dessas crianças podem variar entre o nível I, em que o pensamento ainda é caracterizado pela centração, e o nível II, em que começam a descentrar, considerando aspectos que equilibram e compensam as distorções da percepção possibilitando o raciocínio lógico.

Assim, podemos inferir que as crianças desse grupo estão em transição de um nível para outro. Isso ocorre porque, assim como o conhecimento físico e lógico-matemático, passam por um processo de construção, o mesmo ocorre com o conhecimento social. Este é construído a partir da interação dos sujeitos com outras pessoas, porém a transmissão e a interação social só se fazem presentes com um sistema ativo, que depende da ação física e mental da criança.

Assim, há necessidade de que essas crianças vivenciem situações concretas e que o professor crie situações-problema para que elas, mesmo não vivenciando questões sobre um ambiente físico adequando aos sujeitos com deficiência, possam refletir sobre esses aspectos.

No Nível II, o percentual de respostas foi de 50%. Aparecem as primeiras intuições de que são necessárias mudanças físicas na escola para atender às crianças que usam cadeira de rodas. As crianças percebem que a escola apresenta limitações físicas que podem dificultar o sujeito a desenvolver as atividades da escola, assim como sua movimentação e entrada na escola. Compreendem que existem restrições no ambiente físico que podem dificultar que um sujeito que usa cadeira de rodas possa se movimentar e fazer as atividades escolares.

Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Para você, como é uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e crianças que não usam cadeira de rodas? -*Tipo assim, com rampas, com rampas!* Mais alguma coisa? - *Acho que não* (Criança 21, de 10,7 anos, nível II).

Se você precisasse usar cadeira de rodas, você acha que poderia fazer as mesmas coisas que você faz na escola? - *Não. Por quê? - Por causa que eu não vou poder subir escada, descer, não vou poder apostar corrida, brincar.* Você acha que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas pode estudar na sua escola? - *Não por causa que tem escada pra descer pra cantina precisa descer escada e pra voltar aqui pra cima precisa de subir* (Criança 23, de 10,6 anos, nível II).

Esses dados representam quatro crianças de 10 anos de idade, uma criança de 8 e uma de 9 anos de idade. Essas informações podem ser justificadas com base na teoria piagetiana, em que, as crianças dessa faixa etária se encontram no estágio operatório concreto, em que os processos mentais tornam-se lógicos, pois elas desenvolvem operações lógicas. Diferente da criança pré-operacional, a criança do estágio das operações concretas toma decisões cognitivas e lógicas em oposição às decisões perceptuais. A criança já não está mais limitada à percepção e se torna capaz de realizar todas as operações cognitivas que delimitam a atividade mental da criança pré-operacional.

Com o rompimento da centração, do egocentrismo intelectual, da consideração das transformações, o pensamento torna-se reversível e a criança não se deixa enganar pela percepção. Com isso, tem possibilidade de construir conceitos e raciocinar logicamente, embora necessite de um apoio ao pensamento. As representações não estão mais presas às ações, como no estágio anterior, criando um caráter lógico às representações.

Percebe-se que as crianças classificadas no Nível II reconhecem diferenças físicas em uma escola que tem crianças tanto que usam cadeira de rodas quanto que não usam cadeira de rodas, citando alguns obstáculos que podem dificultar o desenvolvimento de atividades pelo sujeito com deficiência. Ainda que suas considerações sejam incipientes, são importantes e necessárias para se criar um ambiente físico cada vez melhor não só para as crianças e adolescentes com deficiência, mas também para toda a comunidade escolar.

No Nível III, o percentual de respostas desse grupo foi 0%, pois as crianças não desenvolveram o raciocínio e a lógica necessários à solução de todas as classes de problemas, pois estes ainda são relacionados a problemas concretos. O desenvolvimento desse raciocínio só vai se dar no estágio operatório formal.

Com relação aos dados apresentados no grupo 2 e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças começam a perceber que há diferenças no ambiente físico de uma escola em que há criança que usa cadeira de rodas, considerando a necessidade de rampas no lugar de escadas.

Autocaracterização: quando perguntadas se elas precisassem usar cadeira de rodas, se elas acham que poderia fazer as mesmas coisas que fazem na escola, as crianças que acharam que não poderiam justificaram suas respostas a partir de dois motivos: ou porque elas usam cadeira de rodas e não poderiam, por exemplo, ficar de pé, ou porque a escola tem escadas e, assim, não daria para desenvolver as atividades. As que acharam que poderiam justificaram suas respostas por acharem que daria para fazer as atividades, mas não conseguiram desenvolver o raciocínio;

Aspectos: as crianças acreditam que um sujeito que usa cadeira de rodas poderia estudar na escola delas, porque a criança conseguiria desenvolver as atividades da escola, como ler e escrever, ou porque todas as crianças podem estudar. As crianças que não acreditam na possibilidade de uma criança que usa cadeira de rodas estudar na escola delas justifica sua resposta pelo fato de a escola ter escadas e degraus, ou seja, percebem que o ambiente físico pode atrapalhar uma criança que usa cadeira de rodas a estudar na escola delas, pois não conseguiriam entrar na sala e fazer as atividades na sala e no pátio. Desta forma, acreditam que a limitação é da criança que usa cadeira de rodas e não do ambiente físico da escola.

Extensão: quando perguntadas se todas as crianças que usam cadeira de rodas podem fazer as mesmas atividades que elas fazem na escola, as crianças que responderam que sim estavam considerando que elas poderiam utilizar as mãos. As que responderam que não acreditam que a criança que usa cadeira de rodas não poderia jogar bola e correr.

Mudança: com relação às mudanças na sala de aula e no pátio da escola, todas as crianças perceberam que seriam necessárias mudanças físicas na escola para atender uma criança que precisa usar cadeira de rodas.

Justificativa: quando perguntadas se as crianças que usam cadeira de rodas têm que estudar em uma escola com outras crianças que não usam cadeira de rodas, as crianças responderam que sim, pois assim as que usam cadeira de rodas podem ser ajudadas e porque elas vão conseguir ler e escrever. Também consideram que a criança que usa cadeira de rodas poderia escolher onde estudar, a opção seria dela.

Soluções: as soluções dadas por esse grupo foram no sentido de melhorar a estrutura física da escola, como, por exemplo, tirar as escadas e colocar rampas, aumentar as salas e cobrir os buracos.

Esses dados estão em conformidade com o estágio de desenvolvimento em que as crianças do grupo 2 se encontram. De acordo com a teoria piagetiana, as crianças desse grupo estão no estágio operatório concreto, sendo os processos mentais lógicos. O pensamento da criança não é egocêntrico do ponto de vista intelectual, ou seja, a criança considera que os outros podem chegar a conclusões diferentes das suas e, assim, com maior probabilidade, vai em busca de validação de seus pensamentos. Embora necessite de um apoio ao pensamento, a criança tem a possibilidade de construir conceitos e raciocinar logicamente.

Percebemos que as respostas das crianças estão divididas entre o Nível I e o Nível II, indicando o caminho, ou seja, a transição de um nível para o outro. De acordo com Barreto (2012), não há mudanças abruptas, ou seja, o progresso é gradual e é no decorrer de anos que as crianças evoluem de um raciocínio menos elaborado para o mais elaborado. Além disso, trata-se de um conhecimento social, que é construído a partir da ação do sujeito com outras pessoas, do que lhes é transmitido e vivenciado, porém, dependendo de sua ação física e mental, ou seja, há necessidade de as crianças refletirem sobre as questões do mundo social.

No quadro 14 são apresentados os percentuais de crianças com idade de 11 a 14 anos, encontrados em cada nível para a categoria reconhecimento da diferença.

Quadro 14 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Ambiente Físico

Grupo 3					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	0	2	10	0	12
Percentagem%	0	16,7	83,3	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas é 0%, o que era esperado para esse grupo, pois as crianças compreendem as perguntas e procuram dar respostas para as situações- problema.

No Nível I, o percentual de respostas desse grupo foi de 16,7%. Essas crianças não percebem diferenças físicas na escola no que diz respeito à adaptação para sujeitos que usam cadeira de rodas e suas explicações são baseadas em aspectos visíveis, não considerando os processos ocultos que deveriam ser inferidos. Acreditam não serem necessárias mudanças físicas na escola, pois a criança com a cadeira de rodas pode ter ajuda dos colegas. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Para você, como é uma escola que tem adolescentes que usam cadeira de rodas e adolescentes que não usam cadeira de rodas? - *Eu acho que ela é normal, assim, normal, eu acho assim eu acho assim, uma pessoa que não usa cadeira de rodas é humana e a pessoa que usa também é, não tem nada a ver. Não tem nada a ver uma que anda e uma que usa cadeira de roda. E a escola, como você acha que é? - Eu acho que a sala é igual. Ele fica imaginando que as crianças corre e ele não pode correr* (Adolescente 30, de 12,;3, nível I).

Para você, como é uma escola que tem adolescentes que usam cadeira de rodas e adolescentes que não usam cadeira de rodas? - *É diferente pra ele...que usa cadeira e rodas. Por quê? - Porque uns não usa cadeira de rodas e outros usa. Todo mundo pode achar ele diferente porque usa cadeira de rodas, pode não querer brincar com ele. E a sala de aula, o pátio, como você acha que é? - Não sei.* (Adolescente 31, de 12,9, nível I).

É importante dizer que as crianças que deram respostas que foram classificadas no Nível I foram duas crianças de 12 anos de idade. Apesar da classificação no Nível I, por observar que a maioria das respostas se classificava nesse nível, para algumas perguntas, algumas respostas dessas crianças foram classificadas também no Nível II, demonstrando assim, um período de transição. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Para você, como é uma escola que tem adolescentes que usam cadeira de rodas e adolescentes que não usam cadeira de rodas? - *Mudar no pátio? É...pra participar melhor tinha que colocar umas rampinhas pra ela subir no...porque lá tem muitos degrau. Mais alguma coisa? - Só as escadas eu acho que atrapalha ele a subir* (Adolescente 30, de 12,3, nível II).

E o que você acha que deveria mudar no pátio para que um adolescente que usa cadeira de rodas possa participar das atividades? - *Por rampa pra ele subir de baixo de uma cobertura se tiver chovendo, pode pôr é...deixa eu ver, tipo as rampas pra ele*

ir pro lugar que ele quiser. Ai cada lugar, tipo assim, põe uma rampa pra ele subir (Adolescente 31, de 12,9, nível II).

Isso significa que mesmo que teoricamente ela possa dar respostas lógicas, pois pela idade elas se encontram no início do estágio operatório formal, seu pensamento ainda é caracterizado pelo domínio da percepção sobre a razão e pela centração. Isso se dá, pois, de acordo com o conteúdo. Mesmo crianças de estágio mais complexo podem dar respostas de um estágio anterior, ou seja, decalagem vertical se produz entre estágios e consiste em reconstruir uma estrutura por meio de outras operações.

As crianças e adolescentes entrevistados não tiveram experiência com o processo de inclusão e, além disso, suas escolas não oferecem muitas possibilidades para que um sujeito com deficiência física possa desenvolver suas atividades. Mesmo assim, elas falaram sobre esses aspectos, construindo seus conceitos sobre o ambiente físico de uma escola regular que tem sujeitos com deficiência física, ou seja, o conhecimento é construído ao longo do tempo, desde as crianças menores até as maiores.

Dessa forma, o professor deve desenvolver atividades que considerem as capacidades e habilidades do sujeito com deficiência, que, sendo adequadamente estimuladas, ele possa realizar suas atividades cada vez mais de forma autônoma, considerando que, muitas vezes, é o ambiente físico que impede as realizações das práticas escolares.

No Nível II, o percentual de respostas desse grupo foi de 83,3%. Aparecem as primeiras intuições de que são necessárias mudanças físicas na escola para atender às crianças que usam cadeira de rodas. As crianças percebem que a escola apresenta limitações físicas que podem dificultar o sujeito desenvolver as atividades escolares, assim como sua movimentação e entrada na escola. Compreendem que existem restrições no ambiente físico que podem dificultar que um sujeito que usa cadeira de rodas possa se movimentar e fazer as atividades. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Para você, como é uma escola que tem adolescentes que usam cadeira de rodas e adolescentes que não usam cadeira de rodas? - Tem que ter rampa em vez de escada, não ter muitos degrau na escada e nem ter aquele negocio de pedra. Que negocio de pedra? - Que nem lá em baixo na quadra, é toda furada ai a cadeira de rodas pode ate cair (Adolescente 32, de 12,9 anos, nível II).

Para você, como é uma escola que tem adolescentes que usam cadeira de rodas e adolescentes que não usam cadeira de rodas? - *Igual as outras não? Eu acho que é, igual as outras, só deve ter algumas modificações, igual, não dá pra subir uma escada, tem que ter uma rampa, não dá pra passar num negócio alto, tem que ter uma rampinha baixa, eu acho que é igual e mais ou menos diferente* (Adolescente 36, de 14,8 anos, nível II).

Para você, como é uma escola que tem adolescentes que usam cadeira de rodas e adolescentes que não usam cadeira de rodas? – *O banheiro tem que ser mais baixo, com barras, e o pátio deve ser de uma coisa que não escorrega muito, com rampa também, o bebedor com altura mais baixa...é...tudo tem que ser adaptado pra ele, pra ele alcançar sem muito esforço* (Adolescente 35, de 14,6 anos, nível II).

Apesar de estarem teoricamente no estágio operatório formal, em que os adolescentes têm a capacidade de empregar teorias e hipóteses na solução de problemas, esses adolescentes apresentaram respostas que, em sua maioria, tiveram características do estágio operatório concreto, pois seu raciocínio estava preso ao conteúdo, ligado às experiências acessíveis. Esse dado pode ser justificado, uma vez que, mesmo nessa idade, é difícil para as crianças lidarem com situações que não vivenciaram. Esse fato mostra a importância de trabalhos educacionais referentes, especificamente, ao ambiente físico de uma escola que atende a sujeitos com e sem deficiência, propondo situações para que eles possam pensar sobre esses aspectos.

No Nível III, o percentual de respostas foi de 0 %, ou seja, nenhuma criança conseguiu ainda desenvolver o raciocínio e a lógica necessários para a solução de todas as classes de problemas, ou seja, não só concretos, mas também hipotéticos, que são características do estágio operatório formal.

Podemos inferir que o conhecimento é construído ao longo do desenvolvimento do sujeito e que não somente quando esse chega às operações formais. Dessa maneira, a representação das crianças e adolescentes sobre o mundo à sua volta é construída pelos sujeitos desde os mais novos até os mais velhos. Além disso, o estágio em que o sujeito se encontra é uma possibilidade de resposta e não garantia de resposta, pois o conteúdo é uma variante.

Com relação aos dados apresentados no grupo 3 e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças e adolescentes percebem que há diferenças no ambiente físico de uma escola em que há uma criança/adolescente que usa cadeira de

rodas, e que essa escola deve ser organizada para que ela possa estudar, propondo modificações como banheiro adaptado, portas largas, ter rampas ao invés de escadas etc.

Autocaracterização: quando perguntadas se elas precisassem usar cadeira de rodas, se elas acham que poderia fazer as mesmas coisas que fazem na escola, as crianças acharam que não poderiam fazer tudo e teria dificuldade de se movimentar e correr.

Aspectos: as crianças/adolescentes acreditam que um sujeito que usa cadeira de rodas não poderia estudar na escola delas porque o ambiente físico da escola apresenta algumas barreiras como escadas, buracos e pouco espaço na sala de aula, e que por isso, não conseguiriam entrar na sala, nem fazer as atividades da sala e do pátio. Elas acreditam que a escola deveria ser adaptada para atender a pessoas que usam cadeira de rodas.

Extensão: quando perguntadas se todas as crianças/adolescentes que usam cadeira de rodas podem fazer as mesmas atividades que elas fazem na escola, as crianças que responderam que sim justificaram afirmando que poderiam utilizar as mãos. As que responderam que não justificaram que esses sujeitos não poderiam participar de algumas atividades que precisam utilizar os pés, ou seja, nesse caso, a limitação está no sujeito e não no ambiente físico da escola. Uma adolescente, porém, disse que teria que adaptar atividades para esse sujeito.

Mudança: com relação às mudanças na sala de aula e no pátio da escola, todas as crianças/adolescentes perceberam que seriam necessárias mudanças físicas na escola para atender a uma criança que precisa usar cadeira de rodas. Além disso, algumas perceberam ainda que a escola deveria ser adaptada e que os professores tivessem mais paciência para desenvolver as atividades com as crianças e adolescentes deficientes.

Justificativa: quando perguntadas se as crianças/adolescentes que usam cadeira de rodas têm que estudar em uma escola com outras crianças/adolescentes que não usam cadeira de rodas, responderam que o sujeito que usa cadeira de rodas, deve decidir, e a escola deveria ser preparada para atender a esse sujeito e que seria uma possibilidade de as pessoas “verem as diferenças”.

Soluções: as soluções dadas por esse grupo foram no sentido de melhorar a estrutura física da escola, assim como adaptações nas próprias atividades escolares e o desenvolvimento do respeito entre os estudantes.

As respostas das crianças e adolescentes foram classificadas em níveis. O quadro 15 a seguir refere-se aos níveis de compreensão sobre Ambiente Físico descritos com base em Delval (2002), Silva (2009) e Rocha (2009).

Quadro 15 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Ambiente Físico

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none"> - As ideias são fabuladas e não importistas. - Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio. - Não sabem dizer como é uma escola que tem criança que usa cadeira de rodas e que não usam cadeira de rodas, no que se refere ao ambiente físico. - A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si. - As representações são baseadas na realidade cotidiana.
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - Não percebem diferenças físicas na escola no que diz respeito à adaptação para sujeitos que usam cadeira de rodas. - Baseiam suas explicações sobre o ambiente físico a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos. - Não há limitações no ambiente físico da escola com sujeitos usam cadeira de rodas e sujeitos que não usam. - Não é necessário ter mudanças físicas na escola, pois a criança com a cadeira de rodas pode ter ajuda dos colegas. - O ambiente físico da escola, não oferece restrições para o sujeito que usa cadeira de rodas.
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecem as primeiras intuições de que é necessária mudanças físicas na escola para atender às crianças que usam cadeira de rodas. - Percebem que a escola apresenta limitações físicas que podem dificultar o sujeito a desenvolver as atividades da escola assim como sua movimentação e entrada na escola. - Reconhecem diferenças físicas em uma escola que tem crianças que usam cadeira de rodas e que não usam cadeira de rodas. - Começam a formular uma concepção mais realista da realidade com relação às limitações físicas do ambiente escolar. - Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, com relação à compreensão do ambiente físico para sujeitos com deficiência física. - Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir de informações de que dispõem. - Compreende que existem restrições no ambiente físico que podem dificultar que um sujeito que usa cadeira de rodas possa se movimentar e fazer as atividades escolares.

Continua...

Quadro 15 - Cont.

Níveis	Características
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - Vestígios de pensamento operatório formal. - A escola deveria ser adaptada para a inclusão de indivíduos com deficiência física. - Aspectos físicos e humanos são importantes para uma escola inclusiva. - Há limitações no ambiente físico que podem dificultar o sujeito a desenvolver as atividades escolares, porém são apresentadas soluções para essas limitações. - Os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível. - Tornam-se críticos com relação a um ambiente físico escolar para um sujeito que usa cadeira de rodas, emitem juízo sobre o que está bom ou que não está de acordo com o ambiente físico escolar e propõem soluções alternativas. - São necessárias adaptações na escola para que um sujeito que usa cadeira de rodas possa estudar na escola, participando das atividades. - Compreendem que o ambiente físico da escola oferece barreiras para que um sujeito que usa cadeira de rodas possa estudar e, nesse sentido, apresentam soluções.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

No quadro 16, podemos visualizar a evolução das representações das crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade, com relação à categoria Ambiente Físico.

Quadro 16 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Ambiente Físico

Ambiente Físico				
Grupos/Idade	Níveis (%)			
	Pré-I	I	II	III
Grupo 1 (5 a 7 anos)	33,3	50	16,7	0
Grupo 2 (8 a 10 anos)	0	50	50	0
Grupo 3 (11 a 14 anos)	0	16,7	83,3	0

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Percebemos que o conhecimento das crianças e adolescentes sobre o ambiente físico escolar que tem crianças e adolescentes que usam cadeira de rodas foi representado conforme a construção que cada um realizou a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas e do que foi socialmente construído. Esse

conhecimento é construído pelo sujeito a partir de suas ações na interação com outras pessoas, e sempre deve haver a ação física e mental do sujeito para a sua construção.

As respostas das crianças do Nível Pré-I são fabuladas ou não importistas, pois não sentem necessidade ou não justificam seu raciocínio. Não souberam dizer como é uma escola que tem criança com cadeira de rodas e que não usam cadeira de rodas no que se refere ao ambiente físico. Só há crianças do grupo 1 nesse nível. Já no Nível I, baseiam-se suas explicações sobre o ambiente físico em aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos, não sendo necessário ter mudanças físicas na escola, pois a criança com a cadeira de rodas pode ter ajuda dos colegas. Como podemos verificar, há crianças do grupo 1, 2 e 3 que se encontram nesses níveis.

Já as crianças e adolescentes que se encontram no Nível II percebem que a escola apresenta limitações físicas que podem dificultar o sujeito a desenvolver as atividades escolares, assim como sua movimentação e entrada na instituição, começando a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações de que dispõem. Há crianças dos grupos 1, 2 e 3 que se encontram nesse nível.

Nenhuma criança ou adolescente foi classificado no Nível III, pois o percentual foi de 0%. Podemos inferir então que esses sujeitos ainda não alcançaram seu nível mais elevado de desenvolvimento e, nesse sentido, não aplicaram o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

A teoria de Piaget nos mostra que o conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas. Enquanto as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, surgem as oportunidades para a construção do conhecimento social, como é o caso do nosso estudo. Desta forma, a fonte deste tipo de conhecimento está parcialmente nas pessoas, pois é necessário que haja ação do sujeito para que ele possa ser construído.

Pelas comparações entre os sujeitos dos Níveis Pré-I, I, II e III, observa-se a evolução do conhecimento social sobre o ambiente físico escolar que tem crianças e adolescentes que usam cadeira de rodas. As representações se modificaram continuamente, partindo das ideias pré-formadas até as mais complexas, pois à medida que os sujeitos vão se desenvolvendo, são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos que as crianças que estão nos estágios iniciais de desenvolvimento. Portanto, desde cedo as crianças vão construindo seus

conhecimentos a respeito do mundo e mais especificamente com relação ao ambiente físico de uma escola regular que atende a crianças e adolescentes com deficiência, e não somente quando elas ficam mais velhas, pois é um processo de construção do conhecimento que ocorre ao longo do desenvolvimento.

Dessa forma, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos foram diferentes e baseadas na estrutura de pensamento. Além disso, percebe-se que, desde cedo, as crianças vão construindo conhecimento a respeito do mundo e que, até mesmo para os adolescentes, há dificuldade em falar sobre situações que não fazem parte de suas experiências. Dessa forma, é importante que a escola construa estratégias para que as crianças sejam preparadas desde bem pequenas para receberem crianças com deficiência e que tenham a oportunidade de conviver cedo com pessoas com deficiência para que possam ter a oportunidade de conhecer sua realidade enquanto seres humanos.

A partir desses dados, não podemos negar a construção individual que cada sujeito realiza a fim de organizar a realidade social, partindo de seus instrumentos cognitivos e afetivos. A partir das informações do meio, o sujeito dá um sentido que lhe permite representar e explicar a realidade de uma forma que lhe é própria (BARROSO, 2000).

Considerando que as crianças e adolescentes entrevistados não vivenciam a inclusão em suas escolas, e na dificuldade das crianças em lidar com situações que não vivenciam, é importante que participem da inclusão escolar, ou que discutam o tema, para que possam vivenciar a inclusão em suas escolas, compreendendo que o sujeito com deficiência é um ser humano que precisam ser ajudado e orientado em alguns momentos de sua vida, mas principalmente respeitados em seus direitos.

Por fim, ressaltamos que, mesmo que as crianças e adolescentes não tenham experiência com a inclusão escolar, têm o que dizer, refletem sobre essa realidade, principalmente a partir da construção de situações-problema que as fazem pensar em soluções para a inclusão de sujeitos com deficiência, para que eles possam estudar e desenvolver suas atividades na escola regular. Essa reflexão pode extravasar o ambiente escolar promovendo uma reflexão a respeito da necessidade de reconhecer as diferenças para respeitá-las na sociedade.

4.3. Representação de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da deficiência

Iniciamos a descrição dos resultados apresentando como, em cada nível de desenvolvimento, crianças e adolescentes representam a categoria “Reconhecimento da Deficiência”. Antes de iniciarmos as perguntas, foi apresentada às crianças e adolescentes a situação de uma criança que não ouve e não fala e que frequenta uma escola regular como uma forma de estimular a criança a pensar sobre as perguntas posteriores. Além disso, foi mostrada uma figura (Figura 8) que tinha relação com a situação proposta como uma forma de familiarizar as crianças e adolescentes sobre o tema e tivesse um apoio ao seu pensamento. A situação proposta foi:

SITUAÇÃO: Uma criança/adolescente da sua idade estuda em uma escola em que há uma criança/adolescente que não ouve e não fala. Ela/ele precisa de ajuda da professora e dos colegas para fazer as atividades da escola. Alguns colegas ajudam e outros não gostam de ajudar.

FIGURA:



Figura 8 - Criança que não ouve e não fala.

Fonte: Google.

As perguntas foram feitas para as crianças e adolescentes de todas as idades para conhecer o que os sujeitos sabiam sobre crianças/adolescentes que não ouvem e não falam na escola, estão relacionadas aos sete itens propostos por Delval (2002): Descrição Inicial, Autocaracterização, Aspectos, Extensão, Mudança, Justificativas e Soluções.

A pergunta referente à **descrição inicial** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes acham que é não ouvir e não falar:

- Como você acha que é não ouvir e não falar?
- As perguntas referentes à **autocaracterização** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes se colocam na situação de estudar com uma criança/adolescentes que não ouve e não fala:
- Você conhece alguma criança/adolescente que não ouve e não fala?
- Como você acha que é ir para a escola sem falar e sem ouvir?
- Se a professora dividisse a sua sala em grupo para fazer uma atividade, você chamaria uma criança/adolescentes que não ouve e não fala para ser do seu grupo?

A pergunta referentes aos **aspectos** foi destinada a aprofundar as questões referentes a uma criança/adolescente que não ouve e não fala estudar em uma escola regular:

- Você acha que uma criança/adolescente que não ouve e não fala pode estudar na sua escola?

As perguntas referentes à **extensão** foram destinadas a aprofundar as questões referentes às crianças/adolescentes que não ouvem e não falam estudarem em uma escola regular:

- Você acha que todas as crianças/adolescentes que não ouvem e não falam podem estudar na sua escola?
- Você acha que todas as crianças/adolescentes que não ouvem e não falam estudam em uma escola com outras crianças/adolescentes que ouvem e falam?

A pergunta referente à **mudança** foi destinada a conhecer a representação das crianças/adolescentes com relação à possibilidade de uma criança/adolescente poder ou não desenvolver atividades escolares sozinhas:

- Você acha que uma criança/adolescente que não ouve e não fala pode fazer as mesmas atividades da escola que você faz sozinha?

As perguntas referentes à **justificativa** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes justificam a ajuda ou não às crianças/adolescentes que não ouvem e não falam:

- Para você, porque tem crianças/adolescentes que ajudam e outras/outros que não gostam de ajudar o colega que não ouve e não fala?
- Se uma criança/adolescente que não ouve e não fala precisasse de ajuda para fazer as atividades na escola, você ajudaria?

A pergunta referente à **solução** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes solucionam a questão de uma criança/adolescente que não ouve e não fala estudar em uma escola regular com outras crianças/adolescentes que ouvem e falam:

- O que você acha que poderia ser feito para que as crianças/adolescentes que não ouvem e não falam possam estudar em uma escola como a sua?

No grupo 1, encontramos crianças de 5 a 7 anos de idade e que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio pré-operatório. No Quadro 17 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria Reconhecimento da diferença.

Quadro 17 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Deficiência

Grupo 1					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	4	8	0	0	12
Percentagem %	33,3	66,7	0	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas foi de 33,3%. As ideias das crianças são fabuladas e não importistas, elas não sentem necessidade ou não justificam seu raciocínio e as representações são baseadas na realidade cotidiana. De acordo com a teoria piagetiana, em torno dos 2 a 7 anos, a criança encontra-se no estágio pré-operatório e uma característica desse estágio é que a criança não sente necessidade de justificar seu raciocínio. Seu desenvolvimento intelectual é limitado, já que a criança nunca é solicitada por seu próprio raciocínio a questionar seu pensamento ou validar seus conceitos.

A deficiência é caracterizada pelo caráter negativo de sua condição, ou seja, não podendo ouvir nem falar, a criança é incapaz e/ou dependente de outras pessoas para a realização de atividades na escola em função dos problemas de comunicação. Esses dados podem ser vistos nos extratos a seguir:

Como você acha que é não ouvir e não falar? –*É ruim*. Por quê? – [Balança a cabeça em sinal negativo]. Como você acha que é? - [Balança a cabeça em sinal negativo] (Criança 4, de 5,6, nível Pré-I).

Como você acha que é não ouvir e não falar? – *Não sei!* O que você acha? – *Não sei!* (Criança 1, de 5,7, nível Pré-I).

Como você acha que é ir para a escola sem falar e sem ouvir? – *Não escuta. O que falar com ela, não escuta.* Se a professora dividisse a sua sala em grupos para você fazer uma atividade, você chamaria uma criança que não ouve e não fala para ser do seu grupo? – *Ia.* Por quê? *Ah...porque sim!* (Criança 3, de 5,7, nível Pré-I).

Como afirma Barroso (2000), devido ao egocentrismo intelectual, o sujeito tem dificuldade em compreender o mundo de maneira efetiva, deformando, assim, a realidade em função da sua possibilidade em assimilá-la. A rigidez do seu pensamento egocêntrico impede a criança de considerar sentimentos, desejos e pontos de vista de outras pessoas. Além disso, ela não sente necessidade de defender seu ponto de vista, pois acredita que todos pensam igual a ela ou sabem o que ela está pensando.

A partir da perspectiva inclusiva, as crianças classificadas nesse nível podem não compreender que uma criança que não ouve e não fala, ou que tenha uma outra deficiência, pode, assim como elas, desenvolver as atividades escolares de forma independente, desde que a escola ofereça condições para que isso aconteça.

As crianças entrevistadas não têm experiência com inclusão e, de acordo com Vieira (2006), não tendo contato com os deficientes, acabam por construir concepções equivocadas com relação a essas pessoas, perdendo oportunidades de aprender sobre como lidar com a diversidade e aceitando as diferenças, mesmo que seja por meio de situações que não vivenciaram, essas crianças e adolescentes tem que dizer sobre essas questões.

No Nível I, o percentual de respostas foi de 66,7%. A deficiência auditiva é uma limitação para se estudar na escola. Não ouvir e não falar pode se apresentar como doença ou problema. Percebem mais rapidamente características mais visíveis da deficiência e suas explicações baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. A deficiência tem como características anomalias e limitações. O sujeito que não ouve e não fala não pode estudar na escola devido à sua deficiência. Esses dados podem ser vistos nos extratos a seguir:

Como você acha que é não ouvir e não falar? – *Porque se ficar doente não fala e não escuta.* (Criança 8, de 6,7, nível I).

O que você acha que poderia ser feito para que poderia ser feito para que as crianças que não escutam e não falam possam estudar em uma escola como a sua? – *Por causa que elas tem que estudar na onde que não fala. Que não escuta, que não fala.* (Criança 9, de 7,7, nível I).

As crianças que se encontram nesse nível estão, teoricamente, no estágio pré-operatório em que a percepção ainda domina o raciocínio. A criança limita-se à superfície dos fenômenos sobre os quais tenta raciocinar, assimilando apenas aqueles aspectos superficiais que mais chamam a sua atenção. Além disso, o pensamento pré-operacional é um tipo de pensamento que pode focalizar esta ou aquela condição momentânea e estática, mas que não consegue lidar adequadamente com um conjunto de condições sucessivas num todo integrado, considerando as transformações que as unificam e as tornam logicamente coerentes. Apesar de a criança poder representar a realidade além de agir sobre ela, suas representações estão muito mais próximas das ações.

Assim, percebemos nas respostas das crianças, com relação ao reconhecimento da deficiência, que a criança que não ouve e não fala não pode estudar na escola com outras crianças que ouvem e falam nem fazer as atividades escolares porque ela não pode conversar com os colegas, não pode perguntar suas dúvidas à professora nem brincar e/ou desenvolver atividades em que a fala e a audição sejam necessárias. É difícil compreender que, mesmo sem a fala e a audição, a criança com deficiência pode participar das atividades da escola.

Percebe-se que as crianças descrevem aquilo que faz parte de suas vivências e, como elas não frequentam uma instituição em que há uma criança que não ouve e não fala, acreditam que essa criança não pode estudar em uma escola com outras crianças que ouvem e falam, porque elas não reconhecem a inclusão em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, mostra-se a importância de as crianças sem deficiência terem oportunidade de interação com crianças com deficiência para que elas possam ter uma concepção mais realista sobre a inclusão escolar dessas crianças. Como afirma Vieira (2006), a falta de acesso a conhecimentos e informações sobre a inclusão escolar pode levar a um aumento do preconceito e estereótipos, levando à pouca compreensão das limitações e habilidades das crianças com deficiência, ou seja, é necessário que se amplie o acesso das crianças a informações sobre o tema.

A criança age dessa maneira porque há uma limitação em sua estrutura cognitiva. Uma das características mais marcantes do pensamento pré-operatório é a sua tendência a centrar a atenção em um aspecto único e saliente do objeto sobre o qual o raciocínio incide, em detrimento de outros aspectos importantes, o que produz uma distorção do raciocínio. A criança limita-se à superfície dos fenômenos sobre os quais tenta raciocinar, assimilando apenas aqueles aspectos superficiais que mais chamam a sua atenção.

É importante dizer que nem todas as respostas das crianças foram classificadas no nível I. Algumas crianças tiveram todas suas respostas classificadas no Nível I e outras crianças tiveram suas respostas classificadas no Nível I e Nível II. Podemos inferir que, para determinados conteúdos, essas crianças apresentam características do nível posterior, indicando uma transição de um nível para o outro.

Nos Níveis II e III, o percentual de respostas foi de 0%. Percebemos que as crianças tiveram a dificuldade de tomar decisões cognitivas e lógicas em oposição às decisões percentuais. Essa característica, de acordo com a teoria piagetiana, tem relação com o estágio em que a criança se encontra. As crianças do grupo 1 estão teoricamente no estágio pré-operatório e, dessa forma, o pensamento da criança tem a tendência a centrar a atenção em um aspecto único e saliente do objeto sobre o qual o raciocínio incide, em detrimento de outros aspectos importantes, o que produz uma distorção do raciocínio, como ocorreu com esse grupo.

Com relação aos dados apresentados no grupo 1 (5 a 7 anos) e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças acham que não falar e não ouvir é muito ruim, pois dificulta a comunicação entre as pessoas sendo que a comunicação só poderia ser feita com as mãos. Também acreditam que não falar e não ouvir foi causado por uma doença. As crianças tiveram dificuldade em justificar suas respostas.

Autocaracterização: com relação à representação das crianças sobre como acham que é ir para a escola sem ouvir e sem falar, as respostas foram relacionadas à dificuldade de comunicação com as outras pessoas. Algumas crianças responderam que chamariam uma criança que não ouve e não fala para ser do grupo delas para fazer a atividade porque acreditam que poderiam ensinar a fazer as atividades fazendo sinais com as mãos, ou porque a criança que não ouve e não fala é amiga. As crianças que responderam que não chamariam uma criança que não ouve e não fala para ser do grupo delas para fazer as atividades na escola justificaram que não daria

para brincar de algumas coisas pelo fato da criança não ouvir e, ou, não falar e, desse forma, não daria para se comunicar. As crianças tiveram dificuldade em justificar suas respostas.

Aspectos: quando perguntadas se uma criança que não ouve e não fala poderia estudar na escola delas, as crianças que disseram que sim e, justificaram dizendo que qualquer pessoa poderia estudar, porque poderia fazer sinais para a criança entender e porque a criança poderia andar e correr. As que responderam que não poderiam estudar justificaram dizendo que ela deveria estudar com outras crianças que não ouvem e não falam. Algumas crianças tiveram dificuldade em justificar suas respostas.

Extensão: algumas crianças acreditam que todas as crianças que não ouvem e não falam podem estudar na escola delas. Elas justificam dizendo “porque é bom”, “porque as pessoas podem fazer sinais”, e que “ela poderia escrever e brincar”. As que acreditam que não, justificaram dizendo que não teria como entender a criança que não ouve e não fala. As crianças tiveram dificuldade em justificar suas respostas nesse item.

Mudança: as crianças tiveram muita dificuldade em justificar suas respostas com relação à possibilidade da criança que não ouve e não fala fazer as mesmas atividades da escola que elas fazem sozinhas. No geral, as respostas foram negativas, pois, para elas, a criança que não ouve e não fala não tem como comunicar e tem que ter ajuda de alguém na escola. Além disso, a criança que ouve e fala pode não saber como ajudar a criança que não ouve e não fala.

Justificativa: com relação à justificativa das crianças em relação ao porque tem crianças que ajudam e outras que não gostam de ajudar uma criança que não ouve e não fala, as respostas tiveram relação com a criança ser boa ou ser má, ou sobre gostar e não gostar da criança que não ouve e não fala. Com relação à representação das crianças sobre ajudar uma criança que não ouve e não fala nas atividades escolares, caso ela precisasse, as justificativas foram que elas poderiam ajudar a criança que não ouve e não fala a escrever e poderiam fazer gestos para ela entender. As justificativas foram dadas no sentido de se fazer pela criança, ou seja, ela sempre precisa de ajuda de outra pessoa;

Soluções: as crianças tiveram dificuldade em justificar a pergunta referente ao que elas acham que poderia ser feito para que as crianças que não ouvem e não falam, possam estudar na escola delas. No geral, as respostas foram: ter ajuda da

professora, a própria criança pode fazer gestos para ser compreendida, as pessoas boas podem ajudá-la e ter ajuda dos amigos. Duas crianças, porém, disseram que ela deveria estudar em uma escola que tivesse crianças que não ouvem e não falam, mas não conseguiram justificar essa afirmação.

No grupo 2, encontramos crianças de 8 a 10 anos de idade e que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio operatório concreto. No Quadro 18 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria reconhecimento da diferença.

Quadro 18 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Deficiência

Grupo 2					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	0	5	7	0	12
Percentagem %	0	41,6	58,4	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de resposta foi de 0%, o que indica que as crianças de 8 a 10 anos estão no estágio operatório concreto e, nesse estágio, o pensamento da criança é menos egocêntrico intelectualmente, podendo descentrar suas percepções, bem como acompanhar as transformações, dando respostas que não são importistas ou fabuladas, como ocorreu com esse grupo 2.

No Nível I, o percentual de respostas foi de 41,6%. A deficiência auditiva é uma limitação para se estudar na escola e pode se apresentar como doença ou problema. Percebem mais claramente características mais visíveis da deficiência, e suas explicações baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. A deficiência tem como características anomalias e limitações. O sujeito que não ouve e não fala não pode estudar na escola devido à sua deficiência. Esses dados podem ser vistos nos extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que não ouvem e não fala podem estudar na sua escola? –*Não*. Por quê? –*Porque por exemplo, ela não ouve e não fala...ela não poderia!* (Criança 24, de 10,6, nível I).

Você acha que uma criança que não ouve e não fala pode estudar na sua escola? –*Não. Por quê? Porque as pessoas que estudam e fala fica falando pras pessoas que faz sinal e a pessoa que faz sinal não vai entender o que ela ta fazendo* (Criança 18, de 9,6, nível I).

Essas respostas podem ser justificadas pela característica do pensamento da criança. De acordo com a teoria piagetiana, as crianças dessa idade se encontram no estágio operatório concreto, em que têm a possibilidade de construir conceitos e raciocinar logicamente, embora necessitem de um apoio ao pensamento.

Como afirma Vieira (2006), a relação estabelecida entre deficiência e doença ou problema é comum em nossa sociedade, refletindo concepções do deficiente e reforçando entendimentos de senso comum. Assim, percebe-se que a falta de informação sobre a deficiência pode refletir em concepções não adequadas com relação a estas crianças.

Assim, quando não há informações adequadas sobre a deficiência, e mais especificamente sobre a deficiência auditiva, há possibilidade de construir concepções errôneas sobre a deficiência, mostrando ideias contrárias à inclusão de crianças com deficiência na escola regular. Além disso, as crianças classificadas nesse nível têm dificuldade de pensar na perspectiva do outro, o que pode dificultar o processo de interação entre as crianças sem e com deficiência. Dessa forma, deve-se trabalhar no sentido de discutir essas questões com as crianças.

No Nível II, o percentual de respostas é de 58,4%. As crianças acreditam que um sujeito deficiente necessita de ajuda para estudar em uma escola. Começam a formular uma concepção mais realista da realidade com relação à deficiência auditiva. O sujeito deficiente pode parecer frágil e dependente. Apresentam atividades que um sujeito com deficiência auditiva poderia ou não desenvolver em função da deficiência. Inicia-se a descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, com relação à concepção da deficiência e escolarização do sujeito com deficiência auditiva. A criança que não ouve e não fala pode ter uma escola ou sala especial para ela. Esses dados podem ser vistos nos extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que não ouvem e não falam estudam em uma escola com outras crianças que ouvem e falam? –*Eu acho que elas estudam, só em que em sala*

separada. Por quê? –Por causa que ela não vai entender o que a professora tá explicando! Você acha que elas se sentiriam bem estudando em uma escola com outras crianças que ouvem e fala? –Não, não se sentiriam bem. Por quê? – Aquela criança que não ouve e nem falava, a professora tá explicando e perguntasse alguma coisa, ela não ia saber responder, e ia ficava com vergonha. Por quê? –Porque todo mundo lá respondendo e falando e só ela lá vendo a professora perguntando e não entendo o que a professora tá perguntando (Criança 23, de 10;6, nível II).

Você acha que todas as crianças que não ouvem e não falam estudam em uma escola com outras criança que ouvem e falam? –*Algumas sim, outras não. Por quê? –É, algumas vão pra escola porque tem dificuldade e outras vão pra escola normal. Por quê? –Porque é...umas não tem vaga pra elas aí elas estudam em outra escola tem vaga. Você acha que elas sentiriam bem estudando em uma escola com outras crianças que ouvem e falam? –Elas não ia se sentir. Por quê? –Porque tem gente que fica zombando das pessoas que tem dificuldade. Zombando? O que é zombar pra você? – Mexer com as pessoas, falar mal. E o que você acha disso? –Eu acho errado, as pessoas falar mal das outras (Criança 17, de 9,7, nível II).*

Essas representações podem ser justificadas com base na teoria piagetiana, em que, crianças dessa idade se encontram no estágio operatório concreto e os processos mentais das crianças tornam-se lógicos, pois elas desenvolvem operações lógicas. Diferente da criança pré-operacional, a criança do estágio das operações concretas toma decisões cognitivas e lógicas em oposição às decisões perceptuais.

A criança já não está mais limitada à percepção e se torna capaz de realizar operações cognitivas que delimitam a atividade mental da criança pré-operacional. As representações não estão mais presas às ações, como no estágio anterior, criando um caráter lógico às representações. Porém, seu raciocínio é preso ao conteúdo, ligado às experiências acessíveis.

Muitas vezes, por não receberem informações corretas com relação à possibilidade de uma criança que não ouve e não fala estudar em uma escola regular, as crianças constroem concepções equivocadas sobre a deficiência, entendendo que estes devem estudar separados das crianças sem deficiência, acreditando na impossibilidade da criança com deficiência desenvolver suas atividades na escola com as outras crianças sem deficiência.

No Nível III, o percentual de respostas foi de 0%. As características das respostas das crianças do grupo 2 não foram classificadas nesse nível, pois as crianças não desenvolveram a lógica formal necessária à solução de todas as classes de problemas, pois estes ainda são relacionados a problemas concretos. O desenvolvimento desse raciocínio só vai se dar no estágio operatório formal, de acordo com a teoria piagetiana.

Com relação aos dados apresentados no grupo 2 e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças acreditam que não ouvir e não falar é muito ruim pela dificuldade de comunicação ou mesmo porque não consegue ouvir as pessoas e falar com elas.

Autocacterização: as crianças acham que ir para a escola sem falar e sem ouvir é muito ruim, pois acreditam que não iriam entender nada e que seria bem difícil de se comunicar. As crianças que chamariam uma criança que não ouve e não fala para ser do grupo delas em uma atividade justificam dizendo que iriam tentar ajudá-la e porque ela é uma criança e gostam de chamar as crianças para brincar, porque ela ficaria triste sozinha e porque não têm preconceito com as pessoas. As crianças que não chamariam uma criança que não ouve e não fala para ser do grupo delas acreditam que a criança que não ouve e não fala não iria escutá-las, porque não poderia ajudar se não soubesse a língua de sinais, porque elas não entenderiam a criança nem os sinais que ela faria.

Aspectos: as crianças que acham que uma criança que não ouve e não fala pode estudar na escola delas afirmam que toda criança tem que ter educação, porque todas as pessoas podem brincar com elas, conversar através da língua de sinais, porque a criança pode escrever em uma folha para que a criança que não ouve e não fala possa entendê-la, que ela poderia brincar, ler e escrever. Somente duas crianças acreditam que uma criança que não ouve e não fala não poderia estudar na escola dela, pois as outras pessoas não iriam entendê-la ou porque acreditam que talvez a escola não a aceitasse.

Extensão: as crianças que acreditam que as crianças que não ouvem e não falam podem estudar na escola delas justificam dizendo que a escola é pública e todos podem estudar, para que a criança possa aprender, porque as outras crianças podem brincar com elas e uma criança disse que poderia, porém, em turmas separadas porque ela não entenderia o professor. As crianças que acreditam que todas

as crianças que não ouvem e não falam não poderiam estudar na escola delas, justificam dizendo que elas não iriam escutar a professora em sala de aula, elas não iriam entender sobre as coisas e porque teriam escolas “especiais” para atender essas crianças. Algumas crianças acreditam que as crianças que não ouvem e não falam não se sentiriam bem em uma escola com outras crianças que ouvem e falam, pois elas não iriam escutar os colegas, as outras crianças podem não entendê-las e porque poderiam ter crianças que “zombaria” delas. As que acreditam que as crianças que ouvem e falam se sentiriam bem em uma escola com outras crianças que ouvem e falam justificam dizendo que, para que isso ocorresse, as pessoas deveriam saber a língua de sinais e dar a devida atenção a elas.

Mudança: as crianças que acreditam que uma criança que não ouve e não fala pode fazer as mesmas atividades da escola que elas fazem sozinhas justificam dizendo que ela poderia fazer com as mãos e “com o pensamento”, que ela poderia ler e escrever. As crianças que acreditam que uma criança que não ouve e não fala não poderia fazer as atividades sozinha porque ela não ouve e não fala e por esse motivo, iria precisar de ajuda. Além disso, é necessário que a professora saiba a língua de sinais.

Justificativas: algumas crianças acreditam que tem crianças que gostam ou não de ajudar o colega que não ouve e não fala porque alguns são bons e outros não são; outros porque são amigos, alguns acham que não ouvir e não falar é contagioso e por isso não ajudam. Algumas não ajudariam por não entender Libras, e outras ajudariam fazendo sinais e ajudando nos exercícios e brincadeiras.

Soluções: quando perguntadas sobre o que elas achavam que poderia ser feito para que as crianças que não ouvem e não falam possam estudar em uma escola como a delas, as soluções encontradas foram: as crianças que ouvem e falam poderiam ajudar se soubessem a língua de sinais, brincar com ela, colocar cartaz na escola ensinando a língua de sinais, a professora devia ensinar a língua de sinais para as crianças que ouvem e falam; contratar um professor que soubesse a língua de sinais, e uma criança disse que a criança que não ouve e não fala deveria estudar em uma escola com outras crianças que não ouvem e não falam.

No quadro 19 são apresentados os percentuais de crianças com idade de 11 a 14 anos, encontrados em cada nível para a categoria reconhecimento da diferença.

Quadro 19 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Reconhecimento da Deficiência

Grupo 3					
Níveis	PI	I	II	III	TOTAL
Nº de crianças	0	0	8	4	12
Percentagem %	0	0	66,7	33,3	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I e no Nível I, o percentual de respostas foi de 0%. Esse dado pode ser justificado a partir da teoria piagetina, que nos mostra que as crianças de 8 a 10 anos estão no estágio operatório concreto, sendo que o pensamento da criança não é caracterizado pela contração. Ao contrário, ele se descentra, ou seja, a criança considera os aspectos que equilibram e compensam as distorções da percepção, possibilitando o raciocínio lógico, como ocorreu com esse grupo 3.

No Nível II, o percentual de respostas foi de 66,7%. As crianças acreditam que um sujeito deficiente necessita de ajuda para estudar em uma escola. Começam a formular uma concepção mais realista da realidade com relação à deficiência auditiva. O sujeito deficiente pode parecer frágil e dependente. Apresentam atividades que um sujeito com deficiência auditiva poderia ou não desenvolver em função da deficiência. Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, com relação à concepção da deficiência e escolarização do sujeito com deficiência auditiva. Um sujeito que não ouve e não fala necessita de ajuda tanto em questões acadêmicas quanto em suas necessidades básicas. A criança que não ouve e não fala tem uma escola ou sala especial para ela. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

O que você acha que poderia ser feito para que os adolescentes que não ouvem e não falam possam estudar em uma escola como a sua? – *Criar uma sala só pra elas, só com deficientes, deficiente de audição e da fala* (Adolescente 25, de 11,7, nível III).

Você acha que um adolescente que não ouve e não fala pode fazer as mesmas atividades da escola que você faz sozinha? – *Podem. Por quê? – Porque...com a ajuda do professor elas podem fazer as atividades. Mas você acha que um adolescente que não ouve e não fala pode fazer as mesmas atividades da escola que você faz sozinha? – Não. Por quê? –*

Porque eu acho que não vai ta entendendo o que é pra fazer assim, e com a professora ela pode entender melhor (Adolescente 26, de 11,4, nível III).

Apesar de estarem, teoricamente, no estágio operatório formal, em que têm a capacidade de empregar teorias e hipóteses na solução de problemas, essas crianças apresentaram respostas que, em sua maioria, tinham características do estágio operatório concreto, em que o raciocínio é preso ao conteúdo, ligado às experiências acessíveis.

Esse dado pode ser justificado, uma vez que algumas crianças estão em transição de um nível para o outro, porque existem quatro fatores gerais do desenvolvimento mental (Maturação e Hereditariedade, Exercício e Experiência, Interações e Transmissões Sociais e Equilibração) que explicam porque desenvolvemos e aprendemos (ou não) certos conteúdos. Nenhum deles é determinante, mas, ao contrário, cada um é condição necessária, mas nenhum deles sozinho é suficiente para garantir o desenvolvimento (BARRETO, 2012).

Esses dados nos mostram que, como afirma Nascimento (2005), a criança acaba por não perceber a deficiência em si e sim as necessidades e dificuldades que ela ocasiona, e estas necessidades são formadas socialmente, na convivência com o outro. Assim, essa concepção de um indivíduo dependente pode significar uma relação de poder mesmo que não se perceba isso e, dessa forma, pode-se dificultar uma relação saudável e verdadeiramente inclusiva.

É através da interação com o outro, em um ambiente onde a diversidade é valorizada, com informações corretas sobre a inclusão de crianças deficientes na escola regular e sobre a própria deficiência, que podemos ter uma mudança de concepção no sentido de compreender as diferenças individuais não como uma coisa negativa, mas como um aspecto de todo ser humano.

No Nível III, o percentual de respostas foi de 33,3%. Crianças e adolescentes acreditam que o sujeito deficiente pode escolher com quem quer estudar, ou seja, se é com outros sujeitos deficientes ou sem deficiência. É capaz de coordenar pontos de vista sobre a escolarização da criança com deficiência e de refletir sobre o possível para a escolarização dessas crianças. São mais críticos em relação à participação ou não de um sujeito com deficiência auditiva nas atividades escolares e nas justificativas para a participação ou não de um sujeito para estudar na classe comum.

Propõem soluções para que um sujeito com deficiência auditiva possa estudar junto com outros sujeitos sem deficiência auditiva.

Também possuem mais informações sobre a escolarização de sujeitos com deficiência, e emitem juízo sobre o que está bom ou que não está com relação à escolarização do sujeito com deficiência. Acreditam que o sujeito que não ouve e não fala tem dificuldades acadêmicas e, por isso, é possível um aumento de trabalho por parte dos professores e colegas. Propõem alternativas para que um sujeito com deficiência auditiva possa estudar junto com outros sujeitos sem deficiência.

Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Você acha que todos os adolescentes que não ouvem e não falam podem estudar na sua escola? –*Podem. Por quê? – Porque a escola é de todo mundo né? E mesmo sem ter professores capacitados pra falar a língua dela, ela estaria no meio comum de todo mundo, não estaria isolada. Essa capacitação seria como? –Os professores aprenderem a falar a língua de sinais, ensinar a aluna porque as vezes ela não sabe falar a língua de sinais e fazer as atividades em grupo na sala de aula. Você acha que todos os adolescentes que não ouvem e não falam estudam em uma escola com outros adolescentes que ouvem e falam? – Não. Por quê? –Ah, como eu disse, no Brasil nada é adaptado, agora que começou a ser adaptado então a pessoa vai pra escola onde só tem pessoa com deficiência e lá ela comunica com todo mundo. E você sabe que a escola é essa? – O APAE por exemplo. Você acha que eles sentiriam bem estudando em uma escola com outros adolescentes que ouvem e falam? –Se desse a devida atenção se sentiriam bem. Por quê? –Porque ali eles estaria num meio comum, onde todo mundo é igual então, as pessoas são tratadas igual, se não tiver preconceito contra ele e as vezes as professoras podem ter um certo de preconceito por não saber lidar com essa pessoa (Adolescente 35, de 14,6, nível III).*

Você acha que todos os adolescentes que não ouvem e não falam estudam em uma escola com outros adolescentes que ouvem e falam? –*Ah...não sei! O que você acha? –Eu acho que estuda. Por quê? – Porque tipo assim, hoje o mundo tem tudo pra poder se adaptar a essas pessoas assim, pra tipo ajudar elas. Hoje, as pessoas podem até mesmo aprender pela internet, a falar essas coisas assim, e tipo, é muito mais fácil tipo assim, aprender pra ajudar a pessoa a comunicar com ela. Você acha que eles se sentiriam bem estudando em uma escola com outros adolescentes que ouvem e falam? –Se*

a escola tivesse preparada tipo assim, pra receber ele assim, se não alguns, mais bastante alunos soubessem falar essa língua eu acho que seria mais fácil pra ele se comunicar. Por quê? – Porque tipo assim, se ele precisa de ajuda é só o professor falar a língua, e se o professor não tiver por perto, os alunos mesmo vão poder ajudar entendeu? (Adolescente 34, de 13,7, nível III).

As respostas dessas adolescentes foram classificadas no Nível III, pois percebem-se o desenvolvimento do raciocínio e a lógica necessária à solução de todas as classes de problemas. Assim, de acordo com a teoria piagetiana, essas adolescentes se encontram no estágio operatório formal, podendo raciocinar sobre problemas hipotéticos totalmente simbólicos (construídos em suas mentes) e podem deduzir conclusões lógicas. Durante este estágio, a criança torna-se capaz de introspecção e está apta a pensar sobre seus próprios pensamentos e sentimentos como se eles fossem objetos, ou seja, o conteúdo do pensamento é o próprio pensamento.

Os dados mostram que os adolescentes compreendem que a escola deve ser preparada para que um sujeito com deficiência possa estudar em uma escola regular. Além disso, os adolescentes percebem que os alunos e professores também precisam ser preparados para ajudar um sujeito que não ouve e não fala. Aparece também, em algumas respostas, a questão do preconceito como uma forma de dificultar que o estudante que não ouve e não fala possa desenvolver suas atividades na escola.

Essas considerações estão semelhantes às ideias de Vieira (2006) e Werneck (1997) quando afirmam que a inclusão escolar ocorre muitas vezes sem o preparo prévio daqueles que vão participar desse processo, prejudicando as interações dos envolvidos. Há ainda outro agravante que é o acúmulo de informações incorretas que os indivíduos vão recebendo desde crianças, o que dificulta a construção de concepções verdadeiras com relação à deficiência.

Com relação aos dados apresentados no grupo 3 e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças e adolescentes acreditam que não ouvir e não falar é muito ruim e difícil, pois há uma grande dificuldade em se comunicar com as outras pessoas, porque não dá para ouvir e falar nem se expressar.

Autocacterização: as crianças/adolescentes acham que ir para a escola sem falar e sem ouvir é muito ruim, pois não dá para se comunicar, “desabafar”, tirar dúvidas com a professora e falar com as pessoas. As crianças/adolescentes que chamariam uma criança/adolescente que não ouve e não fala para ser do grupo delas em uma atividade justificam dizendo que fariam isso para tentar entendê-la, porque ela teria dificuldade e por isso iria precisar de ajuda e que mesmo achando difícil ajudar, elas tentariam ajudá-las. As crianças/adolescentes que não chamariam uma criança/adolescente que não ouve e não fala para ser do grupo delas acreditam que a criança/adolescente que não ouve e não fala não iria entendê-las, que seria difícil ajudar.

Aspectos: as crianças/adolescentes que acham que uma criança/adolescente que não ouve e não fala pode estudar na escola delas afirmam que pode porque os outros colegas vão ter contato com e ela e podem aprender sobre o que ela está tentando falar, que deveriam ter pessoas especializadas para ajudá-la, porque independente da criança ou adolescente não ouvir e não falar, ela é como todos da escola e, por isso, podem estudar juntos. Alguns não acreditam nessa possibilidade dizendo que ninguém poderia entendê-la e algumas crianças poderiam zombar dela ou porque não sabem a língua de sinais.

Extensão: as crianças/adolescentes acreditam que todas as crianças/adolescentes que não ouvem e não falam podem estudar na escola delas justificam dizendo poder se não houver preconceito por parte dos colegas, por não ser diferente dos outros da escola e porque a escola é para todas as crianças e adolescentes. Algumas ainda disseram que poderiam, mas seria necessário uma professora ou alguém responsável por ela, para dar aula utilizando a língua de sinais.

Os sujeitos que acreditam que todas as crianças/adolescentes que não ouvem e não falam não poderiam estudar na escola delas justificam por não ter na escola professores que sabem a língua de sinais, alguns colegas poderiam “zuar” fazendo-os sofrer ou porque ninguém iria entender a criança ou adolescente que não ouve e não fala. Algumas crianças e adolescentes acreditam que as crianças que não ouvem e não falam não se sentiriam bem em uma escola com outras crianças que ouvem e falam, pois os colegas não iriam entendê-la, porque elas poderiam estudar em escolas “especializadas” para as crianças e adolescentes que não ouvem e não falam, pela dificuldade em comunicar com as pessoas e pelo fato de algumas pessoas terem preconceito. As que acreditam que as crianças que ouvem e falam se sentiriam bem

em uma escola com outras crianças que ouvem e falam justificam dizendo ser importante ter um professor que soubesse língua de sinais para ajudá-la.

Mudança: as crianças/adolescentes acreditam que uma criança/adolescentes que não ouve e não fala pode fazer as mesmas atividades da escola que elas fazem sozinhas justificam dizendo que poderia fazer as atividades que não precisam falar, pois sabem ler e escrever. As crianças e adolescentes que acreditam que uma criança que não ouve e não fala não poderia fazer as atividades sozinhas porque a professora não iria entendê-la e precisaria de ajuda para fazer as atividades.

Justificativas: algumas crianças e adolescentes acreditam que algumas crianças gostam ou não de ajudar o colega que não ouve e não fala porque alguns têm interesse em aprender e entender seus sinais e alguns não ajudam porque talvez não sabem como ajudar, porque seria difícil ajudar, são egoístas e porque alguns têm preconceito. Uma adolescente disse ainda ser uma questão de educação, dos valores e também da compaixão com o próximo.

Soluções: quando perguntadas sobre o que poderia ser feito para que as crianças que não ouvem e não falam possam estudar em uma escola como a delas, as soluções encontradas foram: ter professores que entendam a língua de sinais, ter aula de Libras para ela e para os outros alunos da escola, não ter preconceito na escola, os professores desenvolverem atividades para essa criança/adolescente fazer, e a escola deveria ser preparada para atendê-los e os alunos deveriam ajudar a criança e adolescente que não ouve e não fala.

Assim, com relação à categoria analisada, os dados apontaram indícios de como e quando as ideias dos sujeitos mudam em relação ao reconhecimento da deficiência de uma criança/adolescente que não ouve e não fala. As respostas das crianças classificadas no nível Pré-I são fabuladas e não importistas, não apresentando uma definição sobre deficiência. Mas as crianças classificadas no nível I acreditam que a deficiência auditiva pode se apresentar como uma doença ou problema, percebendo mais rapidamente características mais visíveis da deficiência.

Já as crianças e adolescentes que se encontram no nível II começam a formular uma concepção mais realista da realidade, no que diz respeito ao reconhecimento da deficiência de uma criança/adolescente que não ouve e não fala na escola regular, acreditando na dependência dela para a realização das atividades escolares.

No Nível III, encontramos adolescentes capazes de coordenar pontos de vista sobre a escolarização da criança/adolescente com deficiência e de refletir sobre o possível para a escolarização desses sujeitos.

Como explica Barroso (2000), a teoria de Piaget nos mostra que o sujeito constrói suas próprias representações a respeito do mundo social, a partir dos “instrumentos intelectuais” de que dispõe. Assim, a construção desse conhecimento é resultante da interação do próprio sujeito com as estruturas cognitivas que já possui e com os dados da realidade.

Pensando que as crianças e adolescentes entrevistados não vivenciam o processo de inclusão em suas escolas, e na dificuldade das crianças em lidar com situações que não vivenciaram, seja qual for o estágio de desenvolvimento em que elas se encontram, as crianças e adolescentes, como afirma Vieira (2006), podem e devem participar e refletir sobre a inclusão, havendo necessidade de serem informadas adequadamente sobre os vários aspectos que a inclusão apresenta, bem como ser preparadas para o processo e as interações, podendo contribuir com suas experiências, questões e sugestões.

Essas considerações vão ao encontro das ideias de Omote (1994), quando afirma que devemos buscar compreender como os indivíduos constroem suas relações interpessoais com os sujeitos deficientes, pois a compreensão dessas interações podem levar ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias para facilitar que ocorra relações mais justas para todos, respeitando assim a diversidade.

Acreditamos, assim como Vieira (2006), que a inclusão escolar deve ser entendida, além de mudanças na ordem política, estrutural e pedagógica, mas também em seu aspecto relacional, devendo ser compreendidas as concepções, sentimentos e atitudes das pessoas sem deficiência em relação aos deficientes e à inclusão, uma vez que provavelmente vão influenciar as interações sociais estabelecidas.

As respostas das crianças e adolescentes foram classificadas em níveis. O Quadro 20 a seguir refere-se aos níveis de compreensão sobre Reconhecimento da deficiência descritos com base em Delval (2002), Silva (2009) e Rocha (2009):

Quadro 20 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Reconhecimento da Deficiência

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none"> - As ideias são fabuladas e não importistas. - Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio. - As representações são baseadas na realidade cotidiana. - Não apresenta uma definição sobre deficiência.
Nível I	<ul style="list-style-type: none"> - A deficiência auditiva é uma limitação para se estudar na escola. - A deficiência auditiva pode se apresentar como doença ou problema. - Percebem mais rapidamente características mais visíveis da deficiência. - As explicações baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. - A deficiência tem como características anomalias e limitações. - O sujeito do que não ouve e não fala não pode estudar na escola devido à sua deficiência.
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> - Um sujeito deficiente necessita de ajuda pra estudar em uma escola. - Começam a formular uma concepção mais realista da realidade com relação à deficiência auditiva. - O sujeito deficiente pode parecer frágil e dependente. - Apresentam atividades que um sujeito com deficiência auditiva poderia ou não desenvolver em função da deficiência. - Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, com relação à concepção da deficiência e escolarização do sujeito com deficiência auditiva. - Um sujeito que não ouve e não fala necessita de ajuda tanto em questões acadêmicas quanto em suas necessidades básicas. - Um sujeito que não ouve e não fala deveria estudar separadamente dos sujeitos que ouvem e falam. Essa justificativa se dá por acreditarem na dificuldade de aprendizagem desses sujeitos ou pelas características da deficiência auditiva.
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - Vestígios de pensamento operatório formal. - O sujeito deficiente pode escolher com quem quer estudar: se é com outros sujeitos deficientes ou sem deficiência. - É capaz de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível. - São mais críticos em relação à participação ou não de um sujeito com deficiência auditiva nas atividades escolares e nas justificativas para a participação ou não de um sujeito para estudar na classe comum. - Propõem soluções para que um sujeito com deficiência auditiva possa estudar junto com outros sujeitos sem deficiência auditiva. - Possuem mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a desenvolver um todo comum.

Continua...

Quadro 20 - Cont.

Níveis	Características
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - Emitem juízo sobre o que está bom ou que não está com relação à escolarização do sujeito com deficiência. - Acreditam que o sujeito que não ouve e não fala tem dificuldades acadêmicas e, por isso, é possível um aumento de trabalho por parte dos professores e colegas. - Propõem alternativas para que um sujeito com deficiência auditiva possa estudar junto com outros sujeitos sem deficiência.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

Assim, com relação à categoria Reconhecimento da Diferença, os dados apontaram indícios de como e quando as ideias dos sujeitos mudam em relação ao reconhecimento da deficiência. No quadro 21, podemos visualizar a evolução das representações das crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade, com relação à categoria Reconhecimento Deficiência.

Quadro 21 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Reconhecimento da deficiência

Reconhecimento da Deficiência				
Grupos/Idade	Níveis (%)			
	Pré-I	I	II	III
Grupo 1 (5 a 7 anos)	33,3	66,7	0	0
Grupo 2 (8 a 10 anos)	0	41,6	58,4	0
Grupo 3 (11 a 14 anos)	0	0	66,7	33,3

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Percebemos que o conhecimento das crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da deficiência foi representado conforme a construção que cada um realizou a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas e do que foi construído socialmente. Esse conhecimento é construído pelo sujeito a partir de suas ações na interação com outras pessoas e sempre deve haver a ação do sujeito para a sua construção.

As respostas das crianças do Nível pré-I são fabuladas ou não importistas. A deficiência é caracterizada pelo caráter negativo de sua condição, ou seja, não

podendo ouvir e nem falar, a criança é incapaz e/ou dependente de outras pessoas para a realização de atividades na escola em função dos problemas de comunicação.

Já no Nível I, a deficiência auditiva é uma limitação para estudar na escola. As crianças acreditam que a deficiência auditiva pode ser uma doença ou problema. Como podemos verificar, há crianças do grupo 1 e 2 que se encontram nesses níveis.

Já as crianças e adolescentes que se encontram no Nível II acreditam que um sujeito que não ouve e não fala necessita de ajuda tanto em questões acadêmicas quanto em suas necessidades básicas. Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, com relação à concepção da deficiência e escolarização do sujeito com deficiência auditiva. Há, portanto, crianças do grupo 2 e 3 que foram classificadas nesse nível.

No Nível III, os adolescentes acreditam que o sujeito com deficiência pode escolher com quem estudar: se é com outros sujeitos deficientes ou sem deficiência. Propõem soluções para que um sujeito com deficiência auditiva possa estudar junto com outros sujeitos sem deficiência auditiva. Somente as crianças e adolescentes do grupo 3 foram classificados nesse nível.

A teoria de Piaget nos mostra que o conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas. Enquanto as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, surgem as oportunidades para a construção do conhecimento social, como é o caso do nosso estudo. Desta forma, a fonte deste tipo de conhecimento está parcialmente nas pessoas, pois é necessário que haja ação do sujeito para que ele possa ser construído.

Pelas comparações entre os sujeitos dos Níveis Pré-I, I, II e III, observa-se a evolução do conhecimento social sobre o reconhecimento da diferença. As representações se modificaram continuamente, partindo das ideias pré-formadas até as mais complexas, pois, à medida que os sujeitos vão se desenvolvendo, são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos que as crianças que estão nos estágios iniciais de desenvolvimento.

Dessa forma, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos foram diferentes e baseadas pela estrutura de pensamento. Além disso, percebe-se que desde cedo as crianças vão construindo conhecimento a respeito do mundo e não somente quando o pensamento emprega operações lógicas. Percebe-se que as crianças pequenas têm dificuldade de perceber as diferenças e, por isso, é difícil para elas entenderem que uma criança não consegue desenvolver determinada atividade,

não é porque ela não quer. Dessa forma, é importante que a escola desenvolva trabalhos educacionais com as crianças para que sejam preparadas para receber crianças com deficiência e que possam conviver desde bem pequenas com pessoas com deficiência para que possam ter a oportunidade de construir informações adequadas sobre a realidade de sua escola e sobre a diversidade humana.

Considerando que as crianças e adolescentes entrevistados não vivenciam a inclusão em suas escolas, e na dificuldade das crianças em lidar com situações que não vivenciam, é importante que participem da inclusão escolar, ou que reflitam sobre isso, para que possam vivenciar o respeito à diversidade, compreendendo que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um ser humano que precisa ser ajudado e orientado em algum momento de sua vida.

Em razão disso, fica evidente a necessidade de participação do adulto nesse momento a fim de discutir adequadamente com as crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar de sujeitos com deficiência na escola regular, desenvolvendo atividades que possam contribuir para a construção de atitudes, como o respeito e a cooperação, buscando estratégias para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Como afirma Salend (2004), uma abordagem útil para os professores é oferecer às famílias as orientações gerais para promover a aceitação do indivíduo com deficiência. Informações essas que valorizam as diferenças individuais e centra-se sobre a competência das crianças, forças e semelhanças ao invés de seus déficits e diferenças, tratando o tema com naturalidade, incentivando o respeito, a cooperação e a valorização da diversidade.

Compreender como as crianças e adolescentes constroem suas representações em relação à inclusão de sujeitos com deficiência na escola pode levar, como afirma Omote (1994), ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias para facilitar que ocorram relações mais justas para todos, respeitando assim as diferenças.

Por fim, ressaltamos que mesmo que as crianças e adolescentes não tenham experiência com a inclusão escolar, elas têm o que dizer, refletem sobre essa realidade, principalmente a partir da construção de situações-problema que as levem a refletir sobre soluções para a inclusão de sujeitos com deficiência na escola. O respeito e a valorização da diversidade humana é fundamental para a construção não só de uma escola inclusiva, mas também de uma sociedade inclusiva de fato.

4.4. Representação de crianças e adolescentes sobre o respeito e a cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência

Iniciamos a descrição dos resultados apresentando como, em cada nível de desenvolvimento, crianças e adolescentes representam a categoria Respeito e Cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência. Antes de iniciarmos as perguntas, foi apresentada às crianças e adolescentes uma situação-problema de uma criança que não ouve e não fala frequentar uma escola regular como uma maneira de esclarecer as perguntas posteriores. Além disso, foram mostradas figuras (Figura 9 Figura 10) que tinham relação com a situação proposta como uma forma de familiarizar as crianças e adolescentes com o tema e para que tivessem apoio ao seu pensamento.

A situação proposta foi:

SITUAÇÃO: Uma criança/adolescente que não enxerga precisa da ajuda dos colegas da sala para fazer as atividades da escola. Mas uma criança/um adolescente da turma não gosta de ajudá-la dizendo que, por ela não enxergar, deveria estudar em outra escola com outras crianças/outros adolescentes iguais a ela, que não enxergam.



Figura 9 - Livro em Braille.

Fonte: Google.



Figura 10 - Criança que não enxerga na escola.

Fonte: FILHO, 2006.

As perguntas foram feitas para as crianças e adolescentes a fim de conhecer sobre o que acham de um sujeito que não enxerga estudar em uma escola com crianças/adolescentes que enxergam. Essas perguntas estão relacionadas aos sete

itens propostos por Delval (2002): Descrição Inicial, Autocaracterização, Aspectos, Extensão, Mudança, Justificativas, Soluções.

A pergunta referente à **descrição inicial** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes acham que é não enxergar:

- Como você acha que é não enxergar?

As perguntas referentes à **autocaracterização** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes se colocam na situação de estudar e ajudar uma criança/adolescentes que não enxerga:

- Você ajudaria uma criança/adolescente que não enxerga?

- O que você acha de estudar com uma criança/adolescente que não enxerga?

- Você gostaria de estudar com uma criança/adolescente que não enxerga?

As perguntas referentes aos **aspectos** foram destinadas a aprofundar as questões referentes ao respeito e à cooperação à crianças/adolescentes que não enxergam:

- Você acha que a criança/adolescente que não enxerga deveria estudar em uma outra escola com outras crianças/adolescentes que não enxergam?

- Você acha que se deve ajudar as crianças/adolescentes que não enxergam nas atividades da escola?

A pergunta referente à **extensão** foi destinada a aprofundar as questões referentes ao respeito e cooperação à crianças/adolescentes que não enxergam:

- Você acha que todas as crianças/adolescentes que não enxergam precisam de ajuda na escola?

A pergunta referente à **mudança** foi destinada a conhecer a representação das crianças/adolescentes com relação à possibilidade de ajudar uma criança/adolescente que não enxerga a estudar em uma escola regular:

- Você acha que poderia fazer alguma coisa para ajudar uma criança/adolescente que não enxerga a estudar na mesma escola que você? O que poderia ser feito?

A pergunta referente à **justificativa** foi destinada a conhecer como as crianças e adolescentes justificam a ajuda ou não às crianças/adolescentes que não enxerga:

- Você acha que se deve ajudar as crianças/adolescentes que não enxergam?

As perguntas referentes à **solução** foram destinadas a conhecer como as crianças e adolescentes solucionam a questão de uma crianças/adolescente que não enxerga obter ajuda para fazer as atividades da escola:

- O que você acha que uma criança/adolescente que não enxerga poderia fazer quando não tivesse ajuda de seus colegas para fazer as atividades da escola?
- Como você poderia ajudar uma criança/adolescente que não enxerga a fazer as mesmas atividades da escola que você?

No grupo 1 encontramos crianças de 5 a 7 anos de idade e que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio pré-operatório. Apesar de a criança poder representar a realidade, além de agir sobre ela, suas representações estão muito próximas das ações. No quadro 22 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria Respeito e Cooperação.

Quadro 22 - Percentual de crianças do grupo 1 (5 a 7 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Respeito e Cooperação

Grupo 1					
Níveis	PI	I	II	III	TOTAL
Nº de crianças	6	6	0	0	12
Porcentagem %	50	50	0	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas desse grupo 1 foi de 50%. As ideias das crianças são fabuladas e não importistas, elas não sentem necessidade ou não justificam seu raciocínio, e as representações são baseadas na realidade cotidiana. A criança foca em uma condição momentânea e estática, não conseguindo lidar adequadamente com um conjunto de condições sucessivas num todo integrado. Também não sente necessidade de justificar o seu raciocínio, pois, de acordo com a teoria piagetiana, essas crianças se encontram no estágio-pré-operatório, em que seu desenvolvimento intelectual é limitado, já que ela nunca é solicitada por seu próprio raciocínio a questionar seu pensamento ou validar seus conceitos. Especificamente com relação ao respeito e à cooperação, as crianças desse nível não falam em necessidade de ajuda e/ou respeito ao sujeito com deficiência.

Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Como você acha que é não enxergar? –*Não sei*. O que você acha? –*Não sei*. Você ajudaria uma criança que não enxerga? –*Huum [balança a cabeça em sinal positivo]*. Por quê? –*Eu não sei!* Você acha que todas as crianças que não enxergam precisam de ajuda na

escola? – *Não* sei. O que você acha? – *Nada*. Você acha que elas precisam de ajuda? – *Não* sei (Criança 1, de 5,7, nível Pré-I).

Você acha que todas as crianças que não enxergam precisam de ajuda na escola? – Hãhã [balança a cabeça em sinal negativo]. O que você acha? É...porque...não sei. (Criança 2, de 5,7, nível Pré-I).

Esse grupo estudado não tem experiência com inclusão e sabemos que é difícil para as crianças lidarem com situações que não vivenciam. Isso mostra a importância de refletir sobre a inclusão escolar, uma vez que a experiência é fundamental para essas crianças. Como afirma Nascimento (2005), toda relação que o sujeito tem é importante para o seu desenvolvimento e isso envolve também a expectativa do outro, o respeito, a amizade e a representação que o outro tem em relação à deficiência.

Se as crianças não falam da necessidade de ajuda e/ou respeito à criança com deficiência, o processo de inclusão escolar se tornaria mais difícil, pois como afirmam Silva e Mazzota (2009), uma consequência da inclusão seria o desenvolvimento da cooperação, coletivismo e a valorização do trabalho de cada sujeito. Dessa forma, é importante que as crianças tenham participação na inclusão escolar, ou discutam sobre essas questões, em uma construção conjunta, em que os envolvidos sejam ouvidos no sentido de buscar o melhor caminho para que todos sejam respeitados em suas particularidades e que possam conviver de forma respeitosa e cooperativa.

No Nível I, o percentual de respostas no grupo 1 foi de 50 %. As explicações baseiam-se nas aparências físicas, no que se percebe diretamente, justificando a ajuda para a criança que não enxerga relacionando com amizade. Há a possibilidade de ajuda pelo fato de querer ajudar, mas tem dificuldade de justificar essa afirmação. De acordo com a teoria piagetiana, essas crianças se encontram no estágio pré-operatório e uma característica desse estágio é a necessidade que a criança tem de um apoio ao pensamento. A criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro, tirando suas conclusões a partir dessas relações. Além disso, os conceitos iniciais da criança são pré-conceitos, ou seja, não têm lógica, sendo dominados pelas ações.

Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Você acha que se deve ajudar as crianças que não enxergam? – *Deve*. Por quê? – *Por causa que todo mundo é amigo não é por causa que uma não enxerga e ai nós somos amigos dele e os outro*

não quer ser amigo, a gente quer ser, a gente pode ser (Criança 6, de 6,6, nível I).

Como você acha que é não enxergar? – *Como é não enxergar, aí tem que usar um óculos*. Mesmo com óculos, essa criança não enxerga. Como você acha que é não enxergar? – *Pior*. Por quê? – *Porque se não enxerga não tem jeito de ver nada*. Você ajudaria uma criança que não enxerga? – *Ajudaria*. Por quê você ajudaria? – *Porque se ela cair eu ajudo*. Como você poderia ajudar? – *Não sei* (Criança 5, de 6,7, nível I).

A partir das representações das crianças desse nível, percebemos que as explicações se basearam no que perceberam diretamente, querendo ajudar os sujeitos com deficiência mesmo não sabendo ao certo o porquê de ajudar. O que acontece muitas vezes é que a falta de informação sobre a deficiência do sujeito pode gerar confusão no sentido de exagerar na ajuda ou não ajudar por não saber como agir. Assim, é importante que as informações sobre a deficiência do sujeito sejam dadas de forma clara e corretas às crianças.

Concordamos com Mantoan (2001) ao afirmar que as crianças compreendem que todos os seus colegas podem aprender e que uns aprendem de maneiras diferentes, mas que o conseguem ajudando-se uns aos outros. Nesse sentido é que a sala de aula se torna uma comunidade de aprendizagem.

No Nível II e Nível III, o percentual de respostas do grupo 1 foi de 0 %. Podemos justificar esse percentual nos dois níveis a partir da teoria piagetiana. As crianças do grupo 1, na faixa etária de 5 a 7 anos de idade, estão teoricamente no estágio pré-operatório em que o comportamento cognitivo é ainda influenciado pelas atividades perceptivas, ou seja, o pensamento ainda é preso à percepção.

As crianças que se encontram nesse estágio, como é o caso do grupo 1, demonstram incapacidade de se orientar a respeito do ponto de vista do outro, não sentindo a necessidade de justificar seu raciocínio para os outros, nem de procurar possíveis contradições em sua lógica. Além disso, o pensamento da criança pré-operatória tem a tendência a centrar a atenção em um aspecto único e saliente do objeto em detrimento de outros que são também importantes.

Além dessa característica, o pensamento pré-operacional é também um tipo de pensamento que pode focalizar esta ou aquela condição momentânea e estática, mas que não consegue ligar adequadamente um conjunto de condições sucessivas num todo integrado, considerando as transformações que as unificam e as tornam

logicamente coerente (BARRETO, 2012). E, apesar da criança poder representar a realidade além de agir sobre ela, suas representações estão muito próximas das ações.

Com relação aos dados apresentados no grupo 1 (5 a 7 anos) e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as respostas das crianças mostraram que elas acreditam que não enxergar parece que é estar com os olhos fechados, que é difícil fazer tudo, é ruim, que é preciso usar óculos porque não tem jeito de ver nada, que não daria para estudar porque não dá para fazer nada quando não se enxerga, é ruim porque pode tropeçar nas coisas, que é viver na escuridão, não podendo ler nem escrever.

Autocaracterização: as respostas das crianças mostraram que elas ajudariam uma criança que não enxerga, dizendo que ela seria mais uma colega, ou porque a criança fica triste quando não recebe ajuda, ou porque ajuda para não ser uma pessoa má. Muitas tiveram dificuldade em justificar porque ajudariam. No geral, elas responderam no que poderiam ajudar como na escada, para ela não cair, a brincar com ela e segurando a mão dela. Três crianças disseram que não ajudariam: uma justificou dizendo que ela não sabe ler e escrever e, por isso, não ajudaria, e as outras duas não souberam dizer porque não ajudariam.

As crianças tiveram dificuldade em justificar o que elas acham de estudar com uma criança que não enxerga. Algumas disseram que poderia ser bom, pois poderiam ajudá-la, e outras disseram que não seria bom porque a criança não enxerga. Tiveram dificuldade também em dizer se gostariam de estudar com uma criança que não enxerga e as justificativas foram semelhantes à questão anterior.

Aspectos: as respostas das crianças mostraram que elas acreditam que uma criança que não enxerga deveria estudar em uma escola com outras crianças que não enxergam e tiveram dificuldade em justificar, dizendo somente “porque sim”. As que disseram que a criança que não enxerga deveria estudar em uma escola com crianças que enxergam justificaram dizendo que as crianças que enxergam poderiam ajudá-la.

Extensão: as crianças de 5 anos de idade não souberam justificar suas respostas, dizendo que não sabiam. As crianças disseram que todas as crianças que não enxergam precisam de ajuda porque elas não enxergam, sendo que essa ajuda seria para desenvolver as atividades na escola e para acompanhá-las para não deixá-las tropeçar e cair;

Mudança: quando perguntadas se acham que poderiam fazer alguma coisa para ajudar uma criança que não enxerga a estudar na mesma escola que elas, as

crianças tiveram dificuldade em justificar. Algumas disseram que sim e outras disseram que não, e a justificativa foi dizer que era preciso ajudar.

Justificativa: as crianças acreditam que se deve ajudar as crianças que não enxergam na escola. Elas justificaram dizendo que tem que ajudar porque a criança não enxerga e não entende nada e, além disso, porque como são amigos, se deve ajudar.

Soluções: as crianças tiveram dificuldade em encontrar soluções para as questões apresentadas. Quando perguntadas sobre o que elas acham que uma criança que não enxerga poderia fazer quando não tivesse ajuda dos colegas para fazer as atividades da escola, as soluções foram a criança que enxerga brincar com a criança que não enxerga ou que ela deveria pedir ajuda para a professora. Algumas não souberam dizer o que se poderia fazer. Da mesma maneira, quando perguntadas como poderiam ajudar uma criança que não enxerga nas atividades da escola, as respostas foram brincar com essa criança, ter ajuda da professora, fazer as atividades por ela. Algumas disseram não saber como ajudar.

No grupo 2, encontramos crianças de 8 a 10 anos de idade e que, de acordo com a teoria piagetiana, se encontram no estágio operatório concreto. No quadro 23 são apresentados os percentuais desse grupo encontrados em cada nível para a categoria Respeito e Cooperação.

Quadro 23 - Percentual de crianças do grupo 2 (8 a 10 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria Respeito e Cooperação

Grupo 2					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	0	1	11	0	12
Percentagem %	0	8,3	91,7	0	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I, o percentual de respostas foi de 0%, o que pode ser justificado pela faixa etária das crianças. De acordo com a teoria piagetiana, no estágio operatório concreto, as crianças têm a possibilidade de justificar seus raciocínios e de validar seus pensamentos, como ocorreu nesse grupo 2.

No Nível I, o percentual de respostas foi de 8,3%. As explicações basearam-se nas aparências físicas, no que se percebe diretamente. Justifica a ajuda para a

criança que não enxerga relacionando com amizade. Há possibilidade de ajuda pelo fato de querer ajudar, mas tem dificuldade de justificar essa afirmação.

Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Como você acha que é não enxergar? –*Ruim*. Por quê? [Silêncio] - *Eu não ia saber ler e escrever. Você ajudaria uma criança que não enxerga?* [Balança a cabeça positivamente]. Por quê? *Pra ajudar ela. Como você poderia ajudar?* [Silêncio] *Não sei. Você acha que todas as crianças que não enxergam precisam de ajuda na escola? – Pra mim sim. Por quê? – Pra fazer atividade. Se não ela não vai conseguir escrever* (Criança 16, de 8,8, nível I).

Podemos perceber que as respostas dessa criança foram classificadas no Nível I, pois as explicações foram baseadas no que se percebe diretamente, centrando em um único aspecto, que, especificamente, foi o sujeito não enxergar, ou seja, mesmo que teoricamente ela possa dar respostas mais lógicas, pois pela idade elas se encontram no estágio operatório concreto, em que os processos mentais de uma criança tornam-se lógicos, não estando mais limitada à percepção, seu pensamento ainda é caracterizado pelo domínio da percepção sobre a razão e pela centração. Isso se dá porque são contínuas as mudanças em cada estágio, assim também como em cada nível, pois as mudanças cognitivas e intelectuais resultam de um processo de desenvolvimento.

Quando pensamos no processo de inclusão escolar concordamos com Martins e Silva (2007) quando afirmam que os colegas podem ser grandes influenciadores desse processo, se forem bem orientados com relação à diversidade humana, assim como estimulados a participarem de atividades socializantes. Dessa forma, pode trazer benefícios para os mesmos que podem construir uma visão mais realista e menos preconceituosa de seus colegas com deficiência, criando assim, a oportunidade de ajudá-los da melhor maneira.

No Nível II, o percentual de respostas do grupo 2 foi de 91,7%. Há a possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações baseadas na ajuda prestada pelo sujeito sem deficiência para o sujeito com deficiência.

Começam a formular uma concepção mais realista da realidade sobre a inclusão escolar. Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, relacionando aspectos emocionais ou comportamentais em relação ao sujeito com deficiência. Acreditam que o indivíduo

que não enxerga tem necessidade de ajuda e há disponibilidade em ajudá-los, assim como possibilidade de relacionamentos e trocas nas amizades entre sujeitos deficientes e não deficientes.

Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Como você acha que é não enxergar? – Eu não sei, sair andando sem enxergar sem nada! Se eu não enxergasse, só se alguém me ajudasse! Ah não sei, a gente abre o olho e aquela escuridão. Eu não ia achar muito bom não, eu ia achar ruim. Por quê? – Porque tem criança que não enxerga, aí é triste essas coisas assim (Criança 14, de 8,6, nível II).

O que você acha de estudar com uma criança que não enxerga? – Seria bom. Por quê? -Pra eu poder ajudar. Você gostaria de estudar com uma criança que não enxerga? –Sim. Por quê? Pra mim ajudar ela, e pra ela aprender mais coisas que ela já sabe (Criança 19, de 9,5, nível II).

Percebe-se que as crianças classificadas nesse nível puderam compreender sobre a inclusão escolar de uma criança que não enxerga. As respostas foram lógicas em oposição às decisões perceptuais. As crianças do grupo 2, pela faixa etária, estão, de acordo com a teoria piagetiana no estágio operatório concreto em que a criança descentra suas percepções e suas representações não estão mais presas às ações, possibilitando assim um raciocínio lógico.

Essas crianças formularam uma concepção mais realista sobre a inclusão escolar. Mesmo sem ter a experiência da inclusão em sua escola, puderam falar sobre esse processo considerando outros aspectos que não somente a deficiência da criança. A possibilidade de relacionamentos de trocas nas amizades entre sujeitos com deficiência e sem deficiência tem grande valor no processo de inclusão escolar. Esses relacionamentos, portanto, devem ser encorajados pelos professores que participam desse processo.

Neste sentido, como afirma Nascimento (2005), a criança com deficiência precisa, assim como qualquer outra criança, de desenvolver amizades, *amizades sadias, amizades que promovam suas compensações, sem o sentimento de inferioridade interfira de maneira determinante no desenvolvimento de sua personalidade* (NASCIMENTO, 2005, p.45).

No Nível III, o percentual de respostas encontradas foi de 0%, pois as crianças do grupo 2 não desenvolveram, ainda, o raciocínio e a lógica necessário à

solução de todas as classes de problemas, pois estes ainda são relacionados a problemas concretos. Isso se justifica, pois o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo e, como afirma Barreto (2012) sobre a hipótese geral de Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo coerente de sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas, sendo que em cada estrutura e sua respectiva mudança deriva da estrutura precedente e, assim, o desenvolvimento flui continuamente.

Com relação aos dados apresentados no grupo 2 (8 a 10 anos) e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças acreditam que não enxergar é abrir olho e ver uma escuridão, sendo ruim porque não se consegue ver o que os colegas estão fazendo, e porque os colegas não iriam fazer as atividades com ele porque não enxerga. Também consideram que não saberia ler e escrever, sendo ruim porque sempre iria precisar da ajuda de alguém, e porque não se pode ver as pessoas, o mundo e suas coisas bonitas.

Autocaracterização: aquelas que ajudariam uma criança que não enxerga justificaram dizendo que se não ajudasse a criança que não enxerga não iria conseguir fazer as atividades; ou porque ela é igual às outras crianças, porém ela não enxerga, ou porque deve ser solidário; porque no futuro a criança que enxerga pode ficar sem enxergar e, assim, precisar de ajuda, ou porque seria triste ver uma criança querendo fazer alguma coisa e não poder porque ela não enxerga.

A maioria das crianças disse ser bom estudar em uma escola com uma criança que não enxerga porque as que enxergam poderiam ajudar e porque poderiam ser todos amigos. Uma criança disse que acha que seria diferente, mas não soube justificar porque. Outra disse que seria ruim porque a criança que não enxerga pediria ajuda “toda hora” para a criança que enxerga e uma criança disse que a criança que não enxerga deveria estudar separada das outras crianças que enxergam porque ela não entenderia nada. As crianças tiveram dificuldade em justificar se elas gostariam de estudar com uma criança que não enxerga, dizendo poder brincar e ajudar o colega.

Aspectos: os sujeitos acreditam que uma criança que não enxerga poderia escolher onde quer estudar, se é com outras crianças que enxergam ou com as crianças que não enxergam. Algumas crianças acham que a criança que não enxerga deveria estudar com as crianças que enxergam porque estas poderiam ajudá-la.

Aquelas que acreditam que uma criança que não enxerga deveria estudar com outras crianças que não enxergam justificam dizendo que, por ela não enxergar, não poderia fazer as atividades na escola.

Extensão: os sujeitos disseram que todas as crianças que não enxergam precisam de ajuda porque elas não enxergam. Essa ajuda seria para desenvolver as atividades na escola, ir ao banheiro, para beber água, e a se movimentar na escola por causa das escadas.

Mudança: quando perguntadas se acham que poderiam fazer alguma coisa para ajudar uma criança que não enxerga a estudar na mesma escola que elas, as crianças responderam que poderiam ajudar nas atividades, ter livros em Braille, melhorar a entrada da escola, pois há muitas pilastras, mostrando por onde a criança tem que ir, desenvolver atividades que as crianças que não enxergam poderiam fazer, respeitar a criança que não enxerga e contratar uma pessoa para ficar com a criança que não enxerga no recreio.

Justificativa: acreditam ser importante ajudar as crianças que não enxergam na escola e justificam dizendo que têm que ajudar porque a criança que não enxerga pode tropeçar nos degraus da escola, por ser uma boa ação, porque um dia elas precisarão de ajuda também e por ser uma “pessoa”, um ser humano que precisa de ajuda.

Soluções: quando perguntadas sobre o que elas acham que uma criança que não enxerga poderia fazer quando não tivesse ajuda dos colegas para fazer as atividades da escola, as soluções foram brincar, usar bengala, pedir ajuda para os professores e colegas, pedir os pais para trocar de escola e fazer as atividades em Braille. Quando perguntadas como elas poderiam ajudar uma criança que não enxerga nas atividades da escola, as respostas foram fazer as atividades junto com a criança que não enxerga, ajudando nas atividades e para ela não cair da escada, acompanhando a criança para ir ao banheiro e ir beber água.

No quadro 24 são apresentados os percentuais de crianças com idade de 11 a 14 anos, encontrados em cada nível para a categoria Respeito e Cooperação:

Quadro 24 - Percentual de crianças do grupo 3 (11 a 14 anos) em diferentes níveis de compreensão segundo a categoria respeito e cooperação

Grupo 3					
Níveis	PI	I	II	III	Total
Nº de crianças	0	0	7	5	12
Percentagem %	0	0	58,3	41,7	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

No Nível Pré I e no Nível I o percentual de respostas foi de 0%. As crianças do grupo 3 puderam relacionar o possível ao necessário com relação à inclusão de uma criança ou adolescente que não enxerga na escola, sem necessitar obrigatoriamente do concreto, ou seja, elas puderam pensar sobre o próprio pensamento, não estando ligados necessariamente às experiências acessíveis. Dessa forma, as respostas dessas crianças e adolescentes não se classificam nas características desses dois níveis.

No Nível II, o percentual de respostas desse grupo foi de 58,3%. Há a possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações baseadas na ajuda prestada pelo sujeito sem deficiência para o sujeito com deficiência.

Começam a formular uma concepção mais realista da realidade sobre a inclusão escolar. Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, relacionando aspectos emocionais ou comportamentais em relação ao sujeito com deficiência. Acreditam que o indivíduo que não enxerga tem necessidade de ajuda e há disponibilidade em ajudá-los, possibilidade de relacionamentos e trocas nas amizades entre sujeitos deficientes e não deficientes. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

Como você acha que é não enxergar? –Eu acho muito triste não enxergar. Por quê? –Porque tem aquelas coisas bonita na minha frente, tipo assim, vê uma pessoa que eu queria, tipo assim, uma família que está longe de mim, aí não poderia ver ela. Como você acha que poderia ajudar uma criança que não enxerga a fazer as mesmas atividades da escola que você? – Indo com calma, pra ela aprender, com calma, as coisas que eu faço. Tipo, a brincar com meus amigos, eu ia brincando com ela, com mais calma assim chamava alguns amigos pra brincar com ela. Na sala, chamava alguns amigos pra juntar com ela, aí...aí assim (Adolescente 30, de 12,3, nível II).

O que você acha de estudar com uma criança que não enxerga? –É um jeito de conhecer ela, o que ela gosta de fazer, o que...que ela não gosta. Você gostaria de estudar com uma criança que não enxerga? – Gostaria. Por quê? – Pra ter contato com que não enxerga e saber o que elas fazem, não fazem (Adolescente 26, de 11,4, nível II).

Essas crianças e adolescentes estão, teoricamente, no estágio operatório formal ,em que a criança desenvolve o raciocínio e a lógica necessária à solução de todas as classes de problemas, não só os concretos, mas também verbais e virtuais. Porém, algumas crianças desse grupo não apresentaram respostas com essas características. Podemos inferir, portanto, que estas crianças estão em transição de um nível para outro.

As crianças classificadas no Nível II falam em possibilidades de relacionamentos e trocas nas amizades entre sujeitos sem deficiência e com deficiência. Isso é muito importante quando falamos em inclusão escolar. Dessa forma, é importante destacar que, quando falamos nas relações entre crianças com deficiência e crianças sem deficiência, para que haja um vínculo de amizade, é necessário o contato dessas crianças, sendo, portanto, importante que todos convivam juntos. Porém, como esclarece Nascimento (2005), somente esta proximidade física não seria suficiente para que essas relações de amizade fossem desenvolvidas. Para isso acontecer, é preciso que a criança com deficiência tenha oportunidades constantes e contínuas de inserção social entre estas outras crianças.

No Nível III, o percentual de respostas desse grupo foi de 41,7%. Os adolescentes têm boa capacidade de expressão verbal dos sentimentos em relação ao sujeito com deficiência, com possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações, colocando-se na perspectiva do sujeito deficiente. Os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível para os sujeitos sem deficiência cooperarem com os sujeitos com deficiência e vice-versa. Demonstram solidariedade pelas pessoas deficientes. Dão sugestões para ampliar a participação de um sujeito com deficiência nas atividades da escola. Dão sugestões referentes ao interesse ou desinteresse em amizades com sujeitos com deficiência. A justificativa para se ajudar um sujeito que não enxerga se dá pelo fato de ser um ser humano que precisa de ajuda como outro sujeito sem deficiência também pode precisar. Capacidade de propor soluções viáveis e realistas para ajudar um sujeito com deficiência visual. Esses dados podem ser observados nos extratos a seguir:

O que você acha de estudar com um adolescente que não enxerga? –Eu acho que seria uma experiência e tanto, tipo assim, eu escrevo normal, eu ia ver ele escrever de uma forma diferente, eu acho que eu ia para de prestar atenção no professor, pra prestar atenção nele [risos]. Então eu acho que ia ser muito legal. Igual pra ler, ele ia passando o dedo, eu vou olhando e vou lendo mais aí...nossa, deve ser muito legal. Você acha que se deve ajudar os adolescentes que não enxergam nas atividades da escola? –Ah, eu acho que deve, mais nem sei se todos teriam paciência pra ajudar. Igual eu, eu não tenho paciência. Então eu acho que no meu caso eu acho que não ia ajudar por conta disso (Adolescente 36, de 14,8, nível III).

Você ajudaria um adolescente que não enxerga? – *Huum* [Balança a cabeça em sinal positivo]. Por quê? –*Porque igual eu falei, elas são iguais e é isso. Como você podia ajudar? –Ah, tipo assim...primeiro eu ia procurar saber o que ele tá precisando de ajuda, tipo assim, desde se precisar de pegar alguma coisa, depende muito do que ele vai precisar da minha ajuda entendeu? Mais eu ajudaria sim.*O que você acha de estudar com um adolescente que não enxerga? –Eu acho que seria diferente estudar com alguém que não enxerga, que eu nunca estudei assim, eu acho que seria legal. Por quê? –Ah, tipo, porque seria diferente pra mim, eu acho que me acostumaria a conviver com cegos assim...sei lá, eu aprenderia a respeitar mais pra poder ajudar ela (Adolescente 34, de 13,7, nível III).

As respostas dessas adolescentes foram classificadas nesse nível porque refletiram de modo a compreender as questões propostas, não de forma egocêntrica intelectualmente, nem presa à percepção ou ao concreto e, sim, de forma hipotética, totalmente simbólicas, deduzindo conclusões lógicas, que são algumas características do pensamento operatório formal.

As crianças classificadas no Nível III demonstram solidariedade pelas pessoas com deficiência. Pensando em uma escola verdadeiramente inclusiva, concordamos com Vieira (2006), que afirma ser necessário transmitir informações que incentivem a empatia e a solidariedade em lugar da piedade e caridade.

Ainda nesse nível, os adolescentes são capazes de propor soluções viáveis e realistas para ajudar um sujeito com deficiência visual na escola. Isso é muito importante quando tratamos de inclusão escolar, pois os próprios estudantes podem ajudar a tornar esse processo verdadeiramente inclusivo, pois a educação inclusiva consiste não só na socialização do sujeito com deficiência, mas também no desenvolvimento de oportunidades para que ele possa participar nos diversos contextos da escola.

Com relação aos dados apresentados no grupo 3 (11 a 14 anos) e os sete itens propostos por Delval (2002), podemos dizer:

Descrição Inicial: as crianças e adolescentes acreditam que não enxergar é ruim porque não pode ver as pessoas, não saber o que elas estão fazendo, não poder ver as coisas bonitas, pode tropeçar nas coisas, não dá pra ver a luz do dia, o rosto das pessoas.

Autocaracterização: as crianças e adolescentes que ajudariam uma criança que não enxerga justificaram dizendo que gostam de ajudar as pessoas, porque seria uma experiência diferente, porque se tivesse no lugar da criança que não enxerga ela gostaria de ajuda, porque a criança é um ser humano e porque seria normal ajudar;

Quando perguntadas sobre o que elas acham de estudar com uma criança/adolescente que não enxerga, elas responderam que seria um jeito de conhecer sobre o que essa criança gosta ou não de fazer, acha que seria diferente porque a criança não enxerga, acha bom para ter um experiência nova, pois nunca estudaram com um adolescente que não enxerga e, nesse sentido, acostumaria a “viver com cegos” aprendendo a respeitá-lo. Somente uma adolescente disse que não seria bom porque, para o adolescente que não enxerga aprender, o professor teria que falar devagar na sala de aula e muitos não teriam paciência de esperar.

Aspectos: as crianças e adolescentes acreditam que uma criança/adolescente que não enxerga poderia escolher onde quer estudar, se é com outras crianças/adolescentes que enxergam ou com aqueles que não enxergam. Aquelas que acreditam que uma criança/adolescente que não enxerga deveria estudar com outras crianças/adolescentes que não enxergam justificam dizendo que lá ela/ele teria uma professora especializada, e o ensino seria especializado para ela/ele e porque todos os estudantes fariam a mesma coisa.

Extensão: as crianças/adolescentes que não enxergam precisam de ajuda porque elas não enxergam e essa ajuda seria para descer a escada, para fazer as coisas do dia a dia e porque não poderia andar sozinha nem escrever. Algumas crianças/adolescentes não precisariam de ajuda, pois são mais independentes.

Mudança: quando perguntadas se acham que poderiam fazer alguma coisa para ajudar uma criança/adolescente que não enxerga a estudar na mesma escola que elas, responderam poder ajudar lendo as atividades, ter pessoas especializadas em ajudar, colocar livros em Braille, ter respeito, colocar rampas e corrimão na escola,

preparar os alunos e professores para receber uma criança/adolescente que não enxerga.

Justificativa: acreditam ser importante ajudar as crianças/adolescentes que não enxergam na escola e justificam dizendo ter que ajudar, porque eles precisam de ajuda, não podendo ser excluídas e porque elas têm dificuldade para fazer as atividades da escola e porque é um ato bom.

Soluções: quando perguntadas sobre o que elas acham que uma criança/adolescente que não enxerga poderia fazer quando não tivesse ajuda dos colegas para fazer as atividades da escola, as soluções foram a criança/adolescente tentar fazer sozinha, conversar com os professores sobre a situação, tentar procurar novos amigos e pedir ajuda a diretora para tomar uma providência. Quando perguntadas como poderiam ajudar uma criança/adolescente que não enxerga nas atividades da escola, as respostas foram fazer as atividades junto com a criança/adolescente que não enxerga, ajudando nas atividades e para subir a escada, não excluindo e respeitando a criança/adolescente, ter paciência e a escola fazer alguma coisa também.

As respostas das crianças e adolescentes foram classificadas em níveis. O quadro 25 refere-se aos níveis de compreensão sobre Respeito e Cooperação descritos com base em Delval (2002), Silva (2009) e Rocha (2009):

Quadro 25 - Níveis Pré-I, I, II e III de compreensão sobre Respeito e Cooperação

Níveis	Características
Nível Pré I	<ul style="list-style-type: none">- As ideias são fabuladas e não importistas.- Não sente necessidade ou não justifica seu raciocínio.- As representações são baseadas na realidade cotidiana.- Não falam em necessidade de ajuda e/ou respeito ao sujeito com deficiência.
Nível I	<ul style="list-style-type: none">- As explicações baseiam-se nas aparências físicas, no que se percebe diretamente.- Justifica a ajuda para a criança que não enxerga relacionando com amizade.- Há a possibilidade de ajuda pelo fato de querer ajudar, mas tem dificuldade de justificar essa afirmação.
Nível II	<ul style="list-style-type: none">- Possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações baseadas na ajuda prestada pelo sujeito sem deficiência para o sujeito com deficiência.- Começam a formular uma concepção mais realista da realidade sobre a inclusão escolar.

Continua...

Quadro 25 - Cont.

Níveis	Características
Nível II	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se uma descentração, permitindo que passem a considerar vários aspectos de uma única vez, relacionando aspectos emocionais ou comportamentais em relação ao sujeito com deficiência. - Acreditam que o indivíduo que não enxerga tem necessidade de ajuda e há disponibilidade em ajudá-los. - Possibilidade de relacionamentos e trocas nas amizades entre sujeitos deficientes e não deficientes .
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> - Boa capacidade de expressão verbal dos sentimentos em relação ao sujeito com deficiência. - Possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações, colocando-se na perspectiva do sujeito deficiente. - Os sujeitos são capazes de coordenar pontos de vista e refletir sobre o possível para os sujeitos sem deficiência cooperar com os sujeitos com deficiência e vice-versa. - Demonstra piedade pelas pessoas deficientes. - Dão sugestões para ampliar a participação de um sujeito com deficiência nas atividades da escola. - Dão sugestões referentes ao interesse ou desinteresse em amizades com sujeitos com deficiência. - A justificativa para se ajudar um sujeito que não enxerga se dá pelo fato de ser um ser humano que precisa de ajuda como outro sujeito sem deficiência também pode precisar. - Capacidade de propor soluções viáveis e realistas para ajudar um sujeito com deficiência visual.

Fonte: Adaptado de DELVAL, 2002; SILVA; ROCHA, 2009.

Concluindo, com relação à categoria Respeito e Cooperação, os dados apontaram indícios de como e quando as ideias dos sujeitos mudam em relação ao respeito e cooperação de uma criança/adolescente às crianças e adolescentes que não enxergam. No quadro 26, podemos visualizar a evolução das representações das crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade, com relação à categoria Respeito e Cooperação:

Quadro 26 - A evolução das representações das crianças de 5 a 14 anos com relação à categoria Respeito e Cooperação

Respeito e Cooperação				
Grupos/Idade	Níveis (%)			
	Pré-I	I	II	III
Grupo 1 (5 a 7 anos)	50	50	0	0
Grupo 2 (8 a 10 anos)	0	8,3	91,7	0
Grupo 3 (11 a 14 anos)	0	0	58,3	41,7

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Percebemos que o conhecimento das crianças e adolescentes sobre o respeito e cooperação aos sujeitos que não enxergam foi representado conforme a construção que cada um realizou a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas e do que foi transmitido socialmente. Esse conhecimento é construído pelo sujeito a partir de suas ações na interação com outras pessoas e sempre deve haver a ação do sujeito para a sua construção.

As respostas das crianças do Nível pré-I são fabuladas e não importistas, pois não sentem necessidade ou não justificam seu raciocínio. Não falam da necessidade de ajuda e/ou respeito ao sujeito com deficiência. Já no Nível I, as crianças justificam a ajuda para a criança que não enxerga relacionando com amizade. Como podemos verificar, há crianças do grupo 1 e 2 que se encontram nesses níveis.

Já as crianças e adolescentes que se encontram no Nível II começam a formular uma concepção mais realista da realidade, com relação à inclusão escolar de um sujeito que não enxerga, acreditando que ele tem necessidade de ajuda, mostrando-se dispostos a ajudá-lo. Encontramos também possibilidades de amizade entre as crianças/adolescente sem deficiência com as crianças/adolescentes com deficiência. Há, portanto, crianças do grupo 2 e 3 que foram classificadas nesse nível.

No Nível III, os adolescentes apresentaram boa capacidade verbal dos sentimentos em relação ao sujeito com deficiência, propondo soluções viáveis e realistas para ajudar um sujeito que não enxerga, pensando sobre diferentes perspectivas e possibilidades de inclusão desse sujeito na escola regular. Somente os adolescentes foram classificados nesse nível.

A teoria de Piaget nos mostra que o conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas. Enquanto as crianças

interagem umas com as outras e com os adultos, surgem as oportunidades para a construção do conhecimento social, como é o caso do nosso estudo. Desta forma, a fonte deste tipo de conhecimento está parcialmente nas pessoas, pois é necessário que haja ação do sujeito para que ele possa ser construído.

Pelas comparações entre os sujeitos dos Níveis Pré-I, I, II e III, observa-se a evolução do conhecimento social sobre o respeito e a cooperação às crianças e adolescentes com deficiência visual na escola regular. As representações se modificaram continuamente, partindo das ideias pré-formadas até as mais complexas, pois, à medida que os sujeitos vão ficando mais velhos, são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos que as crianças menores. Dessa forma, em cada nível de desenvolvimento, as ideias dos sujeitos foram diferentes e baseadas pela estrutura de pensamento.

É importante ressaltar que, mesmo que as crianças e adolescentes não tenham experiência de inclusão, elas têm o que dizer sobre isso, refletem sobre essa realidade, ou seja, desde cedo as crianças vão construindo conhecimento a respeito do mundo à sua volta. A partir da construção de situações-problema, elas têm a possibilidade de pensar em soluções e aspectos relacionados, mais especificamente no respeito e na cooperação com as pessoas com deficiência não só na escola, mas fora dela também.

A partir desses dados, não podemos negar a construção individual que cada sujeito realiza a fim de organizar a realidade social partindo de seus instrumentos cognitivos e afetivos. A partir das informações do meio, o sujeito dá um sentido que lhe permite representar e explicar a realidade de uma forma que lhe é própria (BARROSO, 2000).

Considerando que as crianças e adolescentes entrevistados não vivenciam o processo de inclusão em suas escolas, e na dificuldade das crianças em lidarem com situações que não vivenciam, seja qual for o nível em que foram classificadas, é importante que todas participem da inclusão escolar ou reflitam sobre ela, para que possam vivenciar o respeito à diversidade.

Em razão disso, fica evidente a participação do adulto nessa situação a fim de discutir com as crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar de sujeitos com deficiência na escola regular, desenvolvendo atividades que possam contribuir para a construção de atitudes, como o respeito e a cooperação, buscando estratégias para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Como afirma Salend (2004), uma abordagem útil para os professores é oferecer às famílias orientações gerais para promover a aceitação do indivíduo com deficiência. Informações essas que valorizam as diferenças individuais e centra-se sobre a competência das crianças, forças e semelhanças ao invés de seus déficits e diferenças, tratando o tema com naturalidade incentivando o respeito, a cooperação e a valorização da diversidade.

Compreender como as crianças e adolescentes constroem suas representações em relação à inclusão de sujeitos com deficiência na escola pode levar, como afirma Omote (1994), ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias para facilitar que ocorram relações mais justas para todos, respeitando assim as diferenças.

Acreditamos, assim como Vieira (2006), que a inclusão escolar deve ser compreendida, além de mudanças na ordem política, estrutural e pedagógica, também em seu aspecto relacional, devendo ser compreendidas as concepções, sentimentos e atitudes das pessoas sem deficiência em relação aos deficientes e à inclusão, uma vez que provavelmente vão influenciar as interações sociais estabelecidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou como ocorre a evolução do pensamento de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da diferença, sobre o ambiente físico de uma escola regular que tem crianças/adolescentes com deficiência, sobre o reconhecimento da deficiência e sobre o respeito e a cooperação das crianças/adolescentes sem deficiência com as crianças/adolescentes com deficiência. Acreditamos na importância de ouvir as crianças e adolescentes que, como seres ativos na construção do conhecimento, têm contribuições a dar e devem ser levadas em consideração, fazendo refletir sobre a inclusão escolar, que é o tema da nossa pesquisa.

O método clínico piagetiano mostrou-se adequado para se compreender a evolução do conhecimento social construído por esses sujeitos a respeito da inclusão de crianças que não enxergam, que precisam usar cadeira de rodas e que não ouvem e não falam na escola regular. É importante salientar que esse método exige muita prática por parte do pesquisador, e a construção da entrevista clínica, que foi o nosso instrumento de coleta e análise de dados, demanda muita reflexão, leituras e releituras, a fim de construir as perguntas necessárias para atingir os objetivos e que os sujeitos entrevistados possam compreender aquilo que se pergunta.

A realização do estudo-piloto se mostrou eficiente para aprimorar a entrevista, adequando-a aos sujeitos das diferentes idades. O material concreto deixou o instrumento mais consistente e coeso no apoio às perguntas. Porém, a busca desse material concreto, ou seja, por imagens de crianças e/ou adolescentes com deficiência, não foi uma tarefa fácil, pois muitas vezes encontramos imagens

estereotipadas da deficiência ou de difícil identificação por parte das crianças mais novas por conter muitos detalhes que chamariam mais atenção do que a questão da deficiência.

Outra dificuldade foi o acesso ao número de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas municipais, pois. Inicialmente, queríamos desenvolver a pesquisa com sujeitos que estudassem em uma escola inclusiva. Muitas vezes as escolas não forneciam essas informações, ou quando forneciam, não identificávamos nenhum sujeito com deficiência diagnosticada. Então, onde estão essas crianças e adolescentes com deficiência? Se não estão na escola regular, onde estão? Será que as famílias são responsáveis por não matricularem suas crianças e adolescentes nas escolas, ou a própria escola impede e, ou, dificulta a entrada e permanência desses sujeitos em suas instituições? Há muito que refletir sobre essas questões.

A partir das comparações nas representações das crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, percebemos a evolução ocorrida no conhecimento do processo de inclusão escolar, confirmando a hipótese do estudo de que as crianças, desde os 5 anos, fazem representações sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular. Essas representações vão se modificando, em um processo contínuo, à medida que se desenvolvem cognitivamente, partindo de ideias pré-formadas até as mais complexas.

A representação que se faz de algo, de um conteúdo, no caso da inclusão, e com relação ao reconhecimento da diferença, do ambiente físico de uma escola regular que tem sujeitos com e sem deficiência, o reconhecimento da deficiência e o respeito e a cooperação com sujeitos com deficiência não se dão quando o sujeito já tem um pensamento formal apenas, mas vai sendo construído ao longo do desenvolvimento. Assim, mesmo não tendo experiência direta com crianças e adolescentes com deficiência na escola, as crianças e adolescentes têm o que dizer e estão construindo seus conceitos sobre as diferenças, especificamente sobre as deficiências física e a inclusão escolar.

Acreditamos na importância de ouvir as crianças e adolescentes como uma maneira de compreender não somente as representações de grupos etários determinados, mas também como se constrói o conhecimento ao longo do desenvolvimento até chegarem a ser adultos, considerando que esses sujeitos são ativos na construção do conhecimento. É ouvindo essas crianças e adolescentes que podemos identificar suas ideias e refletir sobre o papel da escola, da família e da

sociedade. Além disso, nada mais justo que ouvir os envolvidos nesse processo, uma vez que eles participarão ativamente, desenvolvendo suas atividades escolares, interagindo uns com os outros, construindo suas concepções e atitudes diante da inclusão de sujeitos com deficiência. Mesmo que não convivam com deficiência na escola, vão conviver na sociedade, pois a diversidade está em todo lugar e, mesmo que não se tenha a experiência da inclusão na escola, o respeito à diferença é fundamental para viver em uma sociedade.

É importante ressaltar que, mesmo que as crianças e adolescentes não tenham experiência de inclusão em suas escolas, isso não quer dizer que não tenham o que dizer sobre isso, pois, como este estudo mostrou, elas refletem sobre essa realidade, principalmente a partir de situações-problemas que as fazem pensar sobre soluções para a construção de uma escola inclusiva. A partir das respostas das crianças e adolescentes, percebemos que são favoráveis à inclusão de sujeitos com deficiência na escola e que gostariam de desenvolver atividades com eles. Porém, a falta de conhecimento sobre a deficiência ou sobre as potencialidades dos sujeitos com deficiência levou muitas vezes a respostas negativas quanto à inclusão dessas crianças e adolescentes com deficiência. Assim, o preconceito aparece na medida em que, por falta de informações coerentes, os sujeitos entrevistados acreditam que a deficiência pode impossibilitar as crianças ou adolescentes de estudar em uma escola com outros sujeitos que não têm deficiência.

Estar com as crianças e adolescentes para a realização das entrevistas foi gratificante, pois nossas conversas, antes e depois das entrevistas, mostraram quanto esses sujeitos têm a dizer sobre o mundo e o quanto é necessário ouvi-los e refletir sobre suas ideias, a fim de possibilitar mudanças para a construção de uma escola para todos. As crianças e adolescentes se sentiram importantes ao participar da entrevista, pois era um momento em que alguém estava ouvindo suas ideias, querendo realmente conhecer o que elas têm a dizer sobre aquilo que dizem respeito a elas. Além disso, esses sujeitos tiveram a oportunidade de refletir sobre questões que, segundo eles, nunca tinham pensando antes. Realizar pesquisa com crianças e adolescentes é reconhecer as contribuições que esses sujeitos têm a nos dar e ter a responsabilidade de ser fiel àquilo que nos dizem, valorizando suas representações.

Entende-se que um aspecto positivo para a construção de uma escola inclusiva seria que as crianças e adolescentes pudessem vivenciar suas experiências para que, com a ajuda do professor, pudessem articulá-las, proporcionando

construções mais adequadas de respeito e valorização da diversidade para que não sejam formadas atitudes negativas em relação aos colegas com deficiência.

Podemos inferir que a falta de informação e de reflexão é um agravante quando pensamos em incluir crianças com deficiência na escola regular, e esta questão é muito importante, pois a falta de conhecimento pode levar ao preconceito. Quando há informações objetivas e coerentes, as crianças e adolescentes têm a oportunidade de construir conhecimentos reais com relação às deficiências, como as possíveis dificuldades de aprendizado, a percepção de habilidades e possibilidades dos sujeitos com deficiência, proporcionando concepções mais adequadas sobre essa realidade.

A escola tem importância significativa nesse processo de construção de informações sistematizadas sobre a inclusão escolar. Por isso, ela deve estar atenta às representações de crianças e adolescentes sobre o processo de inclusão escolar como uma forma de criar estratégias para que todos possam aprender a conviver em harmonia, valorizando a diversidade. Afinal, aprender a conviver com o outro é um desafio constante em nossa sociedade.

A família, como primeira instituição em que a criança se insere, também tem seu papel relevante na construção de conceitos e valores, que, muitas vezes, são carregados de estereótipos e preconceitos. Assim, é necessário que os pais, mães e responsáveis sejam, assim como as crianças e adolescentes, preparados com informações e conhecimentos sistematizados sobre esse processo de inclusão nas escolas regulares, para que possam ser capazes de gerar transformações nas concepções e nas atitudes não só das crianças, mas em seus próprios sentimentos e atitudes.

Assim, os membros da família e da sociedade devem dialogar com suas crianças e adolescentes sobre o que elas pensam sobre a inclusão de sujeitos com deficiência na escola, suas dúvidas e contribuições, utilizando recursos como a mídia, jornais e revistas para promover essas discussões. Os professores também devem manter um diálogo aberto com suas crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar, refletindo sobre a rotina, sobre o espaço físico, sobre o desenvolvimento das atividades, utilizando, por exemplo, histórias, livros, brincadeiras e jogos como instrumento para facilitar essas discussões.

A partir dos resultados dessa pesquisa, temos como possibilidade voltar às instituições em que foram realizadas as entrevistas a fim de refletir juntamente com

toda a escola sobre os aspectos encontrados no estudo, além de elaborar cartilhas sobre o tema como um instrumento de reflexão para as escolas da cidade. Essas são algumas alternativas possíveis para a construção de uma escola inclusiva.

Não é possível abordar todos os aspectos relacionados a essa temática, pois em um só estudo é impossível preencher todas as lacunas. Nesse sentido, apontamos a necessidade de ampliar os estudos sobre aspectos relacionados ao conhecimento social e particularmente sobre o processo de inclusão escolar. Uma sugestão é realizar estudos referentes à interação de sujeitos sem e com deficiência em uma escola regular, ou seja, realizar estudos em escolas onde há o processo de inclusão escolar.

As limitações da nossa pesquisa foram a dificuldade em encontrar imagens de crianças e adolescentes com deficiência, a duração da entrevista, e a dificuldade que encontramos de obter os dados de sujeitos com deficiência nas escolas, pois algumas instituições não autorizaram a nossa entrada. Além disso, torna-se necessária a replicação com classes diferentes da que estudamos e o tipo de conhecimento pesquisado, pois ainda são escassos trabalhos específicos sobre a temática.

A pesquisa traz contribuições para o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica e para a linha de pesquisa Família, Bem-Estar-Social e Qualidade de Vida, uma vez que, ao trazer as representações das crianças e adolescentes sobre como elas reconhecem a diferença e a deficiência, sobre o ambiente físico de uma escola regular que atende a crianças/adolescentes com e sem deficiência e com relação ao respeito e cooperação desses sujeitos com aqueles que têm deficiência, possibilita a reflexão e ação em direção a mudanças importantes no contexto escolar, na promoção da qualidade de vida da criança, que, como membro da família, também pode contribuir com suas considerações sobre questões que fazem parte de sua vida e lhe diz respeito. Além disso, nossa pesquisa indica a importância em ouvir o que as crianças e adolescentes têm a dizer em relação aos assuntos que também fazem parte de suas vidas, como uma forma de refletir e colaborar sobre questões importantes relacionadas à sociedade.

As considerações apresentadas aqui ressaltam a importância de escutar crianças e adolescentes como membro da família e da sociedade, de estudar a escola como uma instituição diretamente relacionada à instituição família, considerando que é ao longo do desenvolvimento que vamos construindo o conhecimento de mundo. É importante reconhecer as diferenças, de respeitar e, também inserir os sujeitos

deficientes no mundo, mas, para isso, são necessárias mudanças físicas e humanas, para que realmente haja inclusão. Por fim, observamos que crianças e adolescentes apontaram aspectos que podem parecer simples, mas que são fundamentais para que haja verdadeiramente uma inclusão, como um direito.

Enfim, essa pesquisa se diferencia das outras que tratam o tema da inclusão escolar por ouvir, crianças e adolescentes em diferentes idades que não vivenciaram a inclusão em suas escolas, como uma possibilidade de refletir sobre o tema. A partir dos resultados dessa pesquisa, temos a oportunidade de refletir sobre qual escola verdadeiramente queremos para nossas crianças e adolescentes, e o que nós, como cidadãos, podemos fazer para construir em nossa casa, na escola, no local de trabalho e na sociedade ambientes que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. L. G. **Procedimentos de representações gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade: uma perspectiva piagetiana.** 2001. 241 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

BARRETO, M.L.M. **Fundamentos da teoria Piagetiana.** Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2011. 96 p. (Apostila da disciplina ECD 233 – Fundamentos da Teoria Piagetiana).

BARRETO, M.L.M. **Fundamentos da teoria Piagetiana.** Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2010. (Apostila da disciplina ECD 233 – Fundamentos da Teoria Piagetiana).

BARROSO, L.M.S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BATISTA, M.W.; ENUNO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Universidade do Espírito Santo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-11, 2004.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 3. ed. São Paulo: Harbra, 1984.

BRAGA, A.F. **Educação inclusiva: das intenções às ações –um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em escolas públicas no município de Viçosa-MG.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394.** Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298/99**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria da Educação Especial**- 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2000.

CANTELLI, V.C.B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CARVALHO, R.E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2005.

CRUZ, S.H.V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, C.R.J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. (Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte).

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267 p.

EMÍLIO, S.A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. São Paulo: [s. n.], 2004.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília: Palácio do Planalto, 1990.

FARINA, B.C. **O preconceito e a inclusão escolar: a influência do lugar (construindo escadas, superando muros)**. 2009. Curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, W.B. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão – Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2005.

FERREIRA, L.M. **Concepções de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água:** uma abordagem baseada no método clínico. Viçosa, MG: UFV. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2008.

FLAVELL, J.H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1975.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da educação segregada à educação Inclusiva:** uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão- Revista da Educação Especial.* Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2005, p.35-39.

GODOY, Eliete. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

GONZÁLEZ, J.A. **Educação e Diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IBGE. **Censo educacional.** IBGE 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acessado em: 18 mar. 2011.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança.** Trad. por Yan Michalski. 12. ed. São Paulo: Summus, 1981.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOOS, H.; FERREIRA, S.P.A.; VASCONCELOS, F.C. **Julgamento moral:** estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. Porto Alegre: Psicologia – Reflexão e Crítica, 1999.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. **Ensaaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? São Paulo: Artmed, 2009.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. A hora da virada. **Inclusão – Revista da Educação Especial,** Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2005.

- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, L.A.R.; SILVA, K.S.B.P. Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Educação Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 357-374, 2007. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.
- MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENIN, M.S.S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA . **Programa Educação Inclusiva:** Direito à Diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MONTOYA, A.O.D. Representações e construção do conhecimento. **Revista Eletrônica de Psicologia Genéticas**, v.1, n.1, p. 134-152, 2008.
- OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 1, n. 2, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365381994000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 10 maio 2012.
- PIAGET, J. ; INHELDER, B. **A Psicologia da criança.** 6. ed. São Paulo: Difel, 1966/1980.
- PIAGET, J. (1947). **A representação do mundo na criança.** São Paulo: Ideias & Letras, 2005.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.43

ROCHA, M. **Estudo da representação sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em um perspectiva piagetiana**. Viçosa, MG, Universidade Federal de Viçosa, 2009.

RODRIGUES, G.F. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.16, n. 27, p. 97-104, jan./jun. 2007.

SALEND, S.J. Foresting inclusive values in children: what families can do. **Teaching Exceptional Children**, v. 37, p. 64-69, 2004.

SÁNCHEZ, P.A. Educação **inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2005.

SARAVALI, GUIMARÃES. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações da escola. **Educ. ver.**, v. 26, n. 1, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: SASSAKI, R.K. **Vida independente**; história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial d Ministério da Educação, 2005.

SILVA, M.I. **Por que a terminologia “pessoas com deficiência?”** NAIS – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense. 2009. Disponível em: < <http://www.prograd.uff.br/sensibiliza/por-que-terminologia-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: março, 2012.

SILVA, M. O. **Representações de crianças e adolescentes sobre o trabalho numa perspectiva piagetiana**. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2009.

SOUZA, S.J.; CASTRO, L.R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEZZARI, M.L. **“A SIR chegou...”..Sala de integração e recursos e inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

VIEIRA, C.M. **Programa Informativo sobre deficiência mental e inclusão**: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Viçosa, ___/___/___

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é “**A Representação de crianças e adolescentes sobre a Inclusão Escolar**”, vinculado à linha de pesquisa Família, Bem-Estar Social e Qualidade de Vida.

Nossa proposta de pesquisa objetiva conhecer a representação que crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade têm sobre o processo de inclusão escolar na rede regular de ensino. Para isso, serão feitas entrevistas com as crianças ou adolescentes. As entrevistas serão compostas por perguntas simples sobre o cotidiano delas na instituição, como forma de conhecer o pensamento das crianças e adolescentes sobre questões que lhes dizem respeito. É necessário dizer que as perguntas que serão feitas a eles não afetarão em nada, e sim será uma forma de ouvi-los e possibilitar expressar suas opiniões. Nosso trabalho poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em relação à construção do conhecimento social e para que a escola possa planejar suas ações educativas com crianças e adolescentes, de forma reflexiva e crítica, principalmente no trabalho com temas sociais e temas transversais, atendendo, assim, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A referida pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa.

Para efetivação do estudo, solicitamos autorização para realizarmos a pesquisa nesta instituição de ensino. A escolha desta unidade educacional se deu por atender aos critérios da pesquisa, como estar classificada na rede municipal de ensino e ter um número ideal de crianças na faixa etária proposta no estudo.

Os instrumentos de coleta de dados serão: pesquisa documental (fichas de inscrição e, ou registros necessários) e entrevista individual com crianças e adolescentes da educação infantil e do ensino fundamental. Para maior fidedignidade do estudo, as entrevistas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão destruídas.

Esclarecemos que o contato com os participantes, bem como a organização das entrevistas, será de inteira responsabilidade da pesquisadora, tendo como princípio o sigilo absoluto das informações, além de respeitar a dinâmica de funcionamento da Instituição de Ensino para que esta não seja prejudicada.

Esclarecemos, ainda, que será solicitada autorização do responsável da criança para a participação destas no estudo e o contato com estes é de nossa inteira responsabilidade. Também será solicitado o consentimento da própria criança ou adolescente em querer participar da pesquisa, respeitando sua vontade.

Certas de contar com a colaboração desta Instituição de Ensino, desde já agradecemos.

Atenciosamente ,

Olga Maria de Araújo Soares
Mestranda

Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto
Orientadora

APÊNDICE 2

CARTA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS COM SEUS DEPENDENTES

Viçosa, ____/____/____

Ao Sr.
Sra.

Prezados Pais,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é: “**A Representação de crianças e adolescentes sobre a Inclusão Escolar**” o qual está vinculado à linha de pesquisa Família, Bem Estar Social e Qualidade de Vida.

Nossa proposta de pesquisa objetiva conhecer a representação que crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade têm sobre o processo de inclusão escolar, na rede regular de ensino. Para isso, serão feitas entrevistas com as crianças ou adolescentes. As entrevistas serão compostas por perguntas simples sobre o cotidiano delas na instituição, como forma de conhecer o pensamento das crianças e adolescentes sobre questões que lhes dizem respeito. É necessário dizer que as perguntas que serão feitas a eles não afetarão em nada, e sim será uma forma de ouvi-los e possibilitar expressar suas opiniões. Nosso trabalho poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em relação à construção do conhecimento social e para que a escola possa planejar suas ações educativas com crianças e adolescentes, de forma reflexiva e crítica, principalmente, no trabalho com temas sociais e temas transversais, atendendo, assim, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Para a efetivação deste estudo, vimos por meio desta solicitar a autorização para realizarmos a entrevista com seu(a) filho(a). Informamos que a pesquisa foi autorizada pela Escola que ele(a) frequenta e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa. Neste sentido, contamos com sua colaboração para autorizar que seu(a) filho(a) possa participar da entrevista, a qual, para maior fidedignidade, será gravada, sendo as gravações destruídas após a transcrição e análise. Esclarecemos que será solicitado à criança ou adolescente seu consentimento em participar da entrevista, respeitando sua vontade. Com o objetivo de resguardarmos os aspectos éticos da pesquisa, a identificação dos entrevistados será preservada e não será divulgada.

Solicito, por gentileza, o preenchimento dos dados a seguir e a devolução na escola até o dia ____/____/____.

Certas de contar com a sua colaboração, subscrevemo-nos, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Olga Maria de Araújo Soares
Mestranda
e-mail: olga.soares@ufv.br

Maria de Lourdes Mattos Barreto
Orientadora
e-mail: mmattos@ufv.br

Nome da criança: _____
Escola: _____ Série: _____ Data de Nascimento: _____ Idade: _____
Nome do Responsável _____

Assinatura _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE 3

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

ENTREVISTA

Entrevistador:	Nome:		
Transcrição:	Idade:	Data de nascimento:	
Data da entrevista:	Série:	Turma:	
Início:	Término:	Escola:	
Duração:			

160

SITUAÇÃO: Uma criança /adolescente da sua idade que não enxerga estuda em uma escola com outras crianças/adolescentes que enxergam. Ela gosta muito de ir à escola brincar com seus colegas da turma. Alguns colegas gostam de brincar com a criança/adolescente que não enxerga, outras colegas não gostam de chamá-la para brincar/não gostam de brincar com ele. Ela/ele fica muito triste quando não tem ninguém para brincar. (FIGURA DE UMA CRIANÇA CEGA NA ESCOLA: figura 1 E IMAGEM DE LIVRO EM BRAILLE: figura2)

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
AMBIENTE HUMANO- Reconhecimento da diferença				
1. Descrição inicial	01. Para você, todas as crianças/adolescentes são iguais? 02. Para você, a criança/o adolescente que não enxerga é igual ou diferente das outras crianças/dos outros adolescentes da escola?		Por quê? Por quê?	

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
	03. Para você, a criança/o adolescente que não enxerga é igual a você?		Por quê?	
2. Autocaracterização	<p>04. Você conhece alguma criança/adolescente que não enxerga?</p> <p>05. Você acha que se você não enxergasse, seus colegas iriam fazer as atividades da escola com você?</p> <p>06. Se uma criança/adolescente que não enxerga chamasse você para participar das atividades da escola com ela, você participaria?</p>		<p>Por quê?</p> <p>Por quê?</p>	
3. Aspectos	<p>07. Você gostaria de brincar com uma criança/um adolescente que não enxerga?</p> <p>08. Você acha que uma criança/um adolescente que não enxerga pode estudar na sua escola?</p> <p>09. Você acha que uma criança/adolescente que não enxerga pode estudar com outras crianças/outros adolescentes que enxergam?</p>		<p>Por quê?</p> <p>Por quê?</p> <p>Por quê?</p>	

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
	10. Para você, a criança/adolescente que não enxerga pode participar de todas as brincadeiras e atividades da escola?		<p>Por quê?</p> <p>E para ver um livro, ela poderia? Por quê?</p> <p>E se fosse para jogar futebol, ela poderia? Por quê?</p>	
4. Extensão	<p>11. Você acha que todas as crianças/adolescentes que não enxergam gostam de ir para escola?</p> <p>12. Você acha que todas as crianças/adolescentes que não enxergam gostam de fazer as atividades da escola com as outras crianças/adolescentes que enxergam?</p>		<p>Por quê?</p> <p>Por quê?</p>	

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
5. Mudança	13. Você acha que todas as crianças/adolescentes que enxergam gostam de participar das atividades com outras crianças/adolescentes que não enxergam?		Por quê?	
6. Justificativas	14. Para você, porque alguns colegas gostam de brincar com a criança/adolescente que não enxerga e outros colegas não gostam de chamá-la para brincar?			
7. Soluções	15. O que você acha que poderia ser feito para que uma criança/adolescente que não enxerga possa participar das brincadeiras e das atividades da escola como você? 16. O que você acha que a criança/adolescente que não enxerga poderia fazer quando nenhuma criança/adolescente quisesse brincar com ela/ele na escola?			

SITUAÇÃO: Uma criança/ um adolescente da sua idade, que usa cadeira de rodas estuda em uma escola com outras crianças/ outros adolescentes que não usam cadeira de rodas. Essa criança/ esse adolescente usa a cadeira de rodas para se movimentar pela sala e pela escola. (FIGURA DE UMA CRIANÇA NA CADEIRA DE RODAS EM UMA SALA DE AULA: Figura 3)

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
AMBIENTE FÍSICO				
1. Descrição inicial	17. Para você, como é uma escola que tem crianças/adolescentes que usam cadeira de rodas e crianças/adolescentes que não usam cadeira de rodas?			
2. Autocaracterização	18. Você conhece alguma criança/adolescente que usa cadeira de rodas para se movimentar? 19. Se você precisasse usar cadeira de rodas, você acha que poderia fazer as mesmas coisas que você faz na escola?		Por quê?	
3. Aspectos	20. Você acha que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas pode estudar na sua escola? 21. Se uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas fosse até a sua escola, você acha que ela conseguiria entrar na sua sala? 22. Você acha que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas poderia fazer as atividades dentro da sala de aula? 23. Você acha que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas poderia fazer as atividades no pátio?		Por quê? Por quê? Por quê?	

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
			Por quê?	
4. Extensão	24. Você acha que todas as crianças/adolescentes que usam cadeira de rodas podem fazer as mesmas atividades que você faz na escola?		Por quê?	
5. Mudança	25. O que você acha que deveria mudar na sala de aula para que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas possa se movimentar melhor e fazer as atividades? 26. E o que você acha que deveria mudar no pátio para que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas possa participar das atividades?			
6. Justificativa	27. Para você, as crianças/adolescentes que usam cadeira de rodas tem que estudar em uma escola com outras crianças/adolescentes que não usam cadeiras de rodas?		Por quê?	
7. Soluções	28. O que você acha que se poderia fazer para que uma criança/adolescente que usa cadeira de rodas possa estudar em uma escola como a sua?			

SITUAÇÃO: Uma criança/adolescente da sua idade estuda em uma escola em que há uma criança/adolescente que não ouve e não fala. Ela/ele precisa de ajuda da professora e dos colegas para fazer as atividades da escola. Alguns colegas ajudam e outros não gostam de ajudar. (FIGURA DE DUAS CRIANÇAS CONVERSANDO EM LIBRAS: figura 4)

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
AMBIENTE HUMANO- Reconhecimento da Deficiência				
1. Descrição inicial	29. Como você acha que é não ouvir e não falar?		Por quê?	
2. Autocaracterização	30. Você conhece alguma criança/adolescente que não ouve e não fala? 31. Como você acha que é ir para a escola sem falar e sem ouvir? 32. Se a professora dividisse a sua sala em grupos para fazer uma atividade, você chamaria uma criança/adolescente que não ouve e não fala para ser do seu grupo?		Por quê? Por quê?	
3. Aspectos	33. Você acha que uma criança/adolescente que não ouve e não fala pode estudar na sua escola?		Por quê?	
4. Extensão	34. Você acha que todas as crianças/adolescentes que não ouvem e não falam podem estudar na sua escola? 35. Você acha que todas as crianças/adolescentes que não ouvem e não falam estudam em uma escola com outras crianças/adolescentes que ouvem e falam?		Por quê? Por quê?	

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
			<p>Você acha que elas se sentiriam bem estudando em uma escola com outras crianças que ouvem e falam?</p> <p>Por quê?</p>	
5. Mudança	36. Você acha que uma criança/adolescentes que não ouve e não fala pode fazer as mesmas atividades da escola que você faz sozinha?		Por quê?	
6. Justificativas	<p>37. Para você, porque tem crianças/adolescentes que ajudam e outras/outros que não gostam de ajudar o colega que não ouve e não fala?</p> <p>38. Se uma criança/adolescente que não ouve e não fala precisasse de ajuda para fazer as atividades na escola, você ajudaria?</p>		Por quê?	
7. Soluções	39. O que você acha que poderia ser feito para que as crianças/adolescentes que não escutam e não falam possam estudar em uma escola como a sua?			

SITUAÇÃO: Uma criança/adolescente que não enxerga, precisa da ajuda dos colegas da sala para fazer as atividades da escola. Mas uma criança/um adolescente da turma não gosta de ajudá-la dizendo que por ela não enxergar, deveria estudar em outra escola com outras crianças/outros adolescentes iguais a ela, que não enxergam. (FIGURA DE UMA CRIANÇA CEGA NA ESCOLA: figura 1 E IMAGEM DE LIVRO EM BRAILLE: figura2)

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
AMBIENTE HUMANO- Respeito e Cooperação				
1. Descrição inicial	40. Como você acha que é não enxergar?			
2. Autocaracterização	41. Você ajudaria uma criança/adolescente que não enxerga? 42. O que você acha de estudar com uma criança/adolescente que não enxerga? 43. Você gostaria de estudar com uma criança/adolescente que não enxerga?		Por quê? Como você podia ajudar? Por quê?	
3. Aspectos	44. Você acha que a criança/adolescente que não enxerga deveria estudar em outra escola com outras crianças/adolescentes que não enxergam? 45. Você acha que se deve ajudar as crianças/adolescentes que não enxergam nas atividades da escola?		Por quê? Por quê?	
4. Extensão	46. Você acha que todas as crianças/adolescentes que não enxergam precisam de ajuda na escola?		Por quê?	
5. Mudança	47. Você acha que poderia fazer alguma coisa para ajudar			

Categoria	Perguntas	Respostas	Complementares	Respostas
	uma criança/um adolescente que não enxerga a estudar na mesma escola que você? O que poderia ser feito?			
6. Justificativas	48. Você acha que se deve ajudar as crianças/adolescentes que não enxergam?		Por quê?	
7. Soluções	49. O que você acha que uma criança/um adolescente que não enxerga poderia fazer quando não tivesse ajuda de seus colegas para fazer as atividades da escola? 50. Como você poderia ajudar uma criança/ um adolescente que não enxerga a fazer as mesmas atividades da escola que você?			

ANEXOS

ANEXO 1

MATERIAL CONCRETO UTILIZADO NA PESQUISA



Figura 1A - Criança que não ouve e não fala

Fonte: site de busca Google.

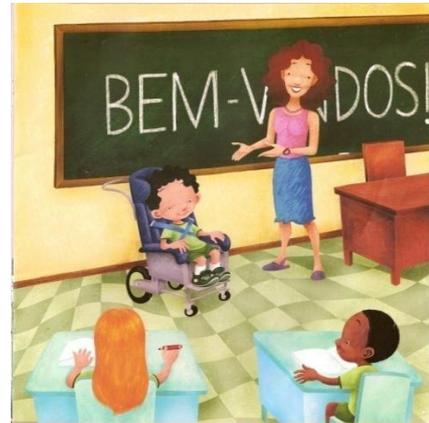


Figura 2A - Criança com deficiência física

Fonte: NERY, 2009.



Figura 3A - Livro em Braille

Fonte: Site de busca Google.

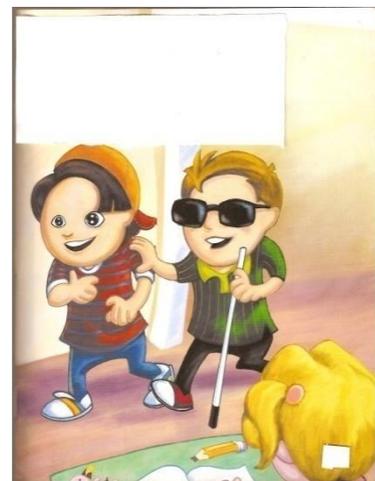


Figura 4A - Criança que não enxerga na escola

Fonte: FILHO, 2006.